



**El Colegio
de la Frontera
Norte**

“AQUÍ AGARRAN *CURA*, A VECES SÍ PLATICAN EN
MIXTECO”: LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS
SOBRE INFANCIA EN NIÑOS Y NIÑAS CON
ORÍGENES MIGRANTES MIXTECOS A TIJUANA

Tesis presentada por

Omar Vargas Angeles

para obtener el grado de

MAESTRO EN ESTUDIOS CULTURALES

Tijuana, B. C., México
2016

CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Director(a) de Tesis: _____
Dra. Elizabeth Maier-Hirsch

Aprobada por el Jurado Examinador:

1. _____

2. _____

3. _____

PAGINA 1

*Somos nuestra memoria,
somos ese quimérico museo de formas inconstantes,
ese montón de espejos rotos.
Jorge Luis Borges*

*Vivimos en un tiempo homogéneo y vacío. Porque reducimos todo a una sola lógica y forma de vida y olvidamos otras, las anulamos no nombrándolas siquiera.
W. Benjamin*

*Ni la muerte, ni la fatalidad, ni la ansiedad, pueden producir la insoportable desesperación que resulta de perder la propia identidad
H. P. Lovecraft*

*Al hablar de mi infancia me pregunto cuál es en realidad el mundo de un niño. No recuerdo haber ejecutado una danza infantil que pudiera considerarse pueril o ingenua.
Tatsumi Hijikata*

El mundo está hecho de historias Son las historias que uno cuenta, que uno recrea, que uno multiplica las que permiten convertir el pasado en presente y las que también permiten convertir lo distante en cercano, lo que esta lejano en algo próximo y posible y visible. Reconocer la capacidad de belleza, la capacidad de hermosura, la que tienen los niños, lo que pasa que después los adultos nos ocupamos en convertirlos en nosotros, y ahí les arruinamos la vida, [...] el mundo se ocupa de achicarnos el alma.

Eduardo Galeano

Para Alejandra por ser luz de una nueva etapa y compañera solidaria.

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo económico recibido para la realización de esta tesis, así como a El Colegio de la Frontera Norte por la preparación recibida.

A los niños y niñas de la escuela Primaria El Pípila por compartir sus experiencias de vida, a los profesores y personal administrativo de la misma escuela por las facilidades otorgadas para la realización de este trabajo.

A la Dra. Elizabeth Maier por acompañar y aconsejar el proceso de diseño y realización de la presente investigación, al Dr. José Manuel Valenzuela Arce por sus valiosos comentarios y por los cursos durante la maestría, a la Dra. María Bertely Busquets por su generosa participación, atenta lectura y excelentes comentarios.

A mi padre por haber cruzado esta frontera, con la que he convivido desde hace dos años, para buscar un futuro mejor para nuestra familia, a mi madre por ser sabia consejera, excelente ejemplo de tenacidad y esfuerzo, a los dos por enseñarme lo fundamental de la vida. A mi hermano por la vida compartida, porque aprendimos a pensar juntos, por los apoyos interminables, por la solidaridad desinteresada. A mi hermana porque sigo adelante en tu memoria.

A los amigos entrañables con quienes he trabajado hombro con hombro desde hace tantos años, Hania, Patricia, Tonatihu. A los nuevos amigos en Tijuana, Jesus, Veronica, Isabel, por las discusiones y los buenos momentos. A los compañeros del colectivo colef por los esfuerzos y la valentía para ser parte de un cambio necesario.

A Alejandra por ser la luz de una nueva etapa y compañera solidaria.

RESUMEN

El presente estudio busca profundizar en el proceso de construcción de significados sobre infancia, desde la experiencia de niños y niñas descendientes de familias con orígenes migratorios provenientes de la mixteca oaxaqueña hacia Tijuana. El objetivo es conocer cómo las nuevas generaciones de mixtecos socializados en el espacio transterritorial de la colonia Obrera tercera sección se encuentran resignificando, negociando o recreando sus repertorios culturales en la intersección de las categorías generación, género y etnicidad. A través de una metodología participativa, entrevistas semiestructuradas y observación participante, se presentan los testimonios para dar cuenta de cómo las diferentes dimensiones mencionadas marcan la experiencia de los niños y niñas, pero también como estos ponen en juego estrategias para continuar identificándose como mixtecos en el espacio transterritorial. Se concluye que la migración ha sido un proceso que reconfigura las identidades étnicas de estos niños los cuales combinan elementos de tipo moderno con lo tradicional. De esta manera la lengua continúa siendo un marcador de identidad, ya no en un sentido de hablantes pero sí en sus capacidades para entenderla, elemento que distingue a los niños y niñas mixtecos. Así mismo la socialización de estos niños sigue mostrando elementos contradictorios como las formas de participación no explícitas propias de las culturas indígenas frente a las formas discursivas propias de la sociedad moderna representadas principalmente por la escuela.

Palabras clave: etnicidad, memoria colectiva, infancia, migración

ABSTRACT

The present study seeks to deepen the process of construction of meanings about childhood, from the experience of descendant children of families with migrant origins from the Oaxacan mixteca to Tijuana. The aim is to find out how new generations of Mixtec socialized in the transterritorial space Obrera third section are resignifying, negotiating or recreating their cultural repertoires at the intersection of categories generation, gender and ethnicity. Through a participatory methodology, semi-structured interviews and participant observation, the testimonies are presented to account for how the different mentioned dimensions marked the experience of children, but also as these come into play strategies to continue identifying themselves as Mixtec transterritorial space. It is concluded that migration has been a process that reconfigures the ethnic identities of these children which combine modern elements with traditional. In this way the language continues to be a marker of identity, as not in a sense of speakers but in its capacity to understand it, element that distinguishes Mixtec boys and girls. Likewise the socialization of these children still shows contradictory elements as the non-explicit forms of participation of indigenous cultures to discursive forms of modern society represented mainly by the school.

Key words: ethnicity, collective memory, childhood, migration

INDICE

I. INTRODUCCION	1
Objetivo General	2
Objetivos Particulares	2
Hipótesis	2
Estrategia metodológica	3
II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	7
1. INFANCIA.....	7
1.1 Sociología de la infancia	8
1.2 Antropología de la infancia	11
1.3 Género e infancia.....	16
2. Migración como categoría para analizar la movilidad mixteca.....	17
2.1 Migración como acción colectiva	17
2.2 Migración, racismo y exclusión.....	21
2.3 Infancia con orígenes étnicos migrantes y reproducción de la identidad	23
3 Territorio y reproducción de las identidades étnicas.....	26
3.1 Procesos de transnacionalidad y/o transterritorialidad	26
3.2 Concepto de segunda generación y reconfiguración de repertorios culturales	30
4. Experiencia y discursos como categorías para situar la subjetividad de niños y niñas mixtecas.....	32
III MARCO CONTEXTUAL.....	34
1. Introducción	34
2. Factores macro y microestructurales de la migración mixteca a Tijuana.....	34
2.1 Capitalismo posindustrial y su impacto en el campo mexicano como factor de expulsión de migrantes.....	34
2.2 Crecimiento demográfico en Tijuana: migración, discriminación y exclusión	37
3. Obrera Tercera sección: reivindicación étnica y apropiación de espacios.	43
3.1 La Obrera Tercera sección como comunidad reivindicada mixteca	43
3.2 La etnografía actual: otro momento en la migración de la comunidad mixteca en Tijuana.....	47
3.3 El espacio escolar José Martínez de los Reyes “El Pípila”	53
3.4 Profesores indígenas como mediadores entre la comunidad y el Estado.....	56

3.5 El retorno de familias mixtecas a la Colonia Obrera, resurgimiento de la tradición.....	58
IV ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	60
1 Introducción. Construcción de cronotopos o infancia situada, los niños y niñas mixtecos de la colonia Obrera Tercera Sección.....	60
2 Construcción social de la infancia: visibilizando la otredad	61
2.1 Naturalización de la desigualdad en la infancia	62
2.2 Oralidad y transmisión intergeneracional de repertorios culturales.....	69
2.3 Reproducción del orden social: castigos-normas.....	72
3. Etnicidad como campo de disputa simbólica	75
3.1 Discriminación y racismo como procesos transversales en la reconfiguración de repertorios culturales.....	77
3.2 Lengua y su relación con la adscripción mixteca	87
4. Procesos de recreación de la memoria	96
4.1 Tradiciones como recreación/reactivación de la memoria colectiva.....	99
4.2 Memoria genealógica y su articulación a los orígenes migratorios	106
5. Socialización de género	113
5.1 Percepción de lo masculino y lo femenino	115
5.2 Conductas prescritas y proscritas	121
5.3 Roles de género en el espacio transterritorial.....	125
V. CONCLUSIONES	131
BIBLIOGRAFIA	140

I. INTRODUCCION

El presente estudio busca comprender el proceso de construcción de significados sobre infancia, desde la experiencia de niños y niñas proveniente de familias con orígenes migratorios desde la mixteca oaxaqueña hacia Tijuana en un contexto fronterizo caracterizado por la precarización laboral y las relaciones de exclusión.

Recientemente, desde la sociología (Mayall, 2002; Alanen, 2003; Gaytan, 2006; Pavez, 2012) y la antropología (Hirschfeld, 2002; Tenti, 2002; Moscoso, 2013) se ha conceptualizado a la infancia como una construcción social e histórica. Esto significa entender la categoría infancia como una producción discursiva que responde a determinadas relaciones e inserta en estructuras jerárquicas de poder sociales. De entre estas estructuras jerárquicas se señala como la más importante para la condición infantil, la que distingue a niños y adultos. Esta misma perspectiva también entiende a los niños y niñas como co-constructores de la realidad, lo que significa que ellos/as son sujetos activos en la construcción del mundo social participando activamente en la reproducción, resistencia y transformación de los planos material y simbólico de la realidad.

Desde esta perspectiva es que me interesa identificar los procesos de transmisión intergeneracional de repertorios culturales, así como conocer los significados que construyen estos niños y niñas en torno a sus repertorios culturales a partir de sus experiencias de participación según género.

Partiendo del supuesto de que los niños de segundas generaciones provenientes de familias mixtecas asentadas en Tijuana, serán socializados bajo el umbral de sentido, marcado a un lado por los orígenes étnicos y en el otro por las experiencias y discursos de tipo urbano-escolarizado. A este respecto es pertinente ponderar que algunos elementos de ambos lados del umbral presentaran contradicciones o contrastes, es decir elementos conflictivos. Una de dichos conflictos es la discriminación expresada como racismo, el cual se dirige principalmente a los elementos semantizados como marcadores étnicos. Desde la lucha por los sentidos expresados en la etnicidad sostengo que al nivel de los significados construidos por los propios niños es posible observar las capacidades de negociación, re significación y negación de los elementos culturales a uno y otro lado.

La literatura sobre migraciones indígenas a la ciudad indica que en el proceso de inserción de estos migrantes en las sociedades de llegada se reproducen las relaciones de discriminación, racismo y exclusión desde las cuales la sociedad nacional históricamente se ha relacionado con los indígenas (Romer, 2006). En este mismo sentido sobre la migración mixteca a la frontera se ha identificado en los migrantes la necesidad de recrear los lazos que reafirman una identidad étnica, asociados al parentesco y a la comunidad. (Lestage, 2011; Velasco, 1995; Varese, 2003b; Czarny, 2008). Entre estos dos procesos es que las nuevas generaciones de mixtecos socializados en Tijuana conforman sus subjetividades. Informadas por los contenidos negociados en su socialización que ejemplifican sus experiencias en la sociedad tijuanaense.

Pregunta de investigación

¿Cómo se significan la infancia en las nuevas generaciones de niños y niñas mixtecos cuyas familias inmigraron de Oaxaca a Tijuana?

Objetivo General

Comprender como construyen significados sobre su propia infancia las niñas y los niños mixtecos de segundas generaciones, en un contexto fronterizo caracterizado por la precarización, el racismo y enfocado en la intersección de las categorías generación, etnicidad y género.

Objetivos Particulares

1. Identificar los procesos de transmisión intergeneracional de repertorios culturales en niños y niñas de segunda generación en articulación a los procesos de exclusión y racismo
2. Conocer los significados que construyen los niños y niñas en torno a sus repertorios culturales a partir de sus experiencias de participación social diferenciados según género

Hipótesis

La construcción de significados en torno a su propia infancia en niños y niñas cuyas familias son originarias de la región mixteca oaxaqueña se realiza principalmente a partir del umbral de sentido marcado a un lado por los orígenes étnicos y en el otro por las experiencias de tipo urbano-escolarizado entre las cuales la discriminación y el racismo son elementos a tomar en cuenta. Desde la lucha por los sentidos entre ambos elementos del umbral sostengo que al nivel de los significados construidos por los propios niños es posible observar las capacidades de negociación, re significación y negación de los elementos culturales a uno y otro lado.

Estrategia metodológica

Dado que el objetivo del estudio está enfocado en la experiencia de los niños y niñas de segundas generaciones con orígenes mixtecos, buscando captar los significados que estos construyen sobre su infancia desde sus propios esquemas de percepción, interpretación y acción, la estrategia metodológica para esta investigación será de tipo cualitativo antropológico.

En el marco del resurgimiento de los estudios sobre infancia posterior a la Convención sobre los Derechos de los Niños, la etnografía es reconocida como una metodología que permite a los niños expresar una voz más directa en términos de la producción de conocimiento. Asimismo, esta metodología posibilita investigaciones enfocadas en los roles que los niños juegan y los significados que ellos mismos dan a sus vidas (James y Prout 1997). En el mismo sentido Devillard (2003), apuesta por la observación etnográfica como una forma pertinente para abordar la realidad desde una perspectiva constructivista. En el planteamiento de esta autora se cuestiona el uso de categorías aplicadas para la investigación de sociedades diferentes a la occidental donde “el error radicaría [...] en la presunción de que las nociones científicas constituyan un marco de análisis adecuado para comprender otras formas de construir la realidad” (Devillard, 2003: 111). Esta perspectiva coincide con el planteamiento teórico al entender la realidad como una construcción social y en tanto tal, la practica metodológica de estrategias etnográficas para la producción de información que pueden ser entendidas como un punto de encuentro donde se construyen y reconstruyen las culturas.

La investigación se apoyara en la técnica de la entrevista a profundidad, la cual permite a los niños expresar sus opiniones. No obstante como señalan Ames *et. al.* (2010) el uso de esta técnica con niños deja abierta la cuestión sobre en qué medida el lenguaje y la comunicación oral les permite expresarse con total amplitud. Para apoyar esta técnica de investigación la autora señala pertinente el uso de imágenes motivadoras, como dibujos realizados por los niños, que además son orientados por los objetivos de investigación, como una herramienta que desencadene la conversación y que apoye el dialogo. (Ames *et. al.*, 2010). Finalmente la observación participante se utilizara para complementar el registro de las actividades en la interacción entre niños, adultos significativos, investigador y otros niños.

La primera aproximación al campo tuvo lugar en el mes de agosto de 2015, durante la celebración en honor a la Virgen de las Nieves. En esa ocasión pude presenciar algunos de los momentos de la fiesta como la procesión que sale de la Iglesia de la colonia cargando la imagen de la Virgen, recorre las calles de la colonia, en algún sentido demarcando los límites¹, se visitan las casas de los vecinos mixtecos que previamente hayan solicitado recibir a la Virgen y culmina en la casa del mayordomo en turno, quien ofrece una comida para todos los asistentes. En esa ocasión se realizaron danzas (De los Rubios y de los Diablos) en la calle frente al domicilio del mayordomo, también hay bandas musicales, toritos y finalmente baile. Todos estos elementos son relevantes en la medida que las segundas generaciones los identifican como tradiciones propias de los mixtecos. Posteriormente hice contacto con el profesor Tiburcio Pérez Castro, primer director de la escuela El Pípila cuando adopta el sistema bilingüe. Con él se realizó una primera entrevista exploratoria con la intención de profundizar en el reconocimiento de la comunidad mixteca de la Obrera. De esta manera en noviembre de 2015 a través del profesor Tiburcio se tomo contacto con la actual directora de la escuela El Pípila, la profesora Maura Pérez Díaz para pedir autorización para trabajar con los alumnos mixtecos de sexto grado a lo cual accedió con el compromiso de retornar al finalizar la investigación para compartir los resultados.

¹ Aunque la procesión no tiene una ruta específica definida los vecinos que reciben a la Virgen se encuentran en los límites de la Colonia Obrera tercera sección.

Una vez realizado esto, se procedió a planear la primera etapa del trabajo con los niños y niñas con orígenes mixtecos inscritos en sexto grado, esto con la intención de tener un criterio de edades homogéneo, todos los niños, salvo Jenifer que tenía 13, tenían 11 años. Por otro lado, podemos considerar que los niños de esas edades ya han vivido la socialización primaria y ahora están viviendo la socialización secundaria.

Para acceder al campo se diseñó un taller didáctico participativo a realizarse en las instalaciones de la Escuela Bilingüe “El Pípila”. El taller tuvo el objetivo central de entablar una relación de proximidad entre el investigador y los sujetos de estudio, con la intención de generar el rapport suficiente para generar información. Los objetivos particulares son 1) Crear un espacio donde a los niños se les permita construir en el decir, en el escribir, en el jugar, y en el dibujar la expresión de sus mundos 2) producir información relevante sobre las experiencias de los niños y niñas sobre su infancia. El taller se dividió en dos etapas la primera con la intención de reconocer a los niños y niñas con orígenes mixtecos de entre la población de los dos grupos de sexto año de la escuela. Esta primera fase estuvo guiada por la premisa de la autoadscripción como una decisión propia, en el sentido de que “afirmarse de ascendencia indígena debe ser una decisión propia” (Durin, 2003: 83). Esta primera fase constó de cinco sesiones de dos horas de duración por sesión y dentro del taller se incluyen dinámicas lúdico-participativas que se combinan con las técnicas para producir datos.

Adicionalmente se realizaron entrevistas abiertas con los profesores de los dos grupos de sexto año para contrastar lo observado durante el taller. En esta fase se pudo identificar un grupo de 15 niños y niñas con orígenes mixtecos o “oaxaqueños”. En el capítulo de resultados se discute la pertinencia de ambos términos como un referente de etnicidad.

La segunda fase del taller se dedicó a profundizar en las experiencias de este grupo. Si bien la idea original era aplicar 10 sesiones de taller de dos horas cada una, con el grupo seleccionado, en gran medida esto se dificultó por la gran cantidad de actividades escolares y extraescolares que se llevan a cabo en la escuela, debido a esto en algunas ocasiones solo se podía trabajar con los alumnos de un grupo u otro.

Esta situación en adición al periodo delimitado para trabajo de campo y redacción del documento de tesis han sido de importancia central en cuanto a la profundidad y los alcances del presente estudio.

Identificación de los sujetos de estudio

Durante el desarrollo del trabajo y en la medida en la que se iba profundizando en los orígenes de los niños y niñas pudo identificarse que tres niños y una niña no tenían orígenes mixtecos, en el caso de la niña era hablante de nahua, los otros tres niños reivindicaban un origen indígena no obstante esta reivindicación se relacionaba más con los discursos escolares que con un pasado mixteco específicamente. Esta situación resulta relevante y se revisará con mayor detalle en el capítulo de análisis de resultados en la sección sobre orígenes migratorios.

De esta manera el grupo de sujetos de estudio se redujo a 11, en las primeras sesiones del taller una niña dejó de asistir voluntariamente. De esta manera la profundización de la información se realizó con un grupo de ocho niñas y dos niños. A estos se les aplicaron entrevistas en profundidad a siete, ya que tres niñas no accedieron a la realización de estas últimas. De esta manera el universo de estudio se ha configurado tomando en consideración, por un lado las adscripciones identitarias de los propios niños y niñas hacia lo mixteco; y por otro tomándolos en consideración como sujetos que tienen derecho a decidir sobre su participación en una investigación o en alguna de sus fases.

De esta manera el universo de estudio se ha compuesto por aquellos niños con orígenes migratorios mixtecos inscritos en alguno de los dos grupos de sexto grado de la primaria bilingüe intercultural Juan José de los Reyes “El Pípila” ubicada en la colonia Obrera Tercera sección.

II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Como se ha señalado, el presente estudio busca profundizar en el proceso de construcción de significados sobre infancia, atendiendo a la conformación de experiencias de niños y niñas descendientes de familias con orígenes migratorios desde la mixteca oaxaqueña hacia Tijuana.

Para hacer esto la investigación estará centrada en torno a dos áreas de participación infantil, la familia y la escuela.

1. INFANCIA

Desde hace décadas se sabe que una forma para comprender el cambio cultural estaba en el estudio de las nuevas generaciones atendiendo a los procesos de transmisión intergeneracional de la cultura, pero no es sino hasta después de la década de los ochentas y noventas, posterior a la Convención sobre los Derechos de los Niños (CDN), que se empieza a pensar a los niños como sujetos con capacidad de intervenir en la sociedad, es decir de elaborar sus propios conocimientos. Esto significa percibir a los niños como sujetos sociales, pensarlos más allá del postulado *adultocentrista* que los sitúa como meros reproductores de cultura o adultos en potencia. Trascender estas barreras ha posibilitado empezar a indagar con mucha mayor precisión los procesos de reproducción y transformación cultural desde los niños y niñas, entendidos como actores sociales, es decir capaces de participar e incidir en la construcción material y simbólica de la realidad.

Recientemente desde diversas disciplinas se ha venido configurando un nuevo campo de investigaciones sobre infancia. Anteriormente desde disciplinas como la psicología, la pediatría o la pedagogía se configuro un paradigma donde se abordaba el estudio de niños y niñas desde una perspectiva centrada en el desarrollo de los sujetos. Dichas disciplinas tienen en común que centran su atención en los sujetos de manera individual conformando marcos de interpretación ahistóricos o suprahistóricos (Moscoso, s/d: 5). Si bien estas disciplinas han profundizado en el conocimiento del desarrollo cognitivo de niños y niñas, en general el paradigma tiende a universalizar tales procesos con lo cual deja poco o nulo espacios para conocer cómo se influyen los procesos cognitivos y los sociales en la conformación de los sujetos.

Para la construcción del presente marco teórico me concentrare en los desarrollos realizados desde la antropología y la sociología, las cuales tienen en común en las últimas décadas estudiar la infancia desde las experiencias de los propios niños y niñas, esto es, entenderlos como actores sociales. Actualmente hay algunos autores que hablan de la conformación de una socioantropología de la infancia y/o de la juventud aludiendo a la confluencia conceptual de ambas disciplinas para el estudio de estos sectores de la sociedad.

Por lo que concierne al estudio de la infancia es en la década de los ochentas que acontece un crecimiento inusitado en el interés de los académicos por la temática, potenciado sobretudo posteriormente a la realización de la Convención de los Derechos del Niño en 1989. Todo este impulso se traduce en un importante desarrollo conceptual y metodológico en las perspectivas de la sociología y la antropología para estudiar la infancia. Este desarrollo se basó en la idea de considerar a los niños como sujetos de derechos, lo cual implica que al hacer investigación es necesario considerar sus opiniones, así como su participación en la sociedad.

Es en este punto donde el debate sobre el concepto de infancia y las formas de abordarla se diversifican. Revisare sintéticamente algunas que son relevantes a la presente investigación. En particular aquellas que justifican la aproximación de las realidades infantiles desde sus propios espacios de interacción o de socialización, a saber, la escuela y la familia.

1.1 Sociología de la infancia

De manera general podemos señalar que la diferencia fundamental entre lo que se ha denominado la nueva sociología de la infancia es el papel que los sujetos infantiles ocupan en la misma investigación, es decir que la nueva sociología pone una importancia central en los aspectos teóricos, metodológicos y hasta ontológicos que implican desarrollar propuestas de investigación centrados en las perspectivas de niños y niñas.

Previo a la CDN hubo algunos avances teóricos en la forma de entender la infancia que son pertinentes para entender el desarrollo tanto de lo que se ha denominado como nueva sociología de la infancia como la forma en la que se abordara el concepto en la presente investigación.

En adelante revisaré los planteamientos centrales de esta nueva perspectiva y al final realizaré una breve discusión acerca de la utilidad de los conceptos aquí expuestos para la presente investigación.

Si bien los niños no habían estado ausentes en los antiguos estudios “el interés de la sociología por la infancia se ha centrado, hasta ahora, bien en los procesos de socialización o bien en el análisis del comportamiento de las principales instituciones encargadas de llevar a cabo el proceso socializador, léase: la familia y la escuela”. (Gaitán, 2006: 10). Dicha perspectiva no implica que los estudios se centren en las experiencias del estudio sino que los sujetos son abordados tangencialmente en el estudio de las instituciones señaladas o del proceso de socialización. Algunos autores denominan a esta perspectiva como una visión funcionalista de la infancia en la cual “los estudios de Sigmund Freud (1970), Erik H. Erikson (1970) y Jean Piaget (1972, 1977) han tenido una gran influencia [...], en la cual se reduce la complejidad de este fenómeno social sólo como un período de desarrollo biológico y una etapa de socialización” (Pavez, 2012: 86). Siguiendo con esta argumentación podemos notar que la infancia se había abordado más como una especie de etapa presocial para los sujetos, entendida como ese espacio de tiempo durante el cual la acción de las instituciones constituía verdaderos actores sociales. Esto significa que era el comportamiento de las instituciones el interés central de las investigaciones y no la experiencia de niños y niñas ni mucho menos sus mundos de vida. Adicionalmente a esto, el proceso de socialización ha sido visto generalmente de manera unidireccional (de los adultos a los niños) dificultando entender los procesos de interacción e interinfluencia entre ambos grupos etarios, es decir la socialización bidireccional. A grandes rasgos considero que esta ha sido la crítica central desde la que arranca lo que se conoce como la nueva sociología de la infancia. La cual si bien es reciente rápidamente ha alcanzado un importante desarrollo conceptual y teórico el cual se revisara a continuación.

Según Mayall (2002) y Alanen (2003) es posible sintetizar en tres enfoques principales los desarrollos de la nueva sociología de la infancia estas serían, la *Sociología de los niños*, *sociología deconstructiva de la infancia* y *sociología estructural de la infancia*.

Retomaré los planteamientos que considero pertinentes para la presente investigación de dichos enfoques.

En primer término desde la *sociología de los niños* se entiende a los niños como sujetos que merecen ser estudiados en sí mismos, lo cual significa integrar sus perspectivas en el diseño de la investigación, es decir enfocarse directamente sobre ellos y sus condiciones de vida, actividades, relaciones, conocimientos y experiencias. Más adelante regresaré sobre el concepto de *experiencia* desarrollado por la teoría crítica y profundizado por el feminismo, ya que es ahí donde encontramos las raíces desde donde se fundamenta la necesidad de intersectar dialécticamente las experiencias de los actores con los mundos sociales en los que habitan. En este caso, el planteamiento de la sociología de los niños pone en el centro del estudio a los niños y niñas no obstante no se pretende aislarlos o segmentarlos de las relaciones o interacciones con otros niños o con los adultos.

La *Sociología deconstructiva de la infancia* está basada en metodologías post-positivistas y sus implicaciones (construccionistas) para la investigación social, siendo Foucault la principal fuente de inspiración. El principal aporte de esta perspectiva a esta investigación es entender las nociones sobre niño (a), niños (as) o infancia como formaciones discursivas socialmente construidas, a través de las cuales las ideas, imágenes y conocimiento de ellos y la infancia se comunican en la vida social. La intención de analizar los discursos circulantes sobre infancia o niñez es visibilizar las dinámicas de poder ocultas detrás de las posiciones desde las cuales cada actor emite sus discursos y las prácticas sociales que se generan asociadas a dichos discursos.

Mayall en una variante de este enfoque elabora una teoría *relacional* de la infancia, que incluye dos aspectos en los que asimismo hacen hincapié otros autores: las continuas relaciones de los niños con su entorno, y las relaciones entre teoría de la edad y teoría del género. Esta autora al estudiar el proceso de socialización (dominado por los adultos con base en los diferenciales de poder), desde el cual se había abordado la infancia en la sociología clásica, señala que aún este proceso se realiza de manera diferenciada por género. Es decir que la reproducción de la sociedad se da también en términos de lo que se espera que hagan hombres y mujeres pero que “es en la infancia cuando se acelera e intensifica el proceso de aprendizaje de los roles de género” (Pavez, 2012: 86).

Finalmente, la *Sociología estructural de la infancia* se observa a esta como una categoría permanentemente inserta en la estructura social de las sociedades modernas y también como una «estructura» en sí misma, comparable y análoga, por ejemplo, a la clase o al género. Como categoría social permanente en la sociedad, sus miembros cambian, pero la infancia y sus relaciones con el grupo social mayoritario (adulto) continúan, siendo esto un componente esencial del orden social. Se pondera en esta perspectiva que aunque los sujetos (niños y niñas) pueden ser muy diferentes entre sí, se encuentran siempre bajo la autoridad de los adultos con el ejercicio de poder que esto conlleva, por lo tanto esta categoría etarea se encuentra en constante conflicto y negociación con los otros grupos sociales.

Según Gaitán “lo que se muestra común en los tres enfoques es la consideración de la infancia como una abstracción conceptual que sirve para definir el modo y los contenidos de ser niño y de los niños como personas activas en el plano social” (Gaitán, 2006: 16)

Para cerrar podríamos concluir que la nueva sociología de la infancia se ha orientado principalmente por tres objetivos. En primer lugar incorporar la visión de los niños como un grupo componente de la sociedad, lo cual contribuye al desarrollo de las ciencias sociales en general; en segundo lugar aportar explicaciones sociológicas para el estudio de un fenómeno complejo como es la infancia y finalmente visibilizar a los niños y niñas como actores sociales, esto en línea con la CDN la cual reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos. A este nuevo enfoque se le ha llamado nueva sociología de la infancia. (Gaitán, 2006).

1.2 Antropología de la infancia

En la antropología encontramos un desarrollo similar al revisado anteriormente. Desde la escuela de cultura y personalidad, Ruth Benedict y Margaret Mead son pioneras en la idea de que la infancia es una construcción que varía en cada cultura. En sus trabajos han demostrado dicha variación se relaciona con la participación económica que tienen los niños en una determinada sociedad concreta. En el trabajo de Mead encontramos tres conceptos desde los cuales se aproxima a los niños en función del proceso de transmisión de saberes; la cultura posfigurativa, se refiere a que los niños aprenden primordialmente de sus mayores, cofigurativa, en la que tanto los niños como los adultos aprenden de sus

pares y prefigurativa en la que los adultos también aprenden de los niños [Mead 1977, en Chacon, 2015: 135]. A partir de esta primera tipificación de los procesos de transmisión cultural, en esta escuela se apuntaba a profundizar en las dinámicas de continuidad y cambio cultural. Y ya desde ese entonces se ubicaba a los niños como uno de los sectores sociales desde donde profundizar en tales fenómenos.

No obstante estos avances desde la antropología, es importante recalcar que tal como lo señalan los planteamientos de la *sociología deconstructiva de la infancia*, a nivel de los discursos los procesos de creación de *cultura cofigurativa* y *prefigurativa* la participación de los niños y niñas es generalmente invisibilizada por los adultos. Al respecto Chacón (2015) señala que en la transmisión *posfigurativa*, dicha invisibilización se realiza con base en el control, represión y proscripción a los que son sometidos niños y niñas, en la construcción de sí mismos como sujetos. En la transmisión *cofigurativa* de la cultura, los adultos desvalorizan los aportes materiales de niños y niñas a la vida en términos individuales y sociales, es decir que aún cuando los niños participan de la construcción de la realidad, esta actuación no es tomada en cuenta o es desvalorizada.

Siguiendo con el desarrollo del estudio de la infancia, posterior a los avances de Mead y Benedict, otros antropólogos continuaron estudiando a niños y niñas desde conceptos como *socialización*, lo cual generó tres tipos de efectos: “*socialización* se debería entender como un proceso que va de lo ‘individual’ a lo social, como una interiorización de la exterioridad. [Esto significa] que niños y niñas son cuerpos vacíos que deberían ser ‘llenados’ de conocimientos sociales y culturales. En segundo lugar, se ha señalado que la socialización es un producto y no un proceso y en tercer lugar, se ha invisibilizado a niños y niñas como sujetos actuantes, es decir, como actores sociales” (Tenti, 2002). En este punto tanto la sociología como la antropología confluyen en el concepto de socialización y en la perspectiva que mira a los niños como sujetos en potencia, como recipientes que han de ser llenados, sujetos a educar. Esto significa que el concepto de socialización haya perdido vigencia, la crítica apunta a mirar este proceso de manera bidireccional (Rodríguez, 2000; Gaitan, 2006) donde tanto adultos como niños son partícipes del proceso y en todo caso abra que atender a los diferenciales de poder entre ambos grupos para profundizar en las dinámicas del cambio cultural.

En una aproximación cercana a la sociología de los niños, pero incorporando métodos etnográficos encontramos el trabajo de Corsaro (1997). En dicho trabajo el autor desarrolla el concepto de *reproducción interpretativa*, el cual refiere al proceso por el cual los niños no se limitan a adaptarse pasivamente y a aprender la cultura que les rodea, sino que participan activamente en las rutinas culturales que se les ofrecen en su entorno social, luego se apropian y reinterpretan sus elementos y, a través de esto, contribuyen también a la reproducción cultural y al cambio. Este autor también pone énfasis en lo que él llama *cultura de pares*, esto al subrayar que las experiencias que se comparten en la vida cotidiana no tienen que ver con la madurez y el desarrollo individual, sino que forman parte de la historia individual de los sujetos como miembros activos de una sociedad determinada. Esto significa que las interacciones entre adultos y niños son tamizadas por la reproducción creativa y finalmente compartidas en las relaciones de pares.

Posteriormente en esta misma línea, Eder y Corsaro (1999), publican el texto *Ethnographic Studies of Childhood and Youth* donde ponen de manifiesto que durante las dos décadas anteriores se ha desarrollado una serie de planteamientos sobre los niños en el que se dejó de pensar que solo eran seres pasivos que internalizaban cultura, sino que eran parte de ella, contribuían a la reproducción y al cambio de la sociedad.

Desde estos planteamientos se empieza a configurar un nuevo concepto el cual busca visibilizar las relaciones de poder generacionales, es decir, el *adultocentrismo*. Lo que este concepto busca es visibilizar un nuevo actor social, así como anteriormente lo hizo el movimiento feminista. Ser niño desde el discurso adultocentrista significa ser “un subalterno o hallarse en condición de subordinación, entendida en términos de clase, casta, género, oficio [o en este caso, en términos de generación]. Esto es importante pues explica por qué la teoría social dominante excluye sistemáticamente el pensamiento y la experiencia de los niños” (Moscoso, s/d: 5). La invisibilización adultocentrista a la que alude Moscoso en el caso de estudio es además una que se intersecta con algunos de los ejes mencionados por la autora como la clase social, la etnicidad, el género o la inserción a la ciudad en calidad de migrante. Lo que resulta relevante en este sentido es observar cómo se constriñen las experiencias de los sujetos de estudio en la intersección de estos ejes.

De esta manera, el estudio de la infancia indígena en México en las últimas dos décadas ha experimentado un considerable incremento, esto en relación a la migración campo-ciudad de los indígenas y a su posterior visibilización/politización. Entre las demandas de los indígenas en la ciudad encontramos por supuesto la de igualdad de oportunidades socioeconómicas, pero también las de tipo cultural entre las cuales la educación adquiere una relevancia central, ya que aquí se conjugan los ideales de ascenso social en la ciudad y al mismo tiempo se pugna por proyectos educativos que integren y estimulen la reproducción cultural de los grupos étnicos.

Si bien la educación no es el eje de este trabajo, considero necesario atender a la escuela como la institución que después de la familia es la encargada de socializar a los sujetos indígenas. En esta medida es pertinente hacer énfasis en que la escuela como institución del Estado-nación moderno juega un papel fundamental en la reproducción de las ideologías dominantes (Durin, 2007), no solo en lo discursivo sino que también tiene detrás de sí un conjunto de prácticas y contenidos propios de las sociedades modernas o urbanas, como el control de los tiempos y conductas de los niños, la jerarquía alumnos maestros, la aproximación al conocimiento de forma unilineal, contenidos que en muchos sentidos pueden resultar contradictorios frente a los saberes, formas de comportamiento y participación que los niños y niñas aprenden en su socialización primaria o familiar.

De esta manera, al preguntarse por las relaciones entre las culturas indígenas y la educación; tanto antropólogos, como sociólogos concluyen que en los procesos educativos aún tienen un largo camino que recorrer para integrar la diversidad de culturas indígenas. Al respecto Bertely (2014) señala que ya desde la educación inicial escolarizada impartida en México se empieza a inhibir los estilos de socialización y métodos de crianza del que son portadores los niños y niñas indígenas, esto entra en conflicto con la reproducción cultural lo que a la postre genera un desarraigo de los niños respecto a las tradiciones y saberes de su grupo de pertenencia.

Esto significa que es preciso atender a la siguiente cuestión ¿De qué manera las instituciones educativas nacionales coadyuvan u obstaculizan la reproducción de las múltiples culturas étnicas en México? ¿Cómo son integradas o excluidas en las escuelas las formas de socialización, conocimientos, saberes y valores de los niños y niñas indígenas aprendidos en sus familias? Es claro que los procesos de ninguna manera son

unilineales, es decir que la transmisión de conocimientos y saberes al interior de las aulas también está sujeta a procesos de resignificación o negociación por parte de los niños y niñas. No obstante es en los espacios escolares donde niños y niñas viven gran parte de su infancia, espacios regulados por prácticas de disciplinamiento no siempre explícitas. En esta medida los hallazgos en torno a las formas de crianza y participación de los niños basadas en modelos culturales, llevan a preguntarse por las particulares maneras de participar que cada cultura indígena deposita en sus nuevas generaciones. Esto significa que es preciso indagar por los particulares procesos de socialización y participación en niñas y niños en contextos socioculturales situados, lo cual desemboca en la perspectiva de la construcción social de la infancia y las contradicciones que los niños indígenas enfrentan al insertarse en el sistema escolar mexicano. Sobre todo las niñas y niños indígenas migrantes quienes además enfrentan el reto de la reconfiguración de sus repertorios culturales en un espacio transterritorial.

A esta perspectiva habría que agregar que las sociedades indígenas no son unidades cerradas o autocontenidas, sino agrupaciones sociales en constante interrelación con otros grupos étnicos y con los mestizos, con los cuales coexiste en el espacio urbano de Tijuana, en la colonia Obrera y en el mismo espacio escolar “El Pípila”, donde existe una población culturalmente diversa. En todo caso lo que tienen en común los grupos indígenas es la relación de subalternización histórica que han mantenido con la sociedad nacional. Más adelante profundizaré al respecto, por ahora me interesa resaltar el papel de la escuela en los procesos de *etnización* de los grupos indígenas, tal como los vemos ahora.

La masificación de la educación básica es históricamente uno de los elementos a tomar en cuenta para poner en perspectiva algunos aspectos que se expresan hoy en día en las relaciones de los grupos indígenas con la sociedad nacional. En esta perspectiva los grupos originarios en México han atravesado por procesos de resistencia y apropiación de los discursos homogenizantes escolares desde hace varias décadas. Sin embargo, también es posible percibir que dicho proceso ha dejado un lastre de desvalorización de la cultura propia y refuerza la discriminación desde la sociedad mestiza a los indígenas. Esto a la vista de que en el caso de la infancia indígena proveniente de familias migrantes a Tijuana, la familia y la escuela, son las principales instancias de socialización, ya que el

nivel comunitario se expresa de manera fragmentada, en recomposición, compartido con otros grupos étnicos, (como los mazahuas o los nahuas) y con los mestizos. En este sentido entiendo la importancia fundamental de ambos espacios de participación para la construcción de los significados sobre su infancia, su etnicidad, su condición de género o sus expectativas a futuro de estos sujetos.

1.3 Género e infancia

Para la presente investigación entenderé género como “el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de las mujeres (lo femenino)” (Lamas, 2000:2). Esta definición me permite observar los procesos de construcción de las diferencias entre los sexos, no obstante y dado que me interesa particularmente la socialización de género al interior de las familias, la cual esta permeada por relaciones de poder naturalizadas retomo también la definición de Scott la cual incluye la dimensión del poder en este tipo de relaciones. Para la autora el género es “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1996: 289).

Como se había señalado desde la perspectiva relacional de la infancia, la socialización de género constituye a la infancia en niños y niñas influye en la concepción de sí mismos, de sus límites y posibilidades y de lo que es ser hombre o mujer, así como en los patrones de la relación entre ellos y ellas a lo largo de la vida. Esto también influye en las expectativas de la sociedad y los padres con respecto a las niñas y niños. La selección de juegos y juguetes y la estimulación o sanción de comportamientos y tareas según género construyen identidades socioculturales a partir de procesos de diferenciación inscritos en cuerpos sexuados.

En este sentido, y desde una perspectiva de género e interseccional, Pavez señala que hablar de infancia implica considerar los aspecto históricos y socioeconómicos en los que se desenvuelven niños y niñas particulares. Retomar aspectos como la disímil situación laboral, familiar o política que existen entre los géneros, es necesario ya que las diferencias se sustentan en la socialización de estereotipos que se reproducen, en gran medida, al interior de las familias, como el dominio de la razón que se atribuye a los

hombres y la emocionalidad atribuida a las mujeres. No obstante como se ha señalado la socialización no es un proceso unidireccional o estático sino que se va transformando a partir de las condiciones que el medio impone, por lo cual para profundizar en la socialización de género también es pertinente tomar en cuenta “los cambios en las estructuras familiares y sus respectivas dificultades para la crianza infantil, la caída de la natalidad a nivel general, los impactos directos de la incorporación laboral femenina y las nuevas masculinidades” (Pavez, 2007: 5). Precisamente esta serie de aspectos son los que se ha señalado, desde la literatura en migración indígena a las ciudades, son algunos de los elementos relevantes a tomar en consideración. De tal manera que aunque algunos aspectos relativos al género se siguen reproduciendo algunos otros se van modificando vía la migración. De esta manera, es en la intersección de las categorías de migración, género, generación y etnicidad que se marcan los derroteros de la experiencia para los niños y niñas sujetos de la presente investigación.

2. Migración como categoría para analizar la movilidad mixteca

2.1 Migración como acción colectiva

Si entendemos la migración como “una acción colectiva que se origina en el cambio social y que afecta a toda la sociedad, tanto en las áreas de salida como en las de llegada.” (Castles y Miller, 2004: 39-40), podemos entender este fenómeno como un proceso en el que se conjugan aspectos de carácter macro y microestructural y también visibilizar el carácter colectivo que asume todo acto migratorio. Es decir que aun cuando nos interese de los aspectos microestructurales de la migración, como es el caso de esta investigación, es menester situar el fenómeno por lo menos en sus coordenadas macroestructurales. Esto permite pensar los movimientos migratorios en una lógica compleja, tal como señala Castles y Miller “el concepto de proceso migratorio sintetiza intrincados sistemas de factores e interacciones que conducen a la migración internacional e influyen en su curso. La migración es un proceso que afecta todas las dimensiones de la existencia social, que desarrolla una compleja dinámica propia” (2004: 34). Es desde esta perspectiva que se puede apreciar el asentamiento de mixtecos en Tijuana, un momento dentro de los múltiples movimientos y estrategias que los mixtecos han utilizado para seguir reproduciéndose como grupo sociocultural.

Desde el paradigma neoclásico de la migración se tiende a pensar el papel del Estado como una “anomalía” o una influencia innecesaria en los procesos migratorios, esto es así ya que desde este paradigma la migración solo es una consecuencia de mercados de trabajo y mano de obra que según las leyes del mercado tenderán a estabilizarse por sí mismos.

No obstante si observamos históricamente el proceso migratorio mixteco, es posible notar que este se inserta en el contexto de una migración mucho más amplia de mexicanos a Estados Unidos, justamente iniciada con el programa Bracero en la década de los cuarentas. Aunque el paradigma neoclásico alcanza para percibir la migración mixteca en una perspectiva macro, no alcanza para percibir lo que sucede a la escala de las redes familiares, comunitarias o de reproducción cultural para el grupo mixteco en particular. Sobre este particular, la participación del Estado si ha sido fundamental puesto que este es el encargado de proteger los derechos culturales de la población.

Dado que para el paradigma neoclásico es central el estudio de las relaciones económicas que producen la migración, los fenómenos culturales desencadenados a partir de la migración no son el centro de su atención. Baste decir que desde posiciones cercanas a este paradigma se ha afirmado que las migraciones laborales se pueden analizar como “un movimiento de trabajadores impulsado por la dinámica de la economía capitalista transnacional, la que en forma simultánea determina tanto la “atracción” como la “expulsión” (Zolberg, Suhrke y Aguao, 1989 citado en Castles y Miller, 2004: 37). Desde esta óptica podemos entender la migración como un fenómeno colectivo cuyo motor actual es un sistema económico cada vez más globalizado, el cual se caracteriza por el “aislamiento y la fragmentación de las colectividades [...], la ruptura de las redes familiares y comunitarias implícita en la demografía por migración y el desamparo de la voluntad neoliberal de privatizar las políticas de bienestar social” (Maier, 2000: 70). Lo que esta perspectiva aporta al presente estudio es situar el fenómeno cultural dentro de un contexto macroeconómico permitiéndose así contrastarse con los valores étnicos tradicionales de solidaridad, colectividad, apego al territorio y reproducción de vínculos parentales o de paisanaje, proceso que presenta retos cada vez más importantes para la reproducción de sus estructuras sociales.

De esta manera el tema de la migración indígena se ha trabajado desde los estudios socioantropológicos que abordan tanto la migración nacional como transnacional, y que son retomados por la investigación educativa, bajo las nociones de comunidades en la extraterritorialidad (Oehmichen, 2005), o comunidades morales (Martínez Casas, 2007), o comunidades en la diáspora o en el exilio (Varese, 2003a; Czarny, 2008) o transterritoriales (Moran, 1997). Más adelante se profundizaré sobre esta última perspectiva.

Todas estas perspectivas apuntan a comprender la migración indígena por un lado en sus causas como un fenómeno interrelacionado con el gran flujo de migrantes mexicanos a Estados Unidos, pero también en sus consecuencias como un flujo particular con fenómenos específicos a estudiar. Desde estas perspectivas la migración indígena es vista como una estrategia de reproducción del grupo sociocultural más allá de las comunidades de origen, ya que se apoya y reproduce redes de parentesco y paisanaje paralelamente (Velasco, 1995).

En segundo lugar la complejidad de abordar una migración indígena no se limita únicamente a los aspectos de la movilidad humana o las decisiones de los sujetos o colectivos en torno a la migración, el componente de reproducción cultural es central en las migraciones indígenas como señala Fox “los indígenas migrantes enfrentan una problemática compleja que requiere una combinación de enfoques que tome en cuenta su carácter dual: son pueblos originarios y son pueblos en transición” (Fox, 2004: 7 citado en Escárcega y Varese , 2004). Son pueblos originarios lo cual implica que tienen derecho a la reproducción de sus formas culturales, aún en los espacios de migración y pueblos en transición ya que la propia migración les implica necesariamente cambios adaptativos tanto en su sistema sociocultural como en la organización social, no obstante dichos cambios se dan en contextos de doble discriminación como migrantes y como indígenas. De esta manera dar cuenta de las particularidades de la migración indígena implica abordar aspectos como la ciudadanía comunitaria, los cambios en los roles de género, o la clásica relación entre identidad étnica y territorio, todos estos cambios, como ya se señaló, mediados por procesos de discriminación y exclusión histórica por parte de la sociedad nacional. Al respecto Castles y Miller usando el concepto de etnicidad

afirman que esta “sólo adquiere significado social y político cuando se le vincula con procesos de establecimiento de fronteras entre los grupos dominantes y las minorías” (Castles y Miller, 2004: 49). Si bien los autores usan este concepto para referirse a la situación de dominación que encuentran los migrantes internacionales al insertarse en una sociedad diferente a la suya, el concepto es aplicable al caso de estudio ya que como se ha revisado, los mixtecos encuentran similares condiciones de discriminación en México y en Estados Unidos, como minorías étnicas insertadas en un Estado con políticas públicas específicas de normalización de estatus centrales como género, raza y clase (Castles y Miller, 2004). Otros autores afirman que justamente son esos contextos de discriminación los que orillan a los migrantes a “refugiarse” en su cultura. En este orden de ideas y entendiendo la migraciones indígenas actuales como una consecuencia de procesos de carácter global es que Chenaut *et. al.* señalan que los pueblos indígenas “están buscando alternativas desde sus propios modos de vida para repensar sus formas organizativas y su relación con la sociedad regional, nacional y global [...] revalorando sus formas colectivas de organización, afirmando sus identidades étnicas y sus propios saberes, al mismo tiempo que participan en redes globales que les permiten fortalecer y enriquecer sus proyectos de vida, inspirándose en los propios mitos e historias”(Chenaut *et. al.* 2011: 15).

De esta manera, el panorama actual de migraciones indígenas transforma la tradicional percepción de indígenas rurales, principalmente dedicados a la agricultura de subsistencia y a la espera de “programas” gubernamentales que les permitan apaciguar su pobreza. Actualmente una gran cantidad de indígenas han migrado hacia ciudades al interior de México y otro tanto en ciudades estadounidenses. Como indígenas urbanos, estos pueblos, en tanto sectores históricamente subalternizados y negados, tienen la capacidad de ejercer sus derechos individuales y colectivos en los territorios que habiten, sean rurales o urbanos. El problema en esta arista del fenómeno es que la categoría indígena urbano continua de una u otra forma arrastrando los vicios del indigenismo, esto es, homogenizar la diversidad de experiencias étnicas debajo de la impronta de la desigualdad social. Es decir que la categoría de indígena urbano es un constructo social de la academia el cual puede contribuir a aglutinar poblaciones que en sí mismas se

perciben como diversas. La categoría es útil únicamente para hacer visibles (y homogéneos) aquellos sesgos de discriminación y exclusión hacia estos grupos en relación con el Estado-Nación moderno.

Pero además de señalar las condiciones de exclusión hacia los indígenas por parte de la sociedad nacional, al hablar de identidades étnicas, de lo que se trata es de comprender, desde los actores, los entramados de reconfiguración de repertorios culturales, de elaboración de umbrales de identificación/diferenciación y su capacidad política (Valenzuela, 2003), los cuales dan lugar a procesos de distinción entre grupos, siempre en el contexto de sociedades con profundas asimetrías sociales y culturales.

2.2 Migración, racismo y exclusión

La migración puede ser vista como un proceso que agudiza la subalternización histórica hacia los grupos indígenas, ya que estos migrantes en su inserción a las ciudades en México encuentran similares o peores condiciones de precarización y empobrecimiento que las que tienen en sus regiones de origen. Lo que la migración pone en tensión es la relación identidad-territorio, la cual tradicionalmente ha sido señalada desde la academia como central en el proceso de reproducción de la cultura y la identidad para estos grupos. Aunado a esto el nivel de interacciones entre indígenas y mestizos se intensifica lo cual hace más evidente el racismo desde la sociedad mexicana ha estigmatizado a los indígenas.

Acerca de la migración de grupos indígenas a las grandes ciudades en México el debate ha girado en torno a la cuestión de la asimilación/aculturación o la resistencia/reproducción de la cultura y la identidad de estos grupos étnicos en sociedades urbanas. No es una cuestión menor, tiene que ver con algunos supuestos de los planteamientos básicos sobre migración. Al respecto, Barabas señala que “los errores de la teoría clásica de la migración en cuanto a la construcción de la cultura y la identidad propias en contextos interculturales desiguales [no necesariamente] conducen a la aculturación y asimilación a un grupo mestizo, sino que, por el contrario, observamos que los migrantes se esfuerzan por reproducir la *costumbre* y la identidad propia” (Barabas, 2008: 188). El planteamiento subyacente supone que al migrar los grupos étnicos se verían expuestos a las fuerzas modernizadoras de la sociedad urbana, lo cual conduciría

tarde o temprano a su asimilación. Sigue estando presente detrás de estos planteamientos una concepción cerrada o dicotómica de la cultura, sin embargo como afirma Barabas más adelante en el mismo texto lo moderno no reemplaza a lo tradicional, sino que impulsa procesos de recreación, innovación, selección, reinterpretación, refuncionalización de la cultura propia y de los elementos culturales de la cultura ajena apropiada (Barabas, 2008).

Al moverse estos grupos es claro que las nuevas generaciones, tanto las que nacen en las comunidades de destino como las que se socializan allí², tendrán nuevas experiencias, en espacios diferentes a los de las generaciones que les precedieron dándole por ello una relevancia mayor a los espacios pero sobre todo a la apropiación de ellos, es decir a la territorialización, con las implicaciones de lucha por los sentidos que este proceso conlleva. Es decir que, a lo que apunta este proceso de migración y reproducción de las fronteras culturales no es solamente a un problema de derechos culturales, sino a la legitimidad de un grupo sobre otro en cuanto al uso y apropiación del espacio, en este caso el espacio urbano de Tijuana.

De esta manera encontramos dos procesos que ponen en contacto a grupos culturalmente diversos, en primer lugar la migración, pero también la escolarización como proceso masificado con el cual el Estado mexicano se ha relacionado con las culturas indígenas, si bien este segundo proceso ha manejado discursos diversos a lo largo del último siglo, varios autores coinciden en que sigue teniendo un matiz homogenizante hoy por hoy (Gutiérrez, 2011; Bermúdez: y Núñez, 2009). Lo que me interesa resaltar es que tanto migración como escolarización ponen en contacto estrecho a culturas que han sido estudiadas como entes separados por mucho tiempo pero que sin embargo han estado relacionados desde hace muchos años vía las políticas públicas del Estado mexicano. No obstante el accionar de dichas instituciones, las fronteras culturales no se han desdibujado, los actores siguen reproduciéndolas efectivamente.

En la combinación de estos fenómenos, movimientos de indígenas a la ciudad y demandas de educación culturalmente pertinente que la investigación sobre infancias indígenas se ha desarrollado en México, por lo menos en las últimas dos décadas (Czarny

² Generación 1.5

y Martínez, 2013; Gelover y da Silva Abrantes, 2013), poniendo en el centro el papel de los niños y niñas y sus capacidades y estrategias para reproducir, adaptar o negociar los elementos culturales que el medio les ofrece y adaptarlos de acuerdo a marcos interpretativos previos los cuales orientan su accionar en un mundo cada vez más complejo. De esta manera investigar sobre indígenas en la ciudad en la intersección de los procesos migratorios y escolares permite observar el papel agentivo (Núñez, Molinari, Alba; 2016) y de interiorización de los elementos culturales a su alcance. Todo esto sin perder de vista los diferenciales de poder establecidos por el eje generacional, étnico, de género y de clase social.

2.3 Infancia con orígenes étnicos migrantes y reproducción de la identidad

Como se señaló en la introducción del marco teórico, la infancia a la que se enfoca esta investigación es una infancia con orígenes étnicos mixtecos, cuyos padres, o ellos mismos, han migrado desde Oaxaca hacia la ciudad de Tijuana. Por tanto, es preciso abundar la discusión sobre la etnicidad y como se abordará la configuración de los repertorios culturales de los sujetos a estudiar.

Para ubicar esta discusión es preciso señalar que los grupos sociales que hoy conceptualmente denominamos como grupos étnicos son el resultado de un largo proceso histórico que en México tiene que ver con el periodo colonial, donde surgen muchos de los elementos culturales que hoy se perciben como tradicionales o propios de los grupos indígenas, como el sistema de cargos, danzas, indumentaria, etcétera. Pero también con el proyecto del Estado-nación mexicano el cual, como se señaló ha ejercido desde sus orígenes políticas de aculturación o mestizaje, donde la escuela ha tenido un papel central. Resultado de estos procesos sería lo que Giménez denomina *proceso de etnización* el cual tendría sus orígenes ha inicios desde el siglo XVI, “teniendo como fuentes principales, primero el colonialismo y la expansión europea, y luego las migraciones internacionales, [...] y el nacionalismo del Estado-nación a la europea, con su proyecto de homogeneización cultural” (Giménez, 2000: 46). En este sentido profundizar en la discusión sobre etnicidad implica abordar, por lo menos adyacentemente, las discusiones sobre Estado, nación o ciudadanía.

Para centrar la discusión, entre lo étnico y lo nacional, que es demasiado amplia para los propósitos de esta tesis, quiero referir únicamente los aspectos referentes a la relación

entre etnia, nación y territorio, esto para comprender la fundamental importancia del territorio (comprendido como espacio apropiado por un grupo cultural) en la lucha por los sentidos.

Según Giménez, la conjunción de los procesos de colonización, nacionalismos y homogenización cultural, tuvieron como consecuencia la *desterritorialización* de ciertas comunidades culturales, lo que ahora conocemos como grupos indígenas, es decir la disociación entre cultura y territorio. Dicho proceso de disociación puede incluir el rompimiento de los vínculos físicos o simbólicos de los pobladores originarios con el territorio, como señala Oomen, “en última instancia la etnización es un proceso por el que ciertas colectividades son definidas y percibidas como foráneas (outsiders), es decir, como extranjeras en sus propios territorios” (Oomen, 1997: citado en Giménez, 2000, 48). Una consecuencia concreta de dicho proceso de tipo físico/simbólico es la marginalización de dichas colectividades en las posibilidades de reproducción de su cultura y por tanto de su horizonte civilizatorio. Lo que me interesa destacar sobre esta discusión es la similitud entre los conceptos de etnia y nación. Siguiendo con Giménez, el autor señala que a nivel teórico tanto la nación como la etnia “son comunidades culturales que comparten una denominación común, mitos de origen, una lengua propia o adoptada, una historia también común, una cultura distintiva y un sentido de lealtad y solidaridad” (Giménez, 2000: 52). Como se señaló más arriba es la relación con el territorio lo que distingue conceptualmente ambos conceptos, ya que la nación sería una colectividad cultural plena y exitosamente identificada con un territorio, mientras que la etnia desde esta perspectiva es una nación desterritorializada. Habría que añadir que dicha desterritorialización trae aparejados procesos violentos como los ejercidos en la época colonial y en ciertas partes hoy en día, pero también procesos más sutiles como la pauperización de los entornos agroecológicos que impulsan gran parte de los flujos migratorios indígenas de la actualidad. La lucha por los sentidos entonces se relaciona con los conceptos de etnia y nación en la legitimidad para apropiarse de un determinado espacio. Mientras que la nación tiene un sustrato espacial-territorial plenamente legitimado por los instrumentos legales del Estado, para la etnia ese mismo espacio es siempre un elemento sujeto a reclamo o disputa frente a las instituciones estatales, por

otros grupos étnicos o en otras ocasiones, como en la migración, es objeto de nostalgia y recuerdo, es decir de remembranza simbólica en los sujetos.

Desde esta perspectiva es posible concluir que es la disociación –real o simbólica- entre territorio y cultura lo que define la etnicidad de los sujetos particulares, es decir que afiliarse a una determinada identidad étnica implica asumir los mitos de origen, las instituciones heredadas, la reproducción de las fiestas, todo ello sucede en determinados espacios geográficos los cuales estarán siempre en disputa simbólica por la legitimidad de su apropiación. Dicho sea de paso, toda esta discusión se muestra claramente en la Colonia Obrera actualmente ya que la celebración anual a la Virgen de las Nieves realizada en las calles de la colonia necesita una serie de permisos por parte del municipio los cuales a decir de los organizadores no son sencillos de obtener y además hay que pasar por la aprobación de los vecinos mestizos de la colonia los cuales no siempre se muestran receptivos a estas celebraciones.

Trasladando esta discusión a los niños y niñas nacidos (generación 2) o socializados en Tijuana (generación 1.5), considero que es posible observar la capital importancia del territorio en la reproducción de la cultura y por tanto de las identidades étnicas. Con esto me refiero a que la reconfiguración de los repertorios culturales no se realiza en el vacío o arbitrariamente, es decir que la lucha por la reproducción cultural de los grupos indígenas en México pasa por una continua disputa del territorio como espacio culturalmente apropiado, simbólicamente en la medida que la reproducción de las culturas indígenas se ve amenazada por los proyecto homogenizantes del Estado y material vía las precarias condiciones de vida que imperan en la mayoría de las zonas tradicionales indígenas, lo cual estimula la migración. En suma, coincidiendo con Giménez, el territorio es central para la reproducción de la cultura y es justo la capacidad de apropiación de un espacio en las sociedades de llegada la que se ve interpelada en la migración indígena.

A continuación presentaré una discusión sobre los planteamientos que entiende primero la migración como un fenómeno colectivo, para desembocar en las aproximaciones teóricas a la migración indígena donde se ponderan fundamentalmente los aspectos ligados al parentesco y el paisanaje.

3 Territorio y reproducción de las identidades étnicas

3.1 Procesos de transnacionalidad y/o transterritorialidad

Como explique, me propongo insertar las interacciones de los sujetos de estudio en un gran marco interpretativo que me permita tener más elementos para dar cuenta de las particulares significaciones asignadas a elementos culturales específicos (como la lengua, la tradición, el trabajo colectivo, el territorio) pero sobre todo, insertar dichos procesos en estructuras societales más amplias desde las cuales percibir la socialización de niños y niñas mixtecos urbanos. En este caso voy a dar cuenta del contexto de la migración mixteca a Tijuana como un proceso intermedio en un gran movimiento de migración transnacional y transterritorial.

Como se señaló anteriormente la relación entre territorio e identidad étnica es uno de los aspectos que se ve trastocados a partir de la migración de indígenas a las ciudades. Al ser el territorio uno de los elementos centrales en las adscripciones identitarias indígenas el movimiento migratorio necesariamente trastoca este aspecto y de esta manera es necesario replantearse de qué manera se reconfigura el apego al terruño o comunidad de origen, para las segundas generaciones de migrantes en relación a su conformación de identidades.

Varese señala la importancia de entender “el papel que juega el hogar, la tierra, el territorio, y la comunidad de origen en el proceso de construcción y reconfiguración de la identidad individual y colectiva del indígena migrante” (Varese, 2005: 29). Es preciso atender a los cambios en la interiorización de tales elementos en la recreación de la cultura por los niños de las nuevas generaciones de migrantes, y es que en la cotidianidad de la mayoría de los sujetos indígenas las relaciones comunitarias y las instituciones derivadas de esto son centrales, por tanto la comunidad es a la vez territorio y sustento de la organización social, “el migrante indígena proviene de una comunidad indígena claramente definida en términos de jurisdicción territorial y política, tiene una <<ciudadanía indígena específica>> con derechos y deberes comunales concretos, imprescriptibles y obligatorios, tiene derecho a la tierra, tiene derecho a participar en el sistema de gobierno de su comunidad, tiene deberes como la manovuelta o tequio, auspiciar fiestas patronales, en suma su membrecía comunal es la que le da una identidad personal y colectiva peculiar y privativa que lo asocia con otros miembros de la

comunidad” (Varese, 2003a: 49). De esta manera la referencia a la noción de territorio, como dimensión simbólica y material, es central en los estudios de migración indígena. Considero que las relaciones simbólicas con el territorio y sus relaciones en la conformación de repertorios culturales, serán considerablemente más perceptibles entre los niños provenientes de familias migrantes ya que su adscripción no se encuentra limitado al ámbito físico apropiado de la comunidad tradicional, sino que esta se convierte en uno más entre los referentes territoriales, otro más será la comunidad de destino y finalmente para el caso de los mixtecos, el referente transnacional también se encuentra presente, incluso cuando los niños no hayan estado físicamente en Estados Unidos, forman parte de la red social transnacional y están sujetos a la circulación de ideas, productos, experiencias transnacionales, convirtiéndose en un tercer referente espacial/territorial estrechamente ligado a las expectativas de vida para estos sujetos.

Más arriba se ofreció una discusión sobre la proximidad entre los conceptos de nación y etnia en función de su relación con el territorio, sin embargo para profundizar en la reproducción de las identidades étnicas en contextos migratorios primero es necesario explicitar que entiendo identidad étnica como “el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...) a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados [...] (Giménez, 2005: 28). Esta definición hace énfasis en la interiorización selectiva de repertorios culturales como elemento central en la conformación identitaria, dichos repertorios culturales tradicionalmente han sido captados como la lengua, la vestimenta, el territorio o las costumbres, hasta el grado de confundir a estos rasgos con la identidad misma. Lo que esta definición hace es expresar que no son las características culturales específicas, ni mucho menos objetivas, las que determinan la identidad (y por tanto la etnicidad de un sujeto o grupo), sino su interiorización y sobre todo el papel que juegan para distinguir fronteras de adscripción/exclusión.

En otros trabajos, Giménez (2003, 2004), analiza los fenómenos del arraigo, el apego y el sentimiento de pertenencia socio-territorial, para concluir que el territorio es un espacio

geográfico apropiado por una determinada relación social que, a su vez, lo produce y lo mantiene a partir de una forma de poder. Por esto, el territorio es, al mismo tiempo, una convención y una confrontación porque éste es un espacio de conflictividad, sobre todo cuando se ve amenazado por un nuevo asentamiento territorial. En este sentido, el espacio no es sólo un dato, sino también un recurso simbólico y por lo mismo, se constituye en un elemento en constante disputa entre los que se legitiman como dueños y aquellos que pretenden conquistarlo. En ese sentido Giménez siguiendo al geógrafo brasileño Rogerio Haesbaert (2011) señala que el abandono temporal o definitivo del territorio de origen y la movilidad humana no implican automáticamente desterritorialización, sino que visto el territorio como una dimensión simbólica, es decir como apego subjetivo de pertenencia de un sujeto por un espacio, puede suponerse una sobreposición de diversos espacios en diferentes niveles de territorialidad, independientemente de la presencia física de estos “un mismo sujeto puede vincularse subjetivamente de muchas maneras con muchos territorios a la vez” (Giménez, 2009: 28). Desde esta perspectiva pretendo comprender las redefiniciones de las nuevas generaciones y su particular experiencia al vivir en un territorio multinivel a su experiencia.

De esta manera, visto el territorio en su doble dimensión de espacio material y simbólico podemos avanzar en la discusión de los espacios transterritoriales para comunidades étnicas migrantes como la de los mixtecos. Al respecto de la transterritorialidad Morán (1997) señala que en los lugares de asentamientos migrantes no solo se comparte un espacio, sino además usos y significados de los espacios apropiados por un grupo social. Aspecto como el lenguaje, la memoria, el proyecto de sociedad, las creencias y valores compartidos se configuran como algunos de los elementos que definen la pertenencia a la comunidad y por extensión en marcas identitarias. El autor señala como los procesos de globalización están estrechamente relacionados con el surgimiento de patrones culturales locales, como una respuesta de resistencia, adaptación o negociación de los valores de la cultura dominante, en donde se establecen comunidades socio-culturales transterritoriales, que se apoyan en la expansión de los medios de comunicación y transporte que facilitan la interacción entre sus miembros y que ayudan a recrear su cultura en las sociedades de destino. El concepto de *transterritorialización* engloba lo que se ha llamado ruta migratoria mixteca. El concepto abarca tanto la salida del lugar de

origen, los procesos de asentamiento en los sitios de recepción y la recreación negociada de su sentido de identidad y pertinencia.

Otra perspectiva que ayuda a aproximar la comunidad de estudio es la de la transnacionalidad, como ya se señaló antes, el asentamiento en Tijuana forma parte de una estrategia de movilidad más amplia por parte de los mixtecos.

En primer lugar se ha documentado que la migración internacional de los mixtecos tiene antecedentes claramente identificables con el programa bracero (Zabin, 1992; Escárcega y Varese, 2004) lo que contribuye a la arista transnacional del fenómeno, más adelante y en torno a este aspecto transnacional se ha podido indagar en la exploración inicial de campo que procesos como la ley popularmente conocida como Ley Simpson-Rodino (IRCA por sus siglas en Ingles) o la crisis económica de 2008 en Estados Unidos han marcado “momentos” o etapas de la colonia Obrera Tercera Sección. De esta manera la noción de comunidad transnacional es útil en cuanto enfatiza la entidad humana del fenómeno migratorio. En un nivel menos amplio de la discusión “el término *transmigrante* puede utilizarse para identificar a la gente cuya existencia se ve moldeada por la participación en las comunidades transnacionales basadas en la migración (Glick-Schiller, 1999: 203 citado en Castles y Miller, 2004: 43).

Escárcega y Varese señalan un aspecto importante sobre la migración transnacional de los mixtecos en donde dicho proceso “no solo se refiere al ir y venir de personas, sino también al de las ideas, los objetos materiales, las relaciones sociales y económicas, las prácticas políticas y culturales con las cuales se crea un espacio simbólico, altamente significativo, que influye la vida diaria del migrante y no migrante” (Escárcega y Varese, 2004: 17). Estos mismo autores en su definición incluyen no solo la relación entre comunidades en México y Estados Unidos sino además las comunidades en la frontera “En el ir y venir, real e imaginario, entre Oaxaca, el norte de México y California, los migrantes van construyendo un nuevo espacio transnacional en donde se redefinen las relaciones sociales y la cultura” (Escárcega y Varese, 2004: 16). Este aspecto resulta de importancia central a la presente investigación ya que al momento de abordar a los niños y niñas de la presente investigación todos se encuentran residiendo en Tijuana, no obstante la gran mayoría está inserto en una red amplia de parientes que van y vienen

hacia Estados Unidos o hacia Oaxaca, por lo cual el flujo de personas, bienes e ideas es constante.

También Runsten y Kearney al escribir sobre la migración de los mixtecos la refieren como una de carácter transnacional “Consideramos a los mixtecos como una tribu cuyas relaciones y etnicidad trascienden fronteras, como una comunidad verdaderamente transnacional” (2004: 63). En el mismo trabajo, interesado en perfilar la migración indígena sectorizada de acuerdo a pueblos de adscripción, los autores señalan que los patrones migratorios de los mixtecos pueden ser comprendidos por pueblos en particular “existía un buen número de pueblos que no reportaron miembros en el noroeste, especialmente pueblos en donde la migración era canalizada a la ciudad de México o Morelos” (Runsten y Kearney, 2004: 67). Es decir que los destinos o rutas de los migrantes mixtecos en el particular patrón migratorio por etapas de este grupo étnico puede ser comprendido más a detalle si enfocamos los destinos en relación a los pueblos, “San Jerónimo y otros pueblos se han asentado en Baja California o en la frontera” (Runsten y Kearney, 2004: 67).

3.2 Concepto de segunda generación y reconfiguración de repertorios culturales

Ya Castles y Miller aseguraban que “la migración y el establecimiento son un proceso a largo plazo que se desarrollará por el resto de la vida del migrante y que afectará también a generaciones subsecuentes” (Castles y Miller, 2004: 33). De esta manera pensar a los migrantes y las subsiguientes generaciones como sujetos con capacidad para reproducir y/o renegociar su cultura en las sociedades de llegada implica ampliar el concepto de sociedad. En este sentido el concepto de *campo social* que alude a la manera en que las relaciones sociales se estructuran por el poder resulta útil para visibilizar las particulares constricciones de la reproducción cultural desde la sociedad dominante ya que el *campo social* es “un conjunto de múltiples redes entrelazadas de relaciones sociales, a través de las cuales se intercambian de manera desigual, se organizan y se transforman las ideas, las prácticas y los recursos” (Levitt y Glick Schiller, 2004: 66). Desde esta perspectiva las relaciones sociales trascienden las fronteras del Estado nación y es posible dar seguimiento a la manera en que la cotidianidad de los sujetos es influida por su

participación en el campo transnacional de manera consciente o inconsciente como se explicitó de acuerdo a las formas de ser y pertenecer al campo.

Siguiendo con las segundas generaciones, desde la perspectiva transnacional algunos autores proponen substituir este término ya que “el estudio más reciente sobre la segunda generación, en muchos sentidos, continua con el debate acerca de la asimilación, cuyos protagonistas en el acercamiento clásico argumentaban que la emigración transnacional es un fenómeno efímero, limitado a la primera generación. Mientras tanto, los *transnacionalistas* hablan de nuevas formas de vinculo transnacional y reemplazan el termino segunda generación por el de *generación transnacional*, para abarcar a los jóvenes que se sitúan en el terruño y en la nueva tierra de destino” (Levitt, 2003a; Itzigshon y Saucedo, 2002; Portes, Haller y Guarnizo, 2002; Guarnizo, et. al. 2003 en Levitt y Schiller, 2004: 63). Esta perspectiva apunta a poner en el centro la socialización de las nuevas generaciones donde el debate se encuentra en la cuestión de si serán asimiladas a la cultura dominante o seguirán reproduciendo la cultura de origen. En este debate Lestage al estudiar a los mixtecos de la Obrera tercera sección, aporta una definición de segunda generación útil a este estudio. En la definición de Lestage la segunda generación alude a aquellas personas “sujetas a formas contradictorias de socialización” (Noiriel, 1988, en Lestage, 2011: 64). Dichas formas contradictorias se refieren a las normas que informan la socialización de las nuevas generaciones donde “por un lado [se encuentran] las normas de la sociedad de origen, practicadas al interior del núcleo familiar [y por la comunidad étnica transterritorial], y por otra, las normas del lugar de recepción [...] que van unidas a formas de desvalorización y a una estigmatización de las costumbres de los migrantes (Lestage, 2011: 64). Desde la perspectiva de los estudios sobre infancia se ha indicado que las relaciones entre reproducción y cambio cultural pueden ser profundizadas al observar las formas como los niños interiorizan los repertorios culturales histórica y espacialmente situados, lo cual ofrece oportunidades para mejorar la comprensión del proceso, o los procesos, por el que las formas culturales emergen, se sostienen y cambian a través del tiempo (Hirschfeld, 2002).

4. Experiencia y discursos como categorías para situar la subjetividad de niños y niñas mixtecas

Atendiendo entonces a la compleja interrelación entre migración y conformación de identidades étnicas en el marco de Estados-nación homogenizantes es que retomo el concepto de *experiencia*, ya que dicho concepto me permite aproximar la dimensión simbólica de la exclusión a los indígenas. Joan Scott (2001) entiende experiencia como la historia personal de un sujeto, en un contexto cultural específico y estrechamente relacionado a la conformación de discursos. El concepto es particularmente útil para enmarcar las relaciones de dominación que delinean las condiciones de posibilidad de una determinada experiencia para grupos subalternizados. De esta manera, tal como se ha revisado en este marco teórico la vida cotidiana de niños y niñas mixtecos se encuentra sujeta a múltiples dimensiones que los colocan en una situación de subordinación, entre los cuales he destacado los ejes de generación, género femenino, etnicidad y migración. Lo que el concepto de experiencia permite es situar las experiencias de estos sujetos en una dimensión histórica y de poder sin las cuales difícilmente podemos dar cuenta de las constricciones de naturaleza social que enmarcan su vida.

En este sentido, Scott señala que al hacer historia cultural de grupos no hegemónicos se debe explicar los mecanismos represivos que definen las relaciones entre grupos dominantes y dominados. Es decir que “sabemos que la diferencia existe, pero no entendemos cómo se constituye relacionamente. Para eso necesitamos dirigir nuestra atención a los procesos históricos que, a través del discurso, posicionan a los sujetos y producen sus experiencias” (Scott, 2001: 49). De esta manera, la autora señala al discurso como el mecanismo que posiciona a los sujetos en la lucha por los sentidos que configuran la experiencia de los sujetos y por tanto influye sus subjetividades. Así “la experiencia se convierte entonces no en el origen de nuestra explicación, no en la evidencia definitiva (porque ha sido vista o sentida) que fundamenta lo conocido, sino más bien en aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce el conocimiento” (Scott, 2001: 49-50). Desde esta perspectiva el concepto se aleja de aquellas visiones que lo reducen a la acumulación de vivencias por los sujetos, para atender a relaciones de carácter histórico estructural. Tal como Scott señala, para dar cuenta de dichas relaciones de dominación podemos rastrear los discursos para dar cuenta de cómo los sujetos se posicionan en el campo social como dominantes, esto es, en la

lucha por los sentidos. En este panorama, el concepto nos permite profundizar en las relaciones de los mixtecos con la sociedad nacional, que los ha subalternizado discursivamente bajo la categoría de indígenas lo cual homogeniza la diversidad de experiencias étnicas bajo el paraguas de la subalternización. En este escenario la lucha por los sentidos es fundamental, ya que se relaciona estrechamente con lo revisado respecto a la etnicidad de los sujetos y sus disputas por el territorio, esto se refiere a hegemonía de aquellos actores sociales provenientes de la cultura dominante quienes ocupan posiciones de poder desde donde se invisibiliza la cultura y reivindicaciones de las nuevas generaciones de indígenas mixtecos socializados en Tijuana.

Para profundizar en la producción de discursos Gutiérrez indica que este “no debe ser analizado como una entidad autónoma, sino por referencia a la circulación social de discursos dentro de la cual se autodefine, asumiendo ciertas posiciones en una determinada coyuntura o situación histórica.” (Gutiérrez, 2005: 27). En un sentido teórico el concepto de discurso alude a la emisión de mensajes de alguien para alguien, son mensajes situados respecto a la posición específica que los actores que los enuncian ocupan en la estructura social y la coyuntura histórica.

De tal manera, la *experiencia* y el *discurso* son dos categorías que permitan analizar las vivencias de infancia en Tijuana de niñas y niños mixtecos desde las posiciones relacionales -históricas, estructurales y actuales- de los sujetos que las enuncian.

Empero estudiar la experiencia de niños/as descendientes de migrantes mixtecos en Tijuana significa entender sus experiencias en el marco de varios ejes de diferenciación, a saber étnica, migratoria, generacional y de género.

III MARCO CONTEXTUAL

1. Introducción

La migración y posterior asentamiento de mixtecos a Tijuana y Estados Unidos, se encuadra y en gran medida puede ser entendida de mejor manera si la situamos en las coordenadas macroestructurales de la transformación del capitalismo mundial y el avance en el desarrollo de la globalización. No es mi intención profundizar en este aspecto, simplemente dar un contexto sintético que permita vislumbrar algunos de los procesos centrales que influyen en el fenómeno migratorio de los mixtecos a la frontera noroeste mexicana y a Estados Unidos. En este sentido podríamos afirmar que el asentamiento de mixtecos en Tijuana es una arista de un fenómeno más complejo el cual tiene sus coordenadas en un reordenamiento global de la producción, la cual necesita y genera mano de obra a través de procesos de despojo, desterritorialización, flexibilización laboral y el dismantelamiento del aparato de bienestar social del Estado-nación.

En este sentido iniciare ofreciendo un gran contexto de cómo el paso a la fase posindustrial del capitalismo se expresó en México y principalmente su impacto en el campo mexicano para vislumbrar este gran contexto como un factor de expulsión de migrantes campesinos a la ciudad.

2. Factores macro y microestructurales de la migración mixteca a Tijuana

2.1 Capitalismo posindustrial y su impacto en el campo mexicano como factor de expulsión de migrantes

En la escala de los factores macroestructurales que impulsan la migración, uno claramente reconocido es el reordenamiento de las fuerzas productivas del capitalismo, lo cual ha sido llamado como capitalismo posindustrial o capitalismo neoliberal. Al respecto “los expertos coinciden en señalar que la fase actual de migración como fenómeno histórico se habría iniciado con la crisis energética de 1973 y la consiguiente reestructuración del modelo productivo que desembocó en la conversión de los países occidentales en sociedades posindustriales. Al respecto véase Castles y Miller, 1993; Pioré, 1979; Portes y Rambaut, 1996” (en Canales, 2015: 7). En México esta crisis de

proporciones mundiales se manifestó como un cambio en las políticas económicas que se habían desarrollado desde 1950 a 1970 las cuales se caracterizaban por un fuerte impulso a la economía interna y al sector agrícola. Ya para 1965 se puede hablar de los inicios de la crisis en el campo mexicano, dentro de este sector la economía campesina no capitalista fue la más golpeada, situación que la hundió en la miseria (Teillery, 1984). El discurso que el Estado mexicano expuso para justificar la reducción en la inversión para el campo, fue la falta de dinamismo del sector, no obstante como señala Canabal, en esa época “se le destina un porcentaje irrisorio del presupuesto federal [el cual] se mantuvo en un 13% en pleno desbordamiento de la crisis [...] reduciéndose a un escaso 12% en 1968 (Canabal, 1981: 275). Es decir que en plena crisis las políticas económicas se orientaban por la desregulación del campo, privilegiando el apoyo a productos agrícolas más rentables en términos del valor de mercado, como la caña, el café o el algodón. Estas políticas generaron otro tipo de problemas como la desocupación de amplios sectores campesinos “La crisis ocupacional en el campo alcanzó sus niveles más elevados ya que en 1970 solo el 30% de la población activa agrícola tenía empleo suficiente; el 60% trabajaba de uno a cinco meses al año y un 10% no tenía empleo (Canabal, 1981: 276). Esta subocupación en el campo alimenta el proceso de migración campo ciudad que experimentó la sociedad mexicana a partir de la década de 1950 trasladando los problemas económicos del campo a la ciudad y generando otro tipo de problemas urbanos como la exclusión o el crecimiento desorganizado de asentamientos en las grandes urbes. Lejos de revertirse esta tendencia de pauperización del campesinado mexicano, se mantuvo y hasta se incrementó, Varese argumenta que “durante las últimas cuatro administraciones mexicanas han estado ausentes proyectos orgánicos de desarrollo rural dirigidos a los sectores más empobrecidos y que esta omisión, lejos de ser accidental, corresponde a un modelo de <<posdesarrollo>> o si se prefiere de <<subdesarrollo combinado>> en el que la producción agrícola de subsistencia y de mercado del pequeño campesino es descartada e intencionalmente desactivada” (Varese, 2004: 355). Tales políticas estatales dirigidas al sector campesino en general, impactan fuertemente en la mayoría de las comunidades indígenas cuya principal actividad sigue siendo la economía de subsistencia.

Particularmente en la región mixteca no se ha esclarecido en que época comienza el fenómeno migratorio laboral. Al respecto Rufino Domínguez Santos (2004), intelectual mixteco define a su propio pueblo como migrantes históricos, al hacerlo hace referencia a la antigüedad e importancia de las migraciones para este grupo, que desde hace varios siglos han realizado. En el mismo sentido, Dahlgren (1954) señala que desde la época precolombina se han encontrado registros de migraciones entre los señoríos mixtecos. Aguilar (1979) señala que en la época colonial, la migración es impulsada, entre otros factores, por la introducción de ganado ovino y caprino que afectó considerablemente la ecología de la región, trastocando la economía de subsistencia de la mayoría de las comunidades mixtecas. Ya en épocas recientes las migraciones se dirigieron primero hacia la costa oaxaqueña, posteriormente a ciudades cercanas a la región mixteca y actualmente hacia Estados Unidos y el norte de México, tienen en común que se han realizado buscando fuentes de empleo.

Por su parte, Runsten y Kearney señalan una consecuencia de tan antiguos movimientos poblacionales, “debido a que los mixtecos han estado migrando a varias regiones de México por décadas, un número creciente de ellos no han nacido en la mixteca sino en otras regiones” (2004: 63). Los autores apuntan lo anterior para señalar que no obstante el lugar donde hayan nacidos las nuevas generaciones, muchos de ellos siguen adscribiéndose al pueblo de origen de alguno de sus padres, los cuales continúan siendo los referentes de adscripciones para esas nuevas generaciones nacidas fuera del territorio tradicional de la mixteca. Esto nos lleva a reflexionar sobre el problema de las segundas generaciones de migrantes y el territorio, problemática que se desarrollara más adelante, por ahora solo quiero enfatizar que este panorama nos pone frente a un fenómeno complejo en el que el territorio, la identidad, la ciudadanía son factores que se ven complejizados por la migración.

Por lo que respecta a la arista poblacional del fenómeno, nos encontramos con preguntas necesarias ¿quién se mueve?, ¿a dónde?, ¿por cuánto tiempo? ¿por cuáles razones? Estas preguntas no siempre tienen una sola respuesta ya que la migración de mixtecos a la frontera noroeste, forma parte de un proceso amplio de movilidad propiamente de este grupo étnico, donde es posible observar migración interna hacia estados cercanos a la

región tradicional mixteca, como Veracruz o Chiapas, movimientos estacionales a trabajar en los campos agroindustriales del pacífico mexicano, Sonora, Sinaloa e incluso migración transnacional a varios puntos del territorio Estadounidense, con una presencia importante en California.

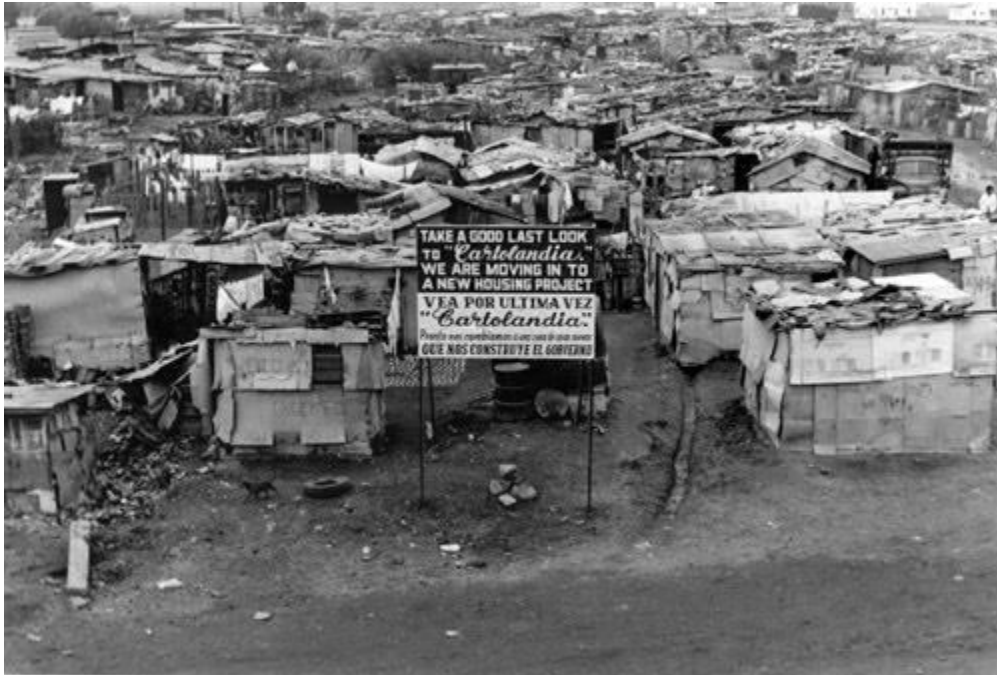
Si bien en particular ahora me interesa abordar el asentamiento y posterior reconfiguración cultural de las segundas generaciones de mixtecos asentados en la Colonia Obrera de la ciudad de Tijuana, difícilmente podríamos encasillar este movimiento como una migración interna o transnacional.

2.2 Crecimiento demográfico en Tijuana: migración, discriminación y exclusión

Hablando sobre el crecimiento demográfico en Tijuana, Moreno (1988) señala que los primeros lugares en los que se asientan los recién llegados son los lugares planos del centro, posteriormente se van poblando los cerros cercanos que los hacía difíciles para dotar con infraestructura urbana lo cual precarizaba la vida de sus residentes. Si bien el panorama actual ha ido transformándose paulatinamente, este proceso sigue definiendo algunas la experiencia de vida de los mixtecos. En este apartado me propongo dar cuenta de cómo se articula el proceso de asentamiento de los mixtecos en la colonia Obrera con las condiciones de exclusión actual y la discriminación que se continua expresando en las interacciones de los niños y niñas de las nuevas generaciones de migrantes, esto para dar cuenta del contexto en el cual estos sujetos están reproduciendo sus repertorios culturales. Sobre el proceso de asentamiento mixteco en Tijuana, Tiburcio Pérez Castro señala que, “inicialmente la migración mixteca fue exclusivamente masculina [...] Por ser Tijuana un punto estratégico para pasar a los Estados Unidos o para trasladarse a los campos del sur del estado [de Baja California], las primeras familias mixtecas se asentaron en esta ciudad. Los residentes con mayor antigüedad recuerdan haber habitado en una colonia conocida popularmente como "Cartolandia" y que desapareció con la canalización del Río Tijuana” (Pérez Castro, 1993: 31). Moreno (1988) también corrobora que los primeros antecedentes de los asentamientos mixtecos en Tijuana se remontan a la ocupación del terreno llamado “Cartolandia” desde donde los desalojaron por lo que se trasladaron a la colonia Obrera tercera sección. El asentamiento conocido como Cartolandia se ubicaba en lo que hoy en día es conocido como “Zona Río” una de las

principales zonas comerciales de la ciudad. Veamos como el proceso estigmatización de las clases populares asentadas en este predio se intersecta con la exclusión actual de los migrantes asentados en el escarpado terreno de la Obrera Tercera Sección y con la discriminación hacia su cultura.

Imagen 1 Cartolandia



Fuente: Rivera, 2010, recurso en línea

<http://historialamesa.blogspot.mx/2010/04/cartolandia-lic.html>

En las décadas de los sesentas y setentas la ciudad de Tijuana presentó una explosión demográfica. Entre las causas que se explicitan para esto se encuentra su ubicación cercana a las ciudades de Los Ángeles y San Diego, lo cual perfilaba a la ciudad como un lugar de paso ideal para el acceso a los mercados de trabajo agrícola del sur de California. “se sabe que por lo menos hasta la década de los sesentas, el turismo fronterizo y la migración internacional (mexicanos que <<regresaban>> de trabajar en Estados Unidos) constituyeron el componente principal del rápido crecimiento tijuanaense. (Kusel y Witte, 1986, en Moreno, 1988: 65). La rapidez del crecimiento de la población en la ciudad en esta época hizo que en muchos sentidos fuese incontrolable la planeación urbana, se calcula que posterior a la explosión demográfica referida, la ciudad duplicaba su población en ritmos de cada diez años (Moreno, 1998). Esta situación presentó retos

enormes para las instituciones de la época, por ejemplo se calcula que a principios de los ochentas el porcentaje de personas no nacidas en Tijuana era de entre 60 y 65 por ciento (Witte, 1986: en Moreno, 1988: 66).

Este crecimiento inusitado generó que se formaran asentamientos poblacionales de sectores sociales empobrecidos, la mayoría migrantes nacionales con orígenes diversos, asentamientos que al carecer de la más mínima planeación urbana presentaban serias deficiencias en cuanto a servicios públicos elementales, es decir que presentaban varios niveles de precarización.

Y es que al llegar a la ciudad de Tijuana, las oportunidades de ninguna manera son iguales para todos, como señala Moreno (1988) con base en la escolaridad y la experiencia laboral se configuran las oportunidades de conseguir empleo formal en Tijuana, por lo que los migrantes de procedencia rural, como la mayoría de los mixtecos, tienen menores oportunidades para insertarse en el mercado de trabajo formal, situación que coadyuva a que se perpetúe la explotación, en palabras del propio Moreno: “estos migrantes se ven obligados a ejercer actividades independientes mal remuneradas, por que sus condiciones de reproducción son las características de la marginalidad” (Moreno, 1988: 70). Esta situación hace que de alguna manera las experiencias de inserción de mixtecos y otros migrantes rurales sean muy similares, y en efecto, es difícil rastrear los inicios del asentamiento mixteco en Tijuana ya que estos sujetos quedaban homogenizados bajo la categoría de migrante pobre, es a través de la experiencia del movimiento urbano popular en Tijuana que propongo contextualizar el arribo de mixtecos a la ciudad y dar seguimiento a sus condiciones de precarización y discriminación.

Sobre el movimiento urbano popular Valenzuela señala que “El inicio de los setentas presentó diversas luchas, sobre todo a partir de los intentos gubernamentales por regularizar los terrenos y redefinir los usos factuales del suelo urbano, lo cual afectaba de manera importante a muchas familias” (Valenzuela, 1991: 103). Esta situación se expresa particularmente en el predio donde se asentaron los mixtecos en los inicios de su asentamiento en Tijuana. Cartolandia, que por su ubicación geográfica, en un terreno plano y cercana a la línea fronteriza, fue uno de los principales focos de reubicación de familias para convertir el terreno en una zona comercial. “En mayo de 1973 todo confluía

hacia el desalojo de 1800 <<casuchas>> de Cartolandia en la zona norte de la ciudad” (Valenzuela, 1991: 103). En efecto los colonos del lugar fueron reubicados en ese mismo año ofreciéndoles créditos a algunos y desalojando a otros tantos. El contexto del desalojo tiene que ver con el alto valor comercial de los terrenos, actualmente conocidos como Zona Río; codiciados por la clase acomodada de esa época.

Detrás de este proceso expresado sintéticamente, es posible rastrear ciertos discursos, los cuales me interesa resaltar ya que en varios sentidos se relacionan con la configuración del espacio urbano en Tijuana y por lo tanto con la experiencia actual de los niños y niñas socializados en la colonia Obrera.

En relación al discurso que justifica la pertinencia de los reacomodos, en primer lugar quiero señalar aquellos que se refieren al uso del espacio y a la planeación urbana. En este sentido “los reacomodos avanzaron a la par de algunos intentos por <<regular>> el crecimiento de la ciudad de Tijuana, conocido como *Plan Tijuana* [...] cuyo objetivo era convertir la ciudad en una verdadera puerta de México” (Valenzuela, 1991: 101). En el contexto del Plan Tijuana y para reubicar a la población de Cartolandia o como una contribución a solucionar los problemas de vivienda en Tijuana se construyó el Centro Urbano 70-76, para acceder a este el gobierno federal otorgo créditos a los reubicados, no obstante no todos los colonos estaban en condiciones de acceder a ellos. La reacción del presidente de la Junta Federal de Mejoras Materiales el arquitecto Rodolfo Chávez Carrillo permite percibir otra arista del discurso oficial, “sino quieren, o no pueden pagar las viviendas que el gobierno federal les ha proporcionado, los residentes del Centro Urbano 70-76 tendrán que irse a vivir a los cerros, pero no vamos a permitir más cinturones de miseria” (en Valenzuela, 1991: 104). En este testimonio podemos encontrar dos aspectos a resaltar; en primer lugar el discurso del progreso materializado en las viviendas construidas y que sustituyen a Cartolandia, en segundo lugar que hay asentamientos humanos de primer y de segundo orden, vivir en los cerros o vivir en Cartolandia significa ser subalterno, ser marginal.

De esta manera, podemos observar que la intencionalidad detrás del citado Plan Tijuana tiene que ver con un discurso de progreso y modernidad en el sentido de “ordenar” la ciudad para el progreso y desarrollo económico, es decir lograr una mejor administración

y gestión del espacio lo que a la larga se traducirá en mejores condiciones de vida para la población. Dicho discurso por si mismo resulta atractivo, no obstante, es menester dar seguimiento a los acontecimientos posteriores para contrastar dicho discurso con la realidad y con otros discursos también circulantes en ese contexto y actualmente. En ese momento, las colonias populares eran consideradas como “arquetipo del vicio, la miseria, la degradación, la promiscuidad, la delincuencia; Cartolandia fue una pústula sobrepuesta en terrenos codiciados; habitar ahí, era ser <<periférico>> por antonomasia, <<marginal>> por decreto académico” (Valenzuela, 1991: 101). O en palabras del propio gobernador de la época Milton Castellanos “la canalización del río Tijuana y la manera en que quedo solucionado el problema de *Cartolandia* (un hacinamiento de seres humanos, de familias enteras, en la inmundicia y la insalubridad...” (Valenzuela, 1991: 107).

Me he detenido en el conflicto popular por la vivienda de la década de los setentas en Tijuana ya que, como he señalado, considero que a través de éste es posible visibilizar una de las aristas de la inserción de los mixtecos en Tijuana, aquella que intersecta la clase social, ser pobre, con lo étnico, ser indígena. En el contexto del desalojo de Cartolandia encontramos los intereses económicos del sector hegemónico de la sociedad tijuanaense opuesto a la pobreza de sus habitantes, el Plan Tijuana estuvo sustentado en discursos de progreso, para la ciudad, la intención nunca fue mejorar las condiciones de vida de los habitantes de esa colonia, sino ocultar la pobreza, trasladar a esos pobladores hacia un lugar menos visible para los potenciales turistas (Valenzuela, 1991). Esto se evidencia en el testimonio del entonces Director de Obras Públicas quien señalaba que “el 40 por ciento de las colonias populares e inclusive algunas zonas residenciales están condenadas a permanecer al margen de la urbanización, debido a las condiciones topográficas donde se encuentran, entre ellas señalo a la colonia Obrera” (En Valenzuela, 1991: 103 nota al pie).

Dichos discursos estigmatizantes no son un pasado remoto para la ciudad de Tijuana, siguen vigentes, durante el proceso de redacción del presente apartado, para ilustrar el texto se realizó una búsqueda de imágenes sobre Cartolandia, en el motor de búsqueda de google en internet, allí me he encontrado con este testimonio “Las obras de canalización

del Río Tijuana [...] además de resolver en gran parte el problema de las inundaciones que afectaban a la ciudad, [...] se acabó con <<Cartolandia>>, barrio pegado a la línea internacional, formado por jacales de cartón y láminas, insalubre y maloliente; [...] Actualmente la llamada Zona Río, muy cerca del canal, constituye un área comercial moderna y de primer orden” (Rivera, 2010, Cartolandia: recuperado de <http://historialamesa.blogspot.mx/2010/04/cartolandia-lic.html>). Me interesa destacar de esta etapa histórica de crecimiento demográfico en Tijuana es la asignación de sentidos negativos para los pobladores de estos asentamientos populares. Considero importante esto ya que en la intersección de la exclusión y la discriminación creo que es posible comprender mejor la experiencia de asentamiento para los migrantes mixtecos en Tijuana, desde sus aspectos materiales y simbólicos.

Para contextualizar espacialmente el lugar donde los niños y niñas mixtecos se están socializando actualmente quiero caracterizar a la ciudad de Tijuana, que en tanto espacio urbano es soporte de relaciones sociales y una cultura también urbanas entendidas como “un conjunto de prácticas sociales, de elementos y decisiones en el ámbito urbano, con una especificidad histórica y una lógica propia, determinantes y determinados, de y por las formas de organización y las opciones de transformación que la población de esta ciudad tiende a practicar y practica. Con el calificativo de urbano se quiere señalar que, al hablar de la cultura de Tijuana, -donde se incluyen los elementos populares-, debemos dar cuenta del sistema específico de relaciones sociales que se encuadran en este entorno ecológico concreto (Karp, 1987 en Moreno, 1988: 71). Esto significa que en la ciudad coexisten grupos que se clasifican socialmente por sus diferencias culturales, lo cual implica apropiaciones distintas de los espacios urbanos que a su vez depende de la posición que los grupos ocupan en la estructura socioeconómica de la ciudad. Siguiendo con la argumentación de Moreno acerca de la ciudad de Tijuana y la apropiación de espacios por grupos culturales particulares, es pertinente señalar como se imbrican en la noción de espacio, por un lado la apropiación de ellos, es decir la territorialización, y por otro la posición que tal espacio ocupa en la estructura urbana de la ciudad y el imaginario hegemónico.

3. Obrera Tercera sección: reivindicación étnica y apropiación de espacios.

Como se desarrolló en el apartado anterior, los factores de la migración mixteca a la frontera norte puede ser explicada por una interacción de una serie de factores de atracción/expulsión complejos entre los que podemos destacar el empobrecimiento de la región de origen, la participación de los mixtecos en el Programa Bracero, el desarrollo de la agroindustria en el noroeste mexicano y finalmente, su inserción en el mercado de trabajo en Estados Unidos. Sin embargo, hasta aquí solo se han revisado aspectos que se refieren a los factores económicos de la migración, considero necesario también incluir los aspectos relacionados con el asentamiento de los mixtecos en Tijuana, destacando los procesos de exclusión y discriminación, ya que ambos procesos se relacionan estrechamente con la reconfiguración de los repertorios culturales en las nuevas generaciones de mixtecos nacidos o socializados en Tijuana. La discriminación la entiendo como aquellas interacciones cotidianas basadas en diferencias socioculturales desde la cuales un grupo estigmatiza a otro y por lo tanto brinda un trato desfavorable, de desprecio o de burla. En este sentido, el asentamiento de los mixtecos en Tijuana pasa por estos dos procesos, primero la estigmatización de los migrantes en Tijuana y después la discriminación hacia los indígenas en particular.

3.1 La Obrera Tercera sección como comunidad reivindicada mixteca

La colonia Obrera Tercera sección más que una comunidad de mixtecos en Tijuana, es una comunidad que se ha reivindicado como mixteca, esto significa que la composición de su población desde sus inicios no ha sido exclusivamente de mixtecos, sin embargo es cierto que en sus inicios este grupo tenía una presencia mucho mayor a la que tiene ahora, no obstante actualmente se le percibe como la más emblemática y conocida de los asentamientos mixtecos en Tijuana. “Hacia finales de la década de 1970, la comunidad mixteca todavía no existía y los primeros migrantes se establecieron en esta colonia por familias, las cuales en un principio tenían una composición esencialmente masculina” (Lestage, 2011: 50). Como se señaló en el apartado anterior la inserción de los mixtecos en Tijuana ha estado supeditada a la organización social del espacio, esto es importante en un sentido cultural ya que tal organización del espacio impacta en la reproducción de la cultura. En ese sentido Moreno señala que “en Tijuana, los mixtecos se encuentran con

condiciones de producción capitalistas que los obligan a vender su fuerza de trabajo [...] de la producción comunitaria, usual en la mixteca, transitan al trabajo individual asalariado, al trabajo informal o al franco desempleo” (Moreno, 1988: 83). No obstante tales condiciones, los mixtecos han desarrollado formas creativas para seguir reproduciendo su cultura y apropiarse del espacio.

Ejemplo de lo anterior es la adaptación de uno de los mitos de origen del grupo en el contexto tijuanaense Lestage lo señala así: “La posición dominante de la colonia, con una vista inmejorable de la bahía de San Diego, ha dado lugar a un mito de origen acerca del establecimiento de los mixtecos en tal sitio [que] correspondería a la predilección del “pueblo de las nubes” por las tierras elevadas [...] cualquiera que sea su origen, confirma el afán de quienes la propagan de incluir este nuevo territorio dentro de un recorrido histórico y mítico común a quienes se reconocen como mixtecos, dentro de una continuidad con el pasado y el origen” (2011: 49-50). Esto significa que para profundizar en los particulares sentidos que los mixtecos siguen recreando en este nuevo contexto urbano, es necesario dar cuenta dialécticamente de las condiciones que obstaculizan la reproducción de la cultura mixteca, principalmente la precarización y la discriminación; pero también de las estrategias para la recreaciones de la cultura que realizan los propios actores, en este caso los niños y niñas de segundas generaciones. En este sentido ya he señalado que la inserción ha sido fundamentalmente marginal y las actividades laborales de los mixtecos migrantes en su mayoría son en el sector informal de una economía capitalista urbana.

Pero además de esta condición transversal a la mayoría de los mixtecos, me interesa resaltar los roles diferenciados de cada miembro de las familias en función de (sus diferencias de género y de generación, es decir atender al papel de los migrantes hombres, mujeres y los niños, ya que cada uno tuvo roles diversos en este proceso.

Como se señaló más arriba, inicialmente la migración estuvo compuesta por varones quienes trabajaron en los campos agrícolas de Baja California o Estados Unidos, luego al asentarse en Tijuana trabajaron mayormente en el sector informal, como jardineros o en la industria de la construcción (Lestage, 2011). Las mujeres mixtecas se hicieron visibles en la ciudad ya que una de sus primeras actividades fue la venta de artesanías a los

turistas en las principales calles de la ciudad. Dicha visibilización en un inicio no tenía que ver con la reivindicación de las propias mujeres mixtecas sino con los abusos que cometían contra ellas la policía de la ciudad que constantemente realizaba redadas para impedirles vender sus productos. Para finales de la década de los ochentas, Moreno (1988) señala que tal actividad se mantenía vigente y una minoría habría empezado a trabajar como empleadas domesticas.

El hecho de desarrollar su actividad laboral en el espacio público, señala Velasco (2000), es además un elemento que podemos pensar interroga tanto los roles tradicionales de género asociados al ámbito doméstico y a las fronteras entre lo público y lo privado ya que muchas de estas mujeres desarrollan parte de su vida en las calles de la ciudad, incluso dormir. Esto nos lleva también al tercer componente de las familias, los hijos de aquellos primeros migrantes Pérez Castro (1993) ha documentado que a finales de los ochentas los niños trabajaban como boleros y las niñas vendiendo artesanías en la zona turística de Tijuana cercana a la línea fronteriza, esto en compañía de sus madres. Así como los roles de las mujeres indígenas se ven trastocados por esta situación, la socialización de estos niños y niñas también se realiza en un escenario muy diferente al experimentado por sus padres y madres, ya que además de ser un entorno urbano, su actividad laboral los pone en contacto con una multiplicidad de actores sociales, desde sus potenciales clientes estadounidenses o mestizos mexicanos, hasta los funcionarios públicos del municipio, quienes tratan de regular las actividades informales.

Siguiendo con el proceso de asentamiento de los mixtecos en La Obrera encontramos que “de 1975 a mediados de la década de 1990, los cañones poco a poco fueron ocupados por varones solos, y posteriormente por familias. De familias emparentadas en familias emparentadas la ocupación espacial de la colonia coincide con la pertenencia a las localidades de origen, debido a que las familias nunca viven muy lejos unas de otras” (Lestage, 2011: 51). Este proceso de poblamiento está estrechamente vinculado con una forma de migración étnica el cual pondera la reproducción de los lazos de paisanaje y parentesco como un elemento central, es decir que la forma en la que se fue ocupando el espacio no fue fortuita sino que responde a los lazos de parentesco y paisanaje previamente establecidas.

Este proceso permite ir vislumbrando como se van gestando auténticos enclaves étnicos en la ciudad. Pero como se describió más arriba, no se ha profundizado suficiente en el papel de los niños y niñas en el proceso migratorio de los mixtecos a Tijuana). Antes se les incluyó dentro del proceso de asentamiento de sus familias, es decir como un componente de esta, pero no en su particularidad (Pérez Castro, 1993; Lestage, 2011). No sabemos si acaso los familiares ponderaron un mejor futuro para sus hijos e hijas y esto estaba también entre sus motivaciones para migrar o sí el asentamiento en Tijuana responde a expectativas de estabilidad y ascenso social para las siguientes generaciones. Tampoco se ha profundizado sobre las preferencias de los propios niños, ¿les ha gustado la experiencia de movilidad y migración?, ¿Preferirían haber permanecido en sus comunidades de origen? ¿Qué estrategias emplearon para negociar su inserción en el nuevo territorio? ¿Qué cambios experimentaron en sus vidas? Todas estas interrogantes no profundizadas tienen que ver lo que se plantea en el marco teórico como adultocentrismo, no obstante también tienen una arista metodológica. Como señala Quortrup “la ausencia de los niños de las estadísticas oficiales y otros métodos de investigación social se debe a su marginalidad conceptual en la vida cotidiana y a su posición subordinada en el mundo adulto” (Quortrup, 1997, citado en Ames *et al*, 2010:12). Sobre este mismo asunto Lestage llama la atención sobre la dificultad para captar este aspecto “la migración de varones solos cedió el paso a un flujo mucho más diversificado de migrantes: mujeres, así como probablemente niños, imposibles de detectar a través de las actas de nacimiento, y ancianos, que, si bien, no residen de manera permanente en la colonia [...] van y vienen entre su pueblo de origen y Tijuana” (Lestage, 2011: 51). En la presente investigación no se ha abordado la relación entre abuelos y nietos, sin embargo sería interesante explorar de que manera la migración circular de los abuelos impacta en la socialización de los niños y sus reconfiguraciones culturales, entendiendo a los primeros como miembros de la familia que mantienen un vínculo más estrecho con las comunidades de origen y los segundos como sujetos que se habrán de socializar mayormente en Tijuana.

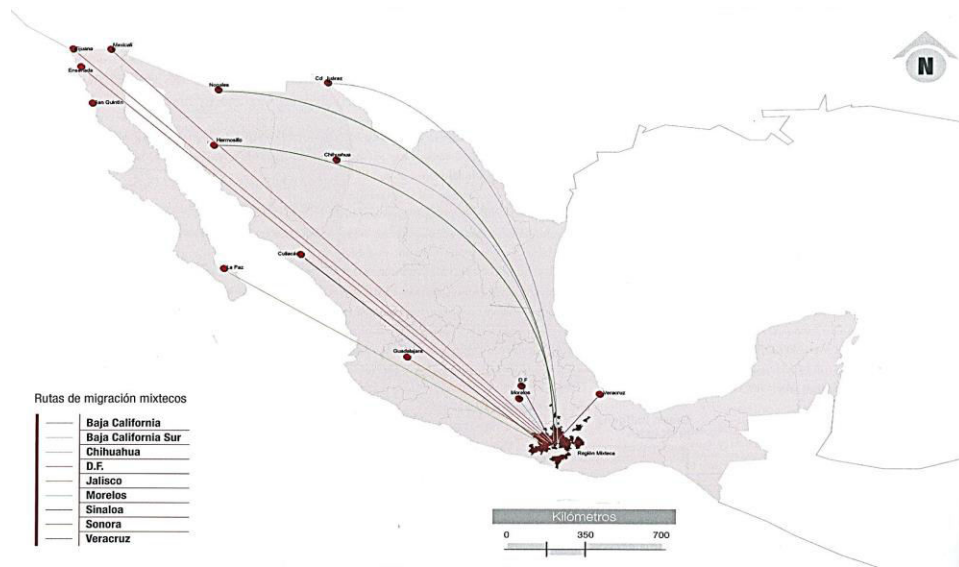
Sobre la particular organización del enclave étnico el profesor Gonzalo Montiel Aguirre, uno de los fundadores de la escuela bilingüe El Pípila describe sucintamente la lógica de la ocupación del espacio en función de los lazos parentales y de paisanaje “En esté cañón

de la Mujica, la mayoría es gente de San Jerónimo [...] el cañón Cuauhtémoc, allí vive gente que es de San Miguel Aguacates [...] los que están enfrente de la escuela la mayoría son de Natividad (en Lestage, 2011: 52). Hasta aquí pareciera que los mixtecos a los que se está refiriendo llegaron a la Obrera para quedarse, no obstante la realidad es un tanto más compleja. Como se señaló el asentamiento al que estamos aludiendo está catalogado como una migración intermedia (Camargo, 2011) en una de las rutas migratorias de los mixtecos, esto significa que Tijuana es y siempre ha sido un lugar de asentamiento que ayuda a continuar con la movilidad del grupo, de tal manera que al “reconstruir las trayectorias residenciales de las personas y las familias en un lapso de varios años, observo una movilidad generalizada [...] [...] la rueda de los migrantes gira, trayendo sin cesar nuevos flujos” (Lestage, 2011: 53-55). Es en esta perspectiva de alta movilidad y de interminables flujos que van y vienen donde se inserta el momento actual de la investigación aquí presentada, es decir que esto en gran medida puede considerarse como un re-estudio de la colonia Obrera desde la perspectiva de los niños y niñas que actualmente se están socializando en dicho entorno.

3.2 La etnografía actual: otro momento en la migración de la comunidad mixteca en Tijuana

3.2.1 Asentamientos en Tijuana como una estrategia de reproducción étnica y el papel de la escuela “El Pípila”.

Como he señalado, el asentamiento en Tijuana de familias mixtecas constituye una estrategia entre los múltiples movimientos migratorios de los mixtecos en México y hacia Estados Unidos. En la imagen a continuación se muestran algunas de las rutas migratorias mixtecas los asentamientos asociados a ellas.



Mapa 1 Principales rutas migratorias mixtecas

Fuente. Hernández. 2007, en Renee de la Torre y Cristina Gutiérrez, *Atlas de la Diversidad Religiosa en México*.

En el caso de la migración mixteca la reproducción de su identidad étnica guarda una estrecha relación con su capacidad de movilidad migratoria, ya que es con base en la reproducción de redes de paisanaje y parentesco que sustentan sus desplazamientos, es en la práctica cotidiana de compartir casa, comida e información sobre rutas migratorias, destinos, trabajos y contactos que los mixtecos se relacionan con sus parientes y sus paisanos, en estas prácticas de solidaridad podemos percibir como se relacionan la movilidad del grupo con la reproducción cultural. A grandes rasgos las familias asentadas en Tijuana funcionan como una especie de enlace entre los migrantes mixtecos, los cuales se quedan temporalmente con sus paisanos o parientes asentados en Tijuana en tanto deciden el resto de su viaje orientado por la inserción en determinados mercados laborales, como los del sur de California, o los campos de cultivo en Baja California como San Quintín o Maneadero. Por otro lado, el paso de los migrantes desde o hacia Oaxaca proporciona un continuo flujo de información y productos entre los residentes en Tijuana que fortalecen los lazos que los unen con las comunidades en Oaxaca o en Estados Unidos.

A grandes rasgos podemos ubicar a los mixtecos asentados en Tijuana en 6 colonias de las cuales la Obrera tercera sección es la más antigua. La colonia es la heredera de la

etapa inicial de migración mixteca y fue creada a mediados de la década de 1970, a través de un decreto municipal que ordenaba el desalojo de los habitantes de un terreno baldío destinado a una zona comercial, y su reubicación en un cerro surcado por profundas barrancas y cañones, donde ya se encontraba establecida ilegalmente una decena de familias.

Pérez Castro fecha los inicios del poblamiento de la colonia aproximadamente a finales de los sesentas, inicios de los setentas. Sobre este proceso además de la relación entre reproducción de vínculos identitarios y migración es notable el uso de las instituciones sociales de la cultura mixteca para el asentamiento. Es así que el papel del trabajo colectivo o tequio estuvo presente en esta etapa del poblamiento. En los testimonios de algunos de los profesores fundadores se narra cómo era común que los fines de semana se corriera la voz entre los habitantes de la colonia para acudir a “ayudar” en la construcción o mejoramiento de la casa de algún vecino mixteco. Es posible observar ya desde estos primeros momentos del poblamiento de la colonia como las instituciones o elementos culturales van adaptándose al medio social específico, es decir que al carecer de una estructura de organización social en Tijuana el llamado a los trabajos colectivos no se realiza vía alguna autoridad comunitaria, ni se encuentra plenamente instituida como una obligación de pertenencia a la comunidad con sanciones asociadas, sino que lo que prima detrás de esta práctica cultural son los sentidos de solidaridad asociados a la identidad y pertenencia étnica.

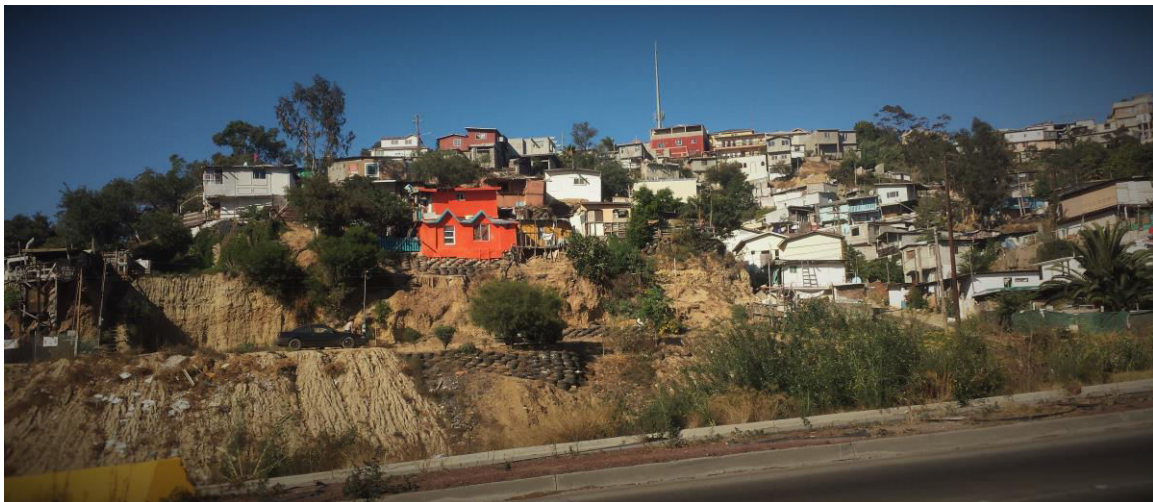


Imagen 2 Paisaje de la colonia Obrera vista desde el libramiento sur

Actualmente el paisaje de la colonia Obrera tercera sección no es muy diferente de otras colonias populares en Tijuana. Como se ha señalado (Lestage 2011) la colonia se encuentra ubicada en una loma de considerable altura.



Imagen 3 Rampa de acceso a la Obrera tercera sección y al fondo la iglesia de la Virgen de las Nieves

Al llegar desde el periférico de Tijuana lo primero que se observa es la tienda departamental “Soriana” a un costado de está, una gran rampa pavimentada que trepa por la empinada loma y conecta con la calle principal, Manuel Félix Acosta, la cual recorre la cima de la loma de norte a sur con calles perpendiculares que descienden por las laderas de la colina, es desde esta calle que se aprecia la vista privilegiada de la bahía de San Diego al noroeste y de la ciudad de Tijuana al sureste. Desde el periférico también es posible observar la Iglesia dedicada a la Virgen de las Nieves, dominando el paisaje de la colonia. Sobre la introducción de esta divinidad en Tijuana Lestage (2011) señala que ésta es celebrada en el pueblo de Ixpantepec Nieves en la región mixteca en Oaxaca y su celebración atrae a numerosos peregrinos de las localidades cercanas así como de Puebla y Guerrero, por lo que se puede considerar una divinidad que aglutina la identidad mixteca en un sentido religioso y regional.

Sobre la ladera del cerro aún se pueden observar las terrazas construidas para evitar los deslaves en la época de lluvias y sobre las que se construyen las casas.

Al recorrer esta calle pavimentada en su totalidad, con servicios de alumbrado público y casas de dos y hasta tres pisos, es posible pensar que la colonia presenta condiciones

favorables, no obstante solo se necesita doblar hacia una de las calles perpendiculares para notar que el progreso en la colonia ha sido selectivo, algunos de los principales profesores fundadores de la colonia e impulsores de las reivindicaciones étnicas para la comunidad tienen sus domicilios en la calle principal. Las calles periféricas han sido pavimentadas por tramos de algunos metros y luego se convierten en terracería, sobre estas calles es más frecuente encontrar casas construidas con madera, láminas o materiales reciclados. También sobre estas calles que trepan por la ladera es posible adivinar que el servicio de drenaje es insuficiente al observar los riachuelos de aguas grises provenientes del uso doméstico correr ladera abajo por los cerros y entre las calles sin pavimentar.

Imagen 4 Mujer indígena recorriendo el mercado ambulante de La Obrera



La calle que conecta el periférico con la calle principal de la Obrera tercera sección se llama mixteca en una clara reivindicación de la predominancia del proyecto étnico mixteco en la colonia. Sobre la calle principal se encuentran la mayoría de los edificios

públicos que han sido ganados con base en la organización de los mixtecos, el kínder y la primaria bilingües, el tanque de almacenamiento de agua potable, el comedor comunitario y lo que antes era la tienda de CONASUPO³ Sobre esta misma calle se instala los días martes el mercado sobre ruedas⁴, en el es posible encontrar múltiples puestos de comida oaxaqueña y de productos de la mixteca (en su mayoría atendidos por hombres y mujeres mixtecas), además de los habituales puestos de verduras y de venta de cosas usadas comunes a otros mercados móviles de la ciudad. Como se señaló más arriba actualmente la proporción de habitantes mestizos es superior a la de mixtecos, a esto hay que sumar también el asentamiento en esta colonia de otros grupos étnicos como los nahuas, mazahuas, purépechas y triquis. Esta composición pluriétnica de la colonia es posible constatarla al interior de las aulas de clase de la escuela El Pípila, espacio que describiré a continuación.

3.3 El espacio escolar José Martínez de los Reyes “El Pípila”

En 1982 la escuela José Martínez de los Reyes “El Pípila”⁵, que funcionaba desde 1979 bajo el esquema de una escuela regular en la colonia se transforma en una escuela bilingüe bicultural, de acuerdo al modelo educativo que orientaba la política educativa de la SEP para las comunidades indígenas en aquella época⁶.

³ En 1972 se crea la Compañía Nacional de Subsistencias Populares (CONASUPO), como un programa para subsidiar la canasta básica de los sectores rurales.

⁴ Así se conoce popularmente a los mercados ambulantes en la ciudad de Tijuana

⁵En adelante “El Pípila”.

⁶En 1990 el modelo se transformó en intercultural bilingüe.

Imagen 5 Entrada principal de la escuela El Pípila



Este primer momento de transición del modelo educativo regular al bilingüe bicultural, nos da indicios de algunas de las tensiones entre las aspiraciones de la comunidad mixteca previamente asentada en Tijuana, las políticas educativas dirigidas a las comunidades indígenas por el Estado mexicano y aún algunas paradojas de la reproducción de cultura mixteca en la frontera. Es en este último aspecto donde los profesores indígenas han desempeñado una suerte de papel de bisagra en la reproducción de la cultura mixteca y el dialogo con el Estado nacional. Veamos como fue el proceso de inserción de la escuela indígena en la colonia Obrera.

En 1974 se crea Departamento de Educación Indígena adscrito a la SEP, para brindar educación a la población indígena en Baja California atendiendo en ese entonces a los grupos indígenas originarios del estado (Kiliwas, Pai Pai, Cucapah y Kumiai). Años más tarde, en 1981, a iniciativa de este departamento, y en coordinación con el DIF municipal en Tijuana, se realiza un censo a la población indígena que se dedicaba a la venta ambulante en la avenida Revolución⁷. Con este trabajo se dan cuenta que, “de aproximadamente 250 niños censados, 198 no asistían a la escuela primaria” (Profesor Tiburcio Pérez Castro, comunicación personal, octubre, 2015). Entre las razones que los

⁷Una de las avenidas principales en la ciudad de Tijuana.

padres de familia exponían como causas para no inscribir a sus hijos en la escuela era que los niños no les entendían a los profesores. En ese entonces muchos de estos niños eran monolingües y otros hablaban muy poco español.

Los profesores fundadores de este proyecto fueron convocados y traídos a Tijuana desde la región de la mixteca baja oaxaqueña. Ellos narran que, al llegar a la comunidad, que en ese entonces se conocía como Pedregal de Santa Julia, se encontraron con condiciones adversas, entre ellas la carencia de servicios básicos en la colonia, el retraso en sus pagos o la falta de plazas formales de trabajo en la Secretaría de Educación Pública. No obstante, además de estas dificultades los profesores recién llegados de Oaxaca tuvieron que enfrentar la oposición de los padres de familia mixtecos al proyecto de educación indígena que el Estado implementó sin consultar a la población residente en la colonia Obrera. Algunos de los profesores fundadores de esta escuela recuerdan sus primeras impresiones al arribar a la zona.

“la escuela [antes] de nosotros ya tenía un rato, creo que 4 años de servicio con el sistema federal. Eran maestros no mixtecos los que estaban” (Profesor Nahúm, comunicación personal, 25 octubre 2015).

“Nuestra sorpresa fue que cuando llegamos no íbamos a fundar una escuela para niños mixtecos, sino que el gobierno, en este caso el DIF y DEI estaban planteando que una escuela primaria general que ya funcionaba en la colonia se convirtiera en escuela indígena” (Profesor Tiburcio, comunicación personal, octubre de 2015).

En ese primer momento los padres de familia mixtecos se opusieron al proyecto educativo bilingüe argumentando que para ellos ya no era importante que sus hijos aprendieran a hablar mixteco, sino que preferían que hablaran español, es decir que veían como un retroceso el proyecto educativo bilingüe bicultural. Moreno (1988) se refiere a esta situación enmarcándola en las coordenadas de la inserción mixteca a la ciudad de Tijuana y los continuos abusos de los que eran objeto “no es raro que, ante tanto abuso y explotación por causa de su diferencia cultural y su desconocimiento del español, el mixteco sienta que su propia lengua y cultura no le sirven, y que son un obstáculo” (Moreno, 1988: 93). Por su parte, los profesores mixtecos explican esto como una

estrategia por parte de los antiguos profesores (de la escuela regular) para conservar sus empleos, “cuando nosotros llegamos, pues obvio, ¿quién va querer que te quiten tu escuela? que te costó fundarla, y que te digan vete porque van a venir otros, entonces trabajaron a la gente” (Profesor Javier entrevista realizada 25 noviembre 2015). De esta manera, es posible que los profesores mestizos aprovecharan las aspiraciones de integración a la sociedad mestiza en Tijuana de los padres de familia mixtecos.

La situación se resolvió gracias a la mediación de un funcionario de la Secretaría de Educación Pública, en una reunión con los padres de familia. Posteriormente los profesores fueron ganándose un lugar en la comunidad debido sobre todo a que compartían y apoyaban las expectativas de progreso y el mismo origen de explotación que los colonos mixtecos previamente asentados.

Una vez superada esta primera etapa de confrontación con la comunidad los profesores se dedicaron a consolidar su proyecto escolar y a afianzar sus contenidos pedagógicos. La siguiente etapa en la vinculación de los profesores con la comunidad fue la de la intermediación entre esta y el Estado.

3.4 Profesores indígenas como mediadores entre la comunidad y el Estado

Una vez consolidado el proyecto escolar en la Obrera, un grupo de profesores se dio a la tarea de organizarse como Asociación Civil la cual trascendía las labores de lo meramente pedagógico y se involucraba de lleno con los asuntos generales de la comunidad mixteca en Tijuana, muchos de ellos resultado de la discriminación y el abuso de los mestizos. “Entonces pues empezábamos, en la cuestión de la educación, en los primeros años nos dedicamos a asentarnos, a hacer nuestros cimientos en la escuela, nada más lo pedagógico, pero pues nos dábamos cuenta de lo que estaba pasando alrededor de la escuela con nuestros alumnos” (entrevista 25 noviembre 2015). Lo que refiere este testimonio es que los profesores indígenas además de tener que cumplir las obligaciones propias de su labor docente realizaban una labor de involucramiento social donde se percataban de las condiciones precarias de vida de las familias mixtecas, los abusos que sufrían por parte de las autoridades en su trabajo como vendedores ambulantes y la necesidad que tenían las familias de integrar a sus hijos en el trabajo.

Entre las labores de la organización estaban la denuncia de abusos policíacos para las mujeres que trabajaban en la “línea”, la tramitación de documentos y apoyos gubernamentales y aquellas circunstancias relacionadas con la cotidianidad de sus alumnos como señala el mismo profesor Javier “entonces formamos una asociación civil se llamo ASMIR (Asociación de Mixtecos Residentes en Tijuana). Lo formamos y empezamos a aglutinar, a crecer, y con la ayuda de la asociación empezamos a manifestarnos, por los atropellos que se tenían con las mujeres en la [avenida] Revolución, con los paisanos que venían de paso y que cada rato los extorsionaban, los metían a la cárcel, cuando iban y venían los policías los extorsionaban” (Profesor Javier, entrevista realizada 25 noviembre 2015). Es muy importante a este respecto retomar la particular visión de estos profesores socializados bajo una perspectiva comunitaria, la cual luego llevarían a su práctica profesional, en la cual el trabajo del profesor indígena trasciende las fronteras del espacio escolar. El papel de estos profesores es conocer la realidad de sus alumnos y participar de cerca con la comunidad para mejorar sus condiciones de vida, cabe decir que este involucramiento con la comunidad, se da también en un contexto de movilizaciones étnicas en Baja California y en Estados Unidos lideradas sobre todo por las agrupaciones de jornaleros agrícolas.

En pocos años esta organización se convirtió en la mediadora indiscutible entre la comunidad y el Estado con capacidad de interpelación de las políticas públicas hacia la comunidad. Al grado que en asociación con otras organizaciones mixtecas lograron la representación en el ayuntamiento a través de un regidor mixteco. Aunque no se especificó cuáles fueron los logros concretos de tal posicionamiento para la comunidad mixteca en general, este hecho ejemplifica muy bien la capacidad de dialogo de la organización con las diferentes instancias del poder político.

A la par de la organización política se dio en la colonia la recreación de algunas tradiciones mixtecas, entre ellas una incipiente estructura de mayordomías la cual organizaba la celebración anual en honor a la Virgen de las Nieves, la colocación de altares en honor al día de muertos y por supuesto la organización de los vecinos para el trabajo colectivo orientado mayormente a la construcción de las casas de los vecinos mixtecos.

En 1986 con la promulgación de la Ley Simpson-Rodino (IRCA por sus siglas en Ingles) se legalizo la situación migratoria de un número estimado entre 2 y 3 millones de mexicanos en Estados Unidos (Lestage y Pérez Castro, 2003), muchos de ellos indígenas, entre los cuales por supuesto se encuentran los mixtecos. Es en esta época que la incipiente recreación de tradiciones y organización social mixteca en la Obrera pierde auge ya que muchas familias asentadas en la colonia (sobre todo mujeres y niños) se trasladan hacia Estados Unidos quedando las casas mixtecas en la Obrera vacías.

3.5 El retorno de familias mixtecas a la Colonia Obrera, resurgimiento de la tradición

El siguiente momento en la evolución de la colonia Obrera, y aparentemente el cual se encuentra atravesando hoy en día, es el retorno de familias mixtecas, algunas por la crisis económica de 2008 en los Estados Unidos, otras tantas por la reciente política de deportaciones masivas de la administración Obama, tal fenómeno está reactivando las redes de paisanaje y la recreación de las fiestas y costumbres mixtecas que en algún momento fueron retomadas por la comunidad mestiza de la colonia Obrera.

Otro fenómeno presente en el actual momento de la colonia es el arribo de indígenas nahuas y mazahuas en su mayoría, pero también, triquis, zapotecos o purépechas, muchos de ellos asistiendo a la Escuela “El Pípila”. Este aspecto es uno más de los elementos que marcan la socialización de los niños mixtecos tanto en la colonia Obrera como en el espacio escolar y un verdadero reto para la integración de tal diversidad en las aulas de un proyecto escolar que surge como mixteco pero que actualmente muestra una diversidad mucho mayor, donde los mixtecos ya no son mayoría. En adición a estos aspectos, los profesores fundadores señalan que hay una nueva generación de profesores indígenas laborando en la escuela “El Pípila” los cuales tienen orígenes de clase diferentes, lo cual los posiciona de otro modo en la orientación que el proyecto escolar bilingüe debería tener y eso impacta por supuesto en las relaciones con la comunidad.

Según el parecer de los profesores de “la vieja guardia”, a los nuevos profesores ya no les interesa la relación con la comunidad ni involucrarse en las reivindicaciones comunitarias o en las condiciones de vida de los alumnos.

“la otra generación [de profesores] no vivió en su comunidad, no se fue de jornalero, no vivió con los jornaleros, estuvieron viviendo en la ciudad, ya vienen con otra mentalidad, entonces cuando vienes con otro mentalidad ya no es como en nuestro caso, [que vienes]

con otras ideas de servir, pero ahí vienen otros compañeros que no lo hacen por eso, simplemente por el billete” (Profesor Javier, comunicación personal).

Para los profesores de la vieja guardia, los profesores nuevos orientan su labor pedagógica en función de proyectos personales de ascenso en la llamada carrera magisterial. Esta distinción será importante seguirla profundizando ya que puede marcar un nuevo momento en el proyecto escolar y por supuesto trae aparejadas nuevas formas de socialización, con valores diferentes los cuales, retomando el concepto de *participación guiada*, se filtran de los profesores a los alumnos de formas no explícitas, sin embargo forman parte de las formas contradictorias de socialización explicitadas por Lestage para las segundas generaciones.

Tal como señala Lestage “en la práctica cotidiana, a los maestros bilingües les toca decidir en última instancia cuáles son las raíces o los hábitos que hay que rescatar, quién es indígena y quién no lo es, quién puede integrar una escuela bilingüe y quién no lo puede. Esta última prerrogativa es principalmente la del director de la escuela, pero él tiene que justificar sus actas delante de la junta de los padres de familia. El maestro bilingüe representa entonces el instrumento de balance entre dos mundos que conviven más o menos pacíficamente” (Lestage y Pérez Castro, 2003: 257). Lo que me interesa resaltar en este aspecto no es el papel de los profesores, sino contextualizar que su influencia sobre la comunidad y por ende sobre los niños y niñas de las siguientes generaciones de mixtecos se encuentra en interacción constante con este actor social.

IV ANÁLISIS DE RESULTADOS

1 Introducción. Construcción de cronotopos o infancia situada, los niños y niñas mixtecos de la colonia Obrera Tercera Sección

Como se señaló en el marco teórico, el viejo paradigma de estudios sobre infancia, conformado principalmente por la psicología, la pediatría y la pedagogía ha estudiado a los niños en un sentido más cercano al desarrollo, es decir, desde una perspectiva más cargada a los individuos conformando de esta manera marcos ahistóricos o suprahistóricos. En este sentido desde el nuevo paradigma de estudios sobre infancia se hace hincapié en que históricamente, tanto mujeres como niños, han ocupado posiciones subordinadas en un sistema que los ha situado discursivamente cercanos a la naturaleza y que, por tanto, los ha silenciado. Entender la infancia como una construcción social implica reconocer que no hay niños por naturaleza, tampoco hay mujeres por naturaleza, así como no hay adultos por naturaleza. De esta manera el tránsito entre niños a adultos no implica solamente el desarrollo físico de los niños también lleva implícita una marca social (Jenks, 1982 en Moscoso, 2013: 35). Todas estas son categorías sociales que se crean y recrean en marcos sociohistóricos a través de mecanismos discursivos. Dicha categorización social está acompañada de prácticas, saberes y valores que constituyen identidades, encuadran relaciones interpersonales y delimitan modos de vida.

En ese sentido tanto desde la antropología como desde la sociología se señala que entender la infancia como construcción social implica analizar lo que cada sociedad entiende por infancia, (lo cual incluye formas de crianza, participación, socialización, etc.) ya que esto varía entre culturas diversas, pero además está sujeta a variaciones históricas o temporales.

De esta manera, al entender la infancia como una construcción social es posible avanzar en la comprensión de la experiencia de vida de niños y niñas en contextos espacial y temporalmente situados. No obstante a esta perspectiva hay que agregar aquella que señala la importancia de atender a los discursos como el mecanismo mediante el cual las ideas, imágenes o conocimientos sobre niños y niñas circulan en la sociedad, pero sobre todo, visibilizar las dinámicas de poder ocultas detrás de la naturalización en la circulación de dichos discursos que configuran relaciones sociales determinadas.

Precisamente ahí en la naturalización e invisibilización es que propongo comenzar a analizar los significados que niños y niñas mixtecos descendientes de familias migrantes construyen sobre su vida. Considero que esta invisibilización resulta relevante para la configuración de las posibilidades de experiencia de los sujetos de esta investigación ya que por un lado la oposición niño/adulto se relaciona estrechamente con la relación padre-madre/hijo-hija, y es ahí al interior de las familias donde se reproducen y legitiman las categorías desde donde se ha de pensar el mundo de las nuevas generaciones, categorías como el género o la etnicidad, son interiorizadas por las nuevas generaciones en el proceso de socialización.

Precisamente a dicha invisibilización es a la que alude el presente eje analítico generacional a entender la infancia en su doble dimensión, como categoría social que ordena discursivamente la realidad pero además como aquella que refiere a los mundos de vida de niños y niñas con prácticas y procesos de subjetividad (Moscoso, 2013).

Aunque se ha señalado que la socialización no es un proceso unilineal sino que los niños poseen capacidades agentivas para interpelar este proceso, es también cierto que en la relación niños/adultos son los segundos quienes poseen la capacidad de ejercer autoridad, dictar normas, sanciones o estímulos para fomentar conductas y comportamientos que les parecen apropiados con la intención de reproducir un orden social culturalmente definido. En este punto se vuelve importante el factor migración, ya que en todo caso no solo estamos hablando de las formas de comportamiento tradicionalmente esperadas en una familia indígena (Morales, 2013) que en gran medida están soportadas en una comunalidad, sino que a partir de la migración y el asentamiento el factor de comunalidad se ve trastocado, de tal manera que la socialización de normas de género, étnicas o de participación infantil en la vida cotidiana también se ven transformadas. En todo este escenario de múltiples cambios lo que se mantiene constante es la voluntad de los niños para seguirse adscribiendo a una identidad étnica.

2 Construcción social de la infancia: visibilizando la otredad

¿Por qué es necesario atender al contexto de niños y niñas? ¿Por qué es tan importante ubicar sus historias personales para el análisis de sus discursos? Mi intención en este

apartado es ofrecer una primera reflexión sobre las implicaciones que tiene para la vida cotidiana de los niños y niñas mixtecos de la colonia Obrera la categoría de generación.

Tal como se señaló en el marco teórico el concepto de experiencia (Scott, 2001) refiere no solo a la capacidad de percepción o los sentimientos subjetivos de los actores sociales, la experiencia incluye la historia personal de un sujeto en un contexto específico y se relaciona estrechamente con la conformación de discursos. Lo que el concepto busca captar es como se constituyen en una dimensión histórica y relacional las vivencias de los sujetos.

Desde el eje generacional también se ha entendido a la infancia como un componente permanente de las sociedades donde aunque los individuos pertenecientes a esta categoría cambien con el tiempo, estructuralmente la infancia será siempre una parte de la sociedad (Rodríguez, 2007). En esta medida es que se han configurado representaciones sobre lo infantil que marcan sus posibilidades de experiencia, si a esto añadimos la dimensión étnica vemos que históricamente ambas categorías han subalternizado a estos sujetos. Moscoso lo refiere así “la infancia vendría a ser comprendida como una fase evolutiva del desarrollo de los seres humanos, como en su tiempo lo fueron –y probablemente lo continúan siendo, en la mentalidad de muchos/as- los indígenas con respecto al ser humano “civilizado” (Moscoso, s/f: 10). La crítica se refiere a las representaciones que todavía continúan circulando en los imaginarios sociales, los cuales orientan tanto los discursos sobre la propia infancia o sobre la condición infantil.

2.1 Naturalización de la desigualdad en la infancia

En primer término me interesa atender a los significados que los niños confieren a su propia condición infantil en relación con los adultos. Desde la perspectiva de entender la infancia relacionalmente, es decir como componente permanente de la sociedad y como construcción social, propongo interpretar como los sujetos de esta investigación perciben la su relación con los adultos y que significados le atribuyen. Interpretar los discursos a la luz de la diferencia generacional brinda herramientas para visibilizar en primer término las dinámicas de poder que se ocultan tras la naturalización de la diferencia que como se verá no es un asunto que suceda únicamente con los adultos, ya que incluso dichas relaciones de poder son interiorizadas por los propios niños (Moscoso, 2013).

En esta serie de testimonios atiendo a dicha interiorización de las relaciones de poder por los propios niños. Me interesa profundizar de qué manera significan los niños la diferencia generacional.

Omar: ¿Los niños y los adultos son iguales?

Melisa: No (enfático)

O: ¿Por qué crees que no son iguales?

M: Porque las personas grandes piensan más

Omar: ¿Ser niña y ser mujer es lo mismo?

Heydi: No

O: ¿Por qué?

H: No sé, porque creces

O: ¿Entre niños y adultos que crees que sea diferente?

H: No sé

Omar: ¿Los niños y los adultos son iguales?

Antonio: No

O: ¿Qué es diferente?

A: Que un niño casi... el señor ya sabe más que él y el niño no

O: ¿Por qué?

A: Porque el señor ya esta grande, y el niño esta chico todavía

O: ¿Tú sí crees en eso?

A: Sí

O: ¿Qué más crees que crees que es diferente?

A: Nada más

En este primer acercamiento a la frontera entre niños y adultos, se hace evidente que aquellos significados que los niños construyen sobre su propia condición infantil están permeados por la distinción adulto/niño y el diferencial de poder establecidos entre estas dos categorías. Esto es pertinente tenerlo en cuenta al interpretar los discursos de niños y niñas ya que las posibilidades de hacer o dejar de hacer cosas se encuentran permeadas por esto.

No obstante la representación acerca de la frontera entre niños y adultos no es homogénea como se observa en los siguientes testimonios.

O: ¿A los cuantos años piensas que vas a ser adulto?

Antonio: A los 20, a los 22

O: ¿Hasta los cuantos años vas a ser adulta?

Melisa: A los 20

O: ¿A los 20 ya vas a pensar más?

M: Yo creo

Omar: ¿Hasta qué año son niños los niños?

Giovanni: Pues hasta los 5, [porque] tienes ganas de jugar juguetes, carritos y eso. Ya cuando eres adulto te dan ganas de jugar videojuegos o andar en la bici

O: ¿Por ejemplo a tu edad te consideras más adulto no?

G: Sí

En estos testimonios se hace explícito que es el criterio de edad el que marca la frontera entre niños y adultos. En los primeros dos casos la frontera esta puesta alrededor de los 20 años, una edad cercana a la frontera legal para la mayoría de edad. En el último caso, la frontera esta puesta a una edad sorprendentemente corta. Para Giovanni el tránsito entre la niñez y la adultez tiene que ver con el tipo de juegos que elige. Lo que me parece destacable en este sentido es la edad como una forma de acumulación y desarrollo la que distingue la frontera entre ambas condiciones, criterio que se encuentra desvinculado a prácticas sociales cercanas a la experiencia de los sujetos y próximo a la noción moderna de adultez. A continuación presento un par de casos en los cuales la distinción generacional se relaciona con las esferas de participación infantil.

MariCarmen proviene de una familia interétnica, donde tanto su padre biológico como la segunda pareja de su mamá son de origen mixteco al referirse a su papá biológico relata lo siguiente.

Omar: ¿Hablas con tú papá biológico?

Mari Carmen: Sí hablo con él, y la otra vez me mando dinero y así...

Omar: ¿Él ahorita dónde está?

M: Allá en Oaxaca... mi hermana fue allá a Oaxaca sí lo permitieron, y mi hermana quiere sacar su credencial para poder ir yo con ella [...] porque en el aeropuerto no la dejan llevar a [menores]... por decir si me lleva a mí, mi mamá tiene que dar permiso para poder ir y mi mamá dice que no.

O: ¿Por qué te quiere llevar a Oaxaca tu hermana?

M: Pa' que conozca supuestamente a mi papá

O: ¿Y tú si quieres?

M: Yo si quiero, porque voy a conocer a todos mis parientes

Si bien en una primera mirada me ha parecido que el testimonio ejemplifica una suerte de imposición o de ejercicio de la autoridad adulta que no toma en consideración los deseos de la niña, al analizarlo detenidamente me ha parecido más relevante el hecho de que

tanto MariCarmen como su hermana de alguna manera mantienen un vinculo con su padre biológico, dicho vinculo las remite a Oaxaca, en donde la niña expresa que tiene deseos de ir para “conocer a todos mis parientes”. El hecho de ser menor de edad le impide hacerlo ya que para viajar necesita el permiso de su mamá. En el testimonio también señala que su hermana mayor ya fue a Oaxaca y ahora la quiere llevar en una suerte de tensión entre la autoridad materna y los deseos de su hermana, frente a esta situación MariCarmen no expresa un cuestionamiento hacia la autoridad materna.

Otro caso en donde se ejemplifica la distinción generacional en torno a la participación de niños y niñas en la esfera social es el de Jennifer cuya familia es una de las más cercanas a la recreación de las tradiciones mixtecas en Tijuana. Al indagar por la participación de su familia en la organización de la fiesta de la Virgen de las Nieves señala:

Jennifer: Mi mamá les ayuda a hacer el mole, el arroz,

O: ¿Y tú vas con ella?

J: Sí

O: ¿Y le has ayudado a hacer el mole?

J: No, porque no me dejan entrar [a niñas], puros adultos

O: ¿Por qué no dejan entrar niños?

J: Porque luego pueden ser traviosos o así

O: ¿Tú qué piensas de eso?

J: Silencio

O: ¿No te gustaría entrar? ¿No te da curiosidad?

J: No

O: ¿Qué te imaginas que hagan?

J: Algunas pues agarran cerveza o soda y platican

O: ¿Están cotorreando no?

J: ¡aja! (risas)

O: ¿Te gustaría ayudar a hacer el mole y ayudar?

J: Sí

O: ¿Hasta los cuantos años se puede?

J: Unos 20

Vemos como la distinción entre niños/adultos se expresa en este caso para señalar participaciones diferenciadas en la actividad. Aunque ella en un primer momento acepta tácitamente la regla de exclusión de los niños del espacios de preparación de alimentos, diciendo que no le da curiosidad, en la siguiente pregunta es posible notar que aunque no esté permitido que los niños estén en ese espacio, ella sabe lo que las mujeres hacen ahí,

por lo que es posible pensar que aunque no se le haya permitido participar Jennifer se interesa por lo que sucede en dicho ámbito. En la última pregunta acepta explícitamente que le gustaría ser parte de ese espacio, no obstante ha interiorizado que antes de que eso suceda deberá ser aceptada como adulto.

Otro caso donde podemos observar la participación infantil en relación a las decisiones de los adultos es el de Angélica, cuya familia también participa de la celebración de la Virgen de las Nieves, aunque de manera más indirecta.

O: ¿Has ido a la fiesta de la Virgen?

Angélica: No nomas [la veo] en los techos de la casa.

O: ¿No sales?

Angélica: No, no me dejan salir, porque en veces mi papá pues llega tarde del trabajo y mi mamá pues tiene cosas que hacer y no me dejan salir [sola]

Omar: ¿Tus papás nunca han ido a la fiesta?

Angélica: En veces pero no me llevan, llevan a mi hermano chiquito

O: ¿Y no les dices que quieres ir?

A: Sí pero me dicen que tengo que cuidar a los demás [hermanos]

Al preguntar sobre la participación de la familia en la fiesta, Angélica espontáneamente asocia la asistencia de sus padres a la celebración con el hecho de que a ella no la llevan. Una vez más la primera mirada a este respecto me hizo pensar que era la expresión de una autoridad adulta imponiéndose sobre los deseos de la niña. Es decir que ella tiene deseos de asistir a la fiesta sin embargo debido a las actividades de sus padres se dificulta que Angélica salga sola a la calle. El criterio para conferirle la responsabilidad del cuidado de los hermanos, aunque no se encuentra explícito en las respuestas puede deducirse de la composición familiar de Angélica, quien a pesar de ser la segunda hija, es a quien se le delega la responsabilidad de cuidar a sus hermanos menores. Considero que es importante resaltar sobre este aspecto como se imbrican las categorías de edad y de género. En este caso la edad juega como un doble criterio en la toma de la decisión para asistir a la fiesta o no, tal como lo refiere Angélica. En primer lugar al estar bajo la autoridad de sus padres, ella no puede decidir si asiste a la fiesta o no, aunque este mismo hecho puede hablarnos también de una toma de responsabilidades temprana la cual es característica de la participación de los niños en sociedades indígenas. En segundo lugar se infiere que ser la mayor de las hermanas es lo que hace que sea la responsable de sus hermanos menores, situación que evidencia también como a pesar de que en términos

absolutos el mayor de los hermanos es varón es a Angélica a quien le confieren la responsabilidad de cuidar a los hermanos.

Para cerrar este apartado presento un par de testimonios que ejemplifican la capacidad infantil para pensarse como agente con capacidad para aportar ideas en la resolución de problemas. He incluido este testimonio ya que me parece una muestra ejemplar de cómo se muestra la participación de los niños en el plano material y simbólico de la realidad la cual está siempre permeada por las relaciones de poder derivadas del adultocentrismo. Veamos cómo se expresa esto:

O: ¿Alguna vez te han explicado que significa la fiesta de la Virgen?

Giovanni: No

O: ¿Qué te imaginas?

G: Una fiesta con muchas personas de mixtecas y así

O: Por ejemplo, ¿No crees que hay cosas que se le pueden ocurrir a un niño que no a un adulto?

A: Sí

O: ¿Y qué pasa ahí?

A: El niño tuvo la razón y el señor no

O: ¿Y a quién crees que le harían caso?

A: Pues al señor, pero si es una idea bien, al niño

O: ¿Te ha pasado eso alguna vez a ti?

A: Sí

O: ¿Con quién?

A: Con mi tío [con el que trabajo], porque iba poner un cajón y era como todo un cuadro grande, pero se tenía que clavar y todo. Yo solamente le dije que porque no lo ponían de otro lado para que se viera mejor cuando entraran de la puerta y se viera bien y ya mi tío dijo que no, que porque eran decisiones de la señora. Ya fue la señora y dijo que no, que ahí no quedaría bien que porque cuando abrieran la puerta como que iba pegar y yo le dije que sí que porque no lo ponían allí y dijo que estaba bien y lo pusieron allá

O: ¿La señora te hizo caso?

A: Ajá

O: ¿Y cómo te sentiste?

A: Bien

En el testimonio de Antonio debe considerarse en primer lugar que el espacio donde él estaba participando era un contexto de trabajo lo cual en sí mismo ya representa una muestra de la participación infantil en la reproducción material de la realidad. Esta experiencia de participar en el trabajo le da una suerte de empoderamiento a Antonio

quien es capaz de sugerir alternativas en la resolución de un problema de tipo práctico. A este respecto es pertinente recordar que es común entre muchas de las culturas indígenas en México promover la participación infantil en el trabajo como una forma de socialización. Situación que tiene un carácter distinto a la noción de explotación, propia de las culturas urbanas u occidentales. Este aspecto es abordado por Moreno en su trabajo sobre la colonia Obrera en los inicios del asentamiento en 1988. El autor señala que “Debido a su nula calificación profesional, los mixtecos de la Obrera, tienen que emigrar temporalmente a los campos de California, y si se quedan en Tijuana han de trabajar como jornaleros en la construcción o de jardineros en las colonias de ricos. De ahí que sea común entre los mixtecos que trabajen ambos padres de familia y que manden a trabajar a los niños ya mayorcitos [sic]” (Moreno, 1988: 99). Esta cita es pertinente ya que ayuda a comprender que en cierto sentido el trabajo infantil si puede ser comprendido como una resultante de las condiciones de precariedad de los migrantes mixtecos en Tijuana, esto es la división generacional del trabajo. No obstante dicha situación puede ser comprendida desde otra óptica. Pérez Castro señala que el trabajo también forma parte de la socialización de los niños mixtecos rurales, sin embargo “en el medio urbano el niño es incorporado al trabajo más por una necesidad económica que como un proyecto familiar de socialización , aunque subyace la idea de que el niño debe trabajar para que no sea persona floja” (1993: 20). Desde esta segunda óptica se complejiza el fenómeno, ya que al tener en cuenta el sentido que se le atribuye al trabajo infantil como una forma de socialización para los mixtecos la participación de Antonio en esta actividad puede interpretarse como una esfera en la que le está permitido externar sus opiniones. En el testimonio vemos que en primera instancia la sugerencia de Antonio fue rechazada por su tío quien argumenta que esa es una decisión de la clienta para quien se está realizando el trabajo, es decir un adulto. Posteriormente cuando la señora se pregunta por el mejor acomodo del cajón Antonio nuevamente enuncia su idea y es hasta que ella le da su anuencia que se acepta la idea. El hecho de recordar la situación es muestra de la significatividad atribuida al evento, lo cual también se evidencia al expresar Antonio que se sintió bien que se haya aceptado su idea. Quise cerrar este apartado con este testimonio para señalar que no es mi intención sugerir que la frontera entre niños/adultos es una barrera impermeable en la vida de los primeros, sino que dicha distinción existe y

construye su experiencia, sin embargo frente a esta situación los niños y niñas construyen sus propios sentidos, tal como señala Szulc “La acción subordinada de los/as niños/as en comunidades indígenas, no implica suponerlos actores pasivos, sino por el contrario, aun siendo pequeños desarrollan habilidades y responsabilidades que se articulan en representaciones y prácticas socioculturales (Szulc, 2011 en Rico Montoya, 2014: 3).

2.2 Oralidad y transmisión intergeneracional de repertorios culturales

Al iniciar con la indagación sobre los significados que los niños/as construyen sobre su propia infancia tácitamente esperaba encontrar transmisión de saberes entre niños y adultos verbalizados o dialogados, es decir que sin darme cuenta suponía que los niños y sus padres platicaban de manera continua y que a partir de ahí los niños recomponían el mundo de vida en el que se encuentran inmersos. Muy pronto me di cuenta que esto no sucede de tal manera, ya que muchas de las preguntas realizadas a los niños durante las entrevistas obtuvieron prolongados silencios, algunas otras ausencias en la información. La primera reacción que tuve frente a esta situación fue la de pensar que no estaba realizando las preguntas correctas, así mismo me cuestionaba si había logrado ganarme la confianza de los niños y que posiblemente no quisieran responder a mis preguntas. Si bien estas dos interrogantes son propias y pertinentes durante el desarrollo de toda investigación cualitativa, considero que en el caso de los niños y niñas mixtecos estas “ausencias” de información o de diálogos pueden ofrecer luz acerca de las formas de socialización particulares de su experiencia cotidiana. Para interpretar los siguientes testimonios el concepto de *participación guiada*, será útil ya que pone énfasis en el análisis de la participación infantil, a partir de la tesis de que los niños son guiados por otros agentes en el proceso de socialización de maneras no explícitas y como parte de estructuras de participación donde desempeñan diversos papeles (Rogoff, 1993). Si bien el alcance de la presente investigación no permite dar cuenta de las estructuras de participación o de las maneras no explícitas de socialización, el concepto da cuenta de que aquello que inicialmente interprete como una falla metodológica bien puede referirse a otras formas de socialización y participación infantil. Sobre este mismo aspecto Bertely señala que uno de los patrones de la socialización temprana en sociedades indígenas es el aprender-haciendo el cual se refiere la interacción entre niños y adultos sin que medien

verbalizaciones acerca de la actividad desarrollada, por el contrario se alienta a que los niños resuelvan las situaciones a partir del propio esfuerzo (Bertely, 2000).

De esta manera, en el presente apartado doy cuenta de varias situaciones en donde se expresa que la partición infantil no necesariamente pasa por la verbalización.

Omar: ¿Sabes porque decidieron venirse a vivir aquí a Tijuana?

Angélica: No

O: ¿Siempre has vivido aquí en la Obrera?

A: Sí

O: ¿Te han contado la historia de la colonia?

A: No

O: ¿Tus papás no te han contado como era aquí cuando ellos llegaron a vivir?

MC: No

Omar: ¿Tus papás te han contado cómo eran cuando eran niños ellos?

Melisa: No

O: ¿No te han contado a que jugaban, si los regañaban, como se portaban?

M: No

O: ¿No te han contado que les gustaba hacer?

M: No

Omar: ¿Con tus papás como te llevas?

Antonio: Bien

O: ¿Con cuál platicas más?

A: Con ninguno

Omar: ¿Por qué crees que se vinieron a vivir para acá? ¿Te han contado?

Giovanni: No

O: ¿Tus papás porque te inscribieron en esta escuela?

G: No sé

O: ¿No te contaron si les pareció importante que fuera una escuela bilingüe?

G: Nomas me apuntaron y ya

O: ¿Tú Papá con quien llevo a vivir aquí en Tijuana?

G: No se, nunca me ha contado

O: ¿Por qué decidieron salirse de San Jerónimo?

Giovanni: No sé

O: ¿Por qué crees?

G: Pues por falta de trabajo o algo así

Como señalé anteriormente, al momento de realizar las primeras entrevistas y encontrarme con las respuestas negativas mi primer pensamiento fue que había que ajustar las preguntas. No obstante conforme fue avanzando el trabajo de campo me di

cuenta que era más o menos regular que los niños ignoraran ciertas cosas respecto al pasado de sus padres o las razones por las que salieron de sus pueblos de origen. En los testimonios se puede notar que la ausencia de explicaciones atraviesa decisiones importantes para la vida de los niños y niñas como la decisión de migrar, el proceso de asentamiento en la colonia o la escuela donde están inscritos. No obstante en los testimonio no se advierten indicios que supongan un cuestionamiento por parte de los niños a la toma de estas decisiones.

En el testimonio de Giovanni se puede observar que no obstante esta falta de información explícita y directa él se ha formado una idea para explicar los motivos de la migración “pues por falta de trabajo o algo así”. No obstante la decisión sobre inscribirlo en la escuela esta naturalizada, es decir que no se cuestiona y el hecho de ser una escuela de tipo bilingüe no parece ser relevante en la toma de la decisión. Si bien este es un rasgo notable, no quiere decir que no exista comunicación entre generaciones, en todo caso es posible pensar que estas “ausencias” tienen que ver más con los “temas” o tópicos que la familia selecciona para dialogar como se verá a continuación donde los mismos niños dan cuenta de aquellas memorias que sus padres les relatan las cuales están asociadas a una recreación de la memoria colectiva.

O: ¿Tus papás te han contado cómo eran cuando eran niños?

Antonio: No me dicen, nomas me dicen que ellos hacían sus propios juguetes, su trompo una madera gruesa, lo cortaban así con una lija y lo tallaban y se hacían y con un pico de un fierro [para la punta]. Algo así dijo que se hacia el trompo y ya daba vueltas y así normal

Omar: ¿Tus papás te han contado cómo eran ellos cuando eran chiquitos?

Giovanni: Mi Mamá sí, pues ella nació en casa, o sea no nació en hospital, porque [en] San Jerónimo faltaba mucho para un hospital, como 12 horas. Mi papá también nació en casa.

O: ¿Con tus papás de qué platicas?

Heydi: Pues de la escuela, como me fue y de varias cosas, a veces le estamos preguntando como éramos de chiquitas todas, a veces hablamos de cuando nacimos todas

O: ¿Y qué te dicen de ti?

H: Pues dicen quien si comió gerber, quien no, y quien lloraba más y todo eso

La pregunta sobre la infancia de los padres de los niños/niñas buscaba indagar de qué manera se conectaban las memorias sobre infancia de los padres que migraron a Tijuana con las experiencias de los niños socializados en el espacio transterritorial. A este respecto se observa que aquellas memorias referidas están estrechamente relacionadas con la memoria colectiva en su acepción de memoria de los orígenes (Giménez, 2009). En el primer testimonio las memorias están referidas a un elemento tradicionalmente asociado a los pueblos indígenas en México, la fabricación de juguetes artesanales. Este relato interiorizado por el niño tiene la calidad de memoria colectiva porque refiere a un nosotros generalizado, lo cual la distingue de la memoria familiar. Sobre este tema se abundara en el apartado sobre etnicidad más adelante, por ahora solo quiero destacar que en estos casos donde encontré diálogos interiorizados por los niños están referidos a la narrativa familiar. En el segundo testimonio la memoria va amarrada a una práctica también de tipo tradicional; el parto en casa. En la narración referida por Giovanni también se hace hincapié en las condiciones de precarias de la comunidad de origen, la falta de un hospital cercano. Finalmente Heydi refiere que los diálogos con sus padres se refieren a la recreación de una memoria familiar, al recordar la etapa de la crianza de ella y sus hermanos.

2.3 Reproducción del orden social: castigos-normas

En la presente sección doy cuenta de las formas referidas por los niños/as acerca las formas para ejercer autoridad por parte de sus padres y las razones por la cuales fueron sancionados. Posteriormente relaciono como algunas de las sanciones se relacionan con el mundo del juego infantil como una forma de ejercer autoridad.

En primer lugar me interesa definir que entiendo los castigos como una de las expresiones que tienen las personas adultas para sancionar las conductas que consideran inadecuadas. En este sentido es que los castigos forman parte de la reproducción del orden social al ir modelando normas a seguir por los niños/as. Se indagó principalmente

por las conductas que los padres consideran sancionables así como si es dicha responsabilidad de sancionar conductas o ejercer autoridad estaba depositada en alguno en mayor medida en el padre o en la madre.

Omar: ¿En tu casa quien es el que regaña?

Angélica: Mi papá

O: ¿Siempre?

A: O en veces mi mamá

O: ¿Tú mamá como te regaña?

A: Nomas me dice [que no lo haga] o me da un coscorrón y ya y mi papá pues me pega, en veces

O: ¿Qué has hecho que te pega tú papá?

A: Pues le quite su dulce de mi hermano, lo empuje

O: ¿Quién te regaña?

Mari Carmen: Mi mamá

O: ¿Y qué haces para que te regañen?

MC: Travesuras, como pegarle a mis hermanos y echarle la culpa a mi [otro] hermano (risas)

O: ¿Y te castiga?

MC: No, nada más me dice que no lo vuelva a hacer y ya

Omar: ¿Quién regaña en tu casa por ejemplo?

Giovanni: Mis papás

O: ¿Cuál de los dos?

G: Los dos

O: ¿Qué hacen cuando te portas mal?

G: Pues si llego tarde, como si me paso una hora o una hora y media de jugar con mis amigos, me quitan la compu, si molesto a mis hermanas me castigan y no me dejan salir y si hago algo más peor me quitan todo

Lo que se evidencia en estos comentarios es la preeminencia de la autoridad de los padres sancionando conductas que les parecen no apropiadas para sus hijos, entre ellas el respeto a sus hermanos o infringir el horario establecido para poder estar en la calle. En la intervención de Angélica se observan dos tipos de sanciones dependiendo de la gravedad de la falta que van de la mera amonestación verbal ejercida por su madre o el castigo físico ejercido por su padre. Con Giovanni lo que se observa es una estrategia de castigos que varia también en función de la gravedad de la falta. En este caso también el hecho de molestar a los hermanos se sanciona más duramente que las otras faltas. Otro aspecto a resaltar es que los castigos se relación directamente con las actividades que podríamos

considerar lúdicas o de juego para Giovanni. Esta relación entre normas y juegos también puede ser observada en el testimonio de Antonio a continuación.

Omar: ¿Hasta qué hora te dejan estar en la calle?

Antonio: ¿Hasta qué hora me meto siempre? Hasta las 5 o 6 [de la tarde]

O: ¿Y qué haces?

A: Pues nada más jugamos y ya

O: ¿A qué juegan?

A: A las atrapadas, ponchados, futbol, como los sábados y los domingos subo a jugar futbol acá arriba, en la cancha [de la escuela]

En primera instancia existe una norma también relacionada con un horario en el cual está permitido permanecer en la calle. La calle para Antonio significa un momento de juego, pero además los juegos de los que participa este niño son juegos con otros (ponchados, futbol, atrapadas), juegos con sus de sus pares, es decir juegos colectivos. George H. Mead (1973) realiza una tipología sobre los juegos (espontáneos y organizados) y lo relaciona con el papel que juegan las niñas y los niños en el proceso de internalización de lo social. Desde la perspectiva del autor participar en estas actividades evidencia que el sujeto infantil está en permanente diálogo consigo mismo y con los otros (el otro generalizado) que le rodean, lo que se lleva a la práctica a través del juego espontáneo y el juego organizado, es decir colectivo. La distinción es útil pues ayuda a pensar como los juegos pueden tener esta doble dimensión, como un espacio para imaginar (juego espontaneo) y como una asociación que ayuda a internalizar ciertas categorías de convivencia (juego organizado). Lo que dicha reflexión pone en evidencia es que la vida de los individuos es un fenómeno social desde el nacimiento y, por lo tanto, “toda la vida social está afectada por las fuerzas y el poder de la estructura social. El individuo, incluso siendo niña o niño, siempre tiene un cierto grado de autonomía y una subjetividad propia” (Rodríguez, 2007: 40 y ss.). La discusión es útil a este respecto pues muestra como se relacionan dialécticamente esferas de la vida de los niños como pueden ser el establecimiento de normas y su interiorización; con la subjetividad y la autonomía o agentividad de los niños en la construcción de la realidad.

3. Etnicidad como campo de disputa simbólica

Entendida la etnicidad como la expresión contextual de la identidad étnica, resultante de una definida “conciencia para sí” (Bartolomé, 2004), es posible imbricar la tensión entre el auto y el hetero-reconocimiento en dichas expresiones de etnicidad. El autoconcepto (Durin, 2003) que se forman de sí mismos los niños y niñas en las interacciones cotidianas esta mediado por el hetero-reconocimiento de la sociedad mestiza en contextos específicos, en este caso los discursos dirigidos a los niños indígenas en el espacio escolar por un lado como reproductora de las ideologías dominantes (Durin, 2007) y los juicios de valor negativos presentes en la sociedad mayoritaria (Bertely, 1998).

Es decir que si la etnicidad es la puesta en juego de la identidad étnica por parte de los actores sociales (articulada con otras dimensiones de la identidad como la generacional o la de género), el aspecto contextual nos da pie a observar cómo se interrelacionan procesos sociales como el racismo, la exclusión o la discriminación, como expresiones conflictivas de relaciones asimétricas entre ambos grupos sociales, aspectos que como se explicito en el marco contextual, sigue teniendo una gran importancia en las interacciones que los niños y niñas sostienen en sus espacios de socialización familiar y escolar en Tijuana.

En este contexto, la migración de los indígenas a las ciudades nos muestra como dichas relaciones asimétricas continúan vigentes (Romer, 2006; Lestage, 2001; Anguiano, 1997; Oehmichen, 2001; Martínez Casas, 2007).

Desde esta perspectiva es posible vislumbrar como la autoadscripción mixteca de estos niños y niñas se define en campos sociales, donde el derecho a la reproducción cultural se manifiesta como una disputa simbólica entre la presión de asimilación a la sociedad dominante y el derecho de reproducir la cultura propia. En particular el racismo sigue expresándose en forma de burlas donde la escuela no es un espacio libre de esta forma de discriminación. Una de las consecuencias de esta situación es que los niños y niñas “al ser objeto de agresiones verbales, buscan ocultar algunos indicios de una identidad impuesta y estigmatizada” (Oehmichen, 2001b: 260).

En el presente apartado me interesa dar cuenta de cómo la etnicidad se configura como una dimensión identitaria redimida por los sujetos de estudio constantemente interpelada en las interacciones que los niños y niñas sostienen con otros niños y niñas mestizos.

Como explicito en el marco teórico entiendo las identidades étnicas como “el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...) a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2000:28). Desde esta definición apunto el racismo como uno de los componentes estructurales a los cuales se enfrentan los niños y niñas para la recreación de sus repertorios culturales.

En ese ámbito, los niños y niñas de segundas generaciones de este movimiento migratorio, cuya cotidianidad transcurre, en esta etapa de su vida, principalmente en las áreas de participación familiar y escolar, se encuentran permeados por relaciones *adulto céntricas*, es decir de invisibilización de sus realidades, esto no significa que no se tome en cuenta a niños y niñas, sino que al percibir a los niños como sujetos en potencia su participación en algunos ámbitos de lo social se ve supeditada a la autoridad de los adultos, esto se analizara en el siguiente apartado. En adición a esto la recreación de las fronteras identitarias se realiza en un proceso dialectico donde intervienen elementos de tipo tradicional étnico, como elementos de tipo urbano moderno. Esta distinción la percibo de manera general asociada a los valores, los cuales en el primer caso refieren a aspectos comunitarios y en el segundo a aquellos de tipo individualistas. Al respecto más que aludir a identidades esencializadas o a una dicotomía entre tipos ideales de adscripción étnica entiendo que “la construcción de identidades culturales, sean étnicas o nacionales, involucra elementos “objetivos” como el idioma, los mitos o las tradiciones comunes, y los subjetivos, que son construcciones semantizadas mediante las cuales el grupo establece sus límites de adscripción” (Valenzuela, 1998: 35). Siguiendo esta segunda definición lo que interesa no es recalcar un determinado tipo de adscripción u otro, sino entender de qué manera estos niños y niñas otorgan significados a determinados elementos culturales, en qué medida los usan para distinguirse de otros grupos socioculturales, esto dentro del contexto fronterizo de exclusión que se presento en el marco contextual.

3.1 Discriminación y racismo como procesos transversales en la reconfiguración de repertorios culturales

Como se ha señalado, la inserción de los mixtecos en Tijuana ha estado marcada desde el inicio por la discriminación y el racismo. Frente a esto los esfuerzos de organización y resistencia de los propios mixtecos han logrado obtener reconocimiento a nivel local y regional. Para lograr esto, en gran medida se han apoyado en su cultura e identidad como herramienta de posicionamiento sociopolítico, esto no significa que las relaciones de dominación o explotación hayan desaparecido. Mi intención aquí es profundizar en como el racismo de la sociedad dominante hacia los indígenas, sigue marcando las interacciones que las nuevas generaciones de mixtecos tienen en la frontera norte, ya que considero que son estos procesos los que enmarcan la experiencia de los sujetos y por extensión la recreación de sus repertorios culturales. Es decir que, siguiendo la definición de experiencia de Scott, son estos procesos a los que debemos poner atención si queremos dar cuenta de cómo se configura la diferencia cultural de los mixtecos en Tijuana en un contexto de desventaja social y económica.

Desde la perspectiva del colonialismo interno se ha señalado la necesidad de profundizar en la intersección de los conceptos de estructura de clases y situación colonial, ya que ambos refieren a procesos históricos de explotación entre grupos culturalmente heterogéneos pero que con base en el entrelazamiento de ambas categorías se configuran como hegemónicos y subalternos. La importancia de dicha perspectiva para el presente trabajo recae en que sitúa a las diferencias culturales como una variable a tener en consideración para el mejor entendimiento de las condiciones de existencia de los grupos indígenas.

El colonialismo interno ha sido definido por Pablo González Casanova como “una estructura de relaciones de dominio y explotación entre grupos culturales heterogéneos. Si alguna diferencia específica tiene respecto de otras relaciones de dominio y explotación (ciudad-campo, clases sociales) es la heterogeneidad cultural que históricamente produce la conquista de unos pueblos por otros, y que permite hablar no solo de diferencias culturales (que existen entre la población urbana y rural y en las clases sociales) sino de diferencias de civilización” (González Casanova en Valenzuela, 1998: 70). Para esta investigación, lo que me interesa de la presente definición es la distinción fundamental acerca de los diferentes horizontes civilizatorios que se encuentran

invisibilizados para todas aquellas poblaciones que fueron subalternizadas durante la colonia y que actualmente siguen vigentes, ya que precisamente es esa diferencia en los horizontes civilizatorios la que se expresa en el concepto de *segunda generación* el cual alude a la socialización contradictoria de las generaciones cuya vida se desarrolla en el entorno urbano, la contradicción en lo concreto se expresa en las normas y valores que se encuentran a uno y otro lado de los tipos ideales moderno y tradicional.

Retomando el aspecto socioeconómico, es pertinente aclarar que no se puede homologar la condición de indígena con la de clase social explotada, sin embargo por lo que respecta al caso Tijuana si es posible notar una marcada tendencia hacia la inserción laboral de los mixtecos en actividades informales o precarias.

Entender que de múltiples maneras la diferencia cultural sigue sustentando las relaciones de dominación y explotación por parte de las clases hegemónicas permite clarificar porque en el contexto de la ciudad de Tijuana la condición de indígena migrante coincide en gran medida con la de clase social explotada. Es en este sentido que se habla de una división cultural del trabajo, concepto que alude a “la incorporación política de grupos culturalmente divergentes al grupo dominante, y señala los elementos de la identidad étnica de los grupos periféricos dentro de sociedades complejas, los cuales frecuentemente deben confrontar roles sociales impuestos por los sectores dominantes” (En Valenzuela, 1998: 35). En relación a la inserción migrante es posible vislumbrar algunos de estos roles impuestos señalados por Valenzuela ya que como señalan Velasco (2014) y Lestage (2001) en la zona fronteriza es común que los indígenas en general, y los mixtecos en particular, siguen desempeñando labores de trabajo agrícola o en el sector informal, es decir actividades laborales precarizadas. Esta tendencia se puede verificar con lo observado en campo ya que del total de 10 niños y niñas con los que se trabajó en profundidad, las actividades laborales de sus padres son: tres en jardinería, tres en el sector de la construcción, dos como músicos, uno como obrero y uno más como transportista de alimentos. Desde estos datos es que considero que “La conceptualización de los grupos étnicos implica analizar el mundo de vida, así como sus límites simbólicos de adscripción, pero también sus formas objetivas de reproducción, donde la ubicación de clase social continua siendo importante” (Valenzuela, 1998: 35). Respecto a la inserción de los mixtecos como jardineros en la frontera norte Lestage señala hay una relación

entre las representaciones de las clases medias tijuanaenses que reconoce en ellos un saber-hacer específico en alguna medida ligado con las labores del campo (Lestage, 2001). Es decir que, según la autora, este tipo de empleo tiene una connotación étnica en la ciudad. En el mismo sentido señala que los mixtecos han empezado a ocupar otro tipo de empleos, que no necesariamente implican mayor calificación laboral, pero que en cuanto a la estigmatización resultan *neutros*, es decir, sin connotaciones étnicas esto se refiere a empleados del municipio u obreros.

Desde otro frente, la inserción de los mixtecos en Tijuana también tiene que ver con valores culturales como la solidaridad o ayuda mutua, donde el parentesco y el paisanaje son usadas como apoyo para los desplazamientos migratorios. Estas características culturales han sido tan importantes que una de las antropólogas que ha trabajado en las instituciones del Estado y que ha acompañado el proceso de asentamiento de la Colonia Obrera desde hace varias décadas, señala que la migración transnacional mixteca tiene un gran éxito porque se apoya en estas redes. Es decir que los “polleros” no eran auténticos desconocidos sino integrantes de una red social, de esta manera el nuevo migrantes durante su traslado se iba moviendo y hospedando en casas de paisanos en Tijuana y en Estados Unidos. La característica cultural de ayuda mutua se hace relevante ya que en la ciudad es el migrante más antiguo y con la mejor red, él que tiene la mejor situación económica y social.

Sobre esta situación en la colonia Obrera Lestage señala que “En el barrio « mixteco » más antiguo de la ciudad (se fundó en los años 70), algunas vistosas casas con dos pisos están casi al lado de casas de cartón de uno o dos cuartos, lo cual pone de relieve las diferencias que se pueden encontrar entre migrantes originarios de una misma región, a veces de un mismo pueblo (Lestage, 2001: s/d). Esto explica en alguna medida la actual reconfiguración de la fiesta patronal en la colonia ya que son las familias más antiguas las que tienen una mayor participación en la organización de la fiesta, situación que tiene resonancias en las oportunidades de participación que los niños y niñas en la recreación de un origen común.

Desde esta óptica es que entiendo la fundamental importancia de los procesos de colonialismo, fundamentados en el racismo y la discriminación, en la reconfiguración de

la cultura mixteca y particularmente los procesos de negociación y resignificación de elementos culturales de las nuevas generaciones en Tijuana.

A continuación presento en lo concreto como los niños y niñas, perciben la discriminación en su entorno y como se relaciona con la conformación de sus repertorios culturales.

Una primera actividad realizada con la finalidad de explorar las nociones de los niños/as sobre discriminación, etnicidad y sus identidades étnicas fue la realización de un grupo focal (Gómez Espino, 2012) apoyado con la lectura de un texto sobre el uso de la lengua de los grupos indígenas en México, como un detonante de las reflexiones y la conversación. Durante la lectura del texto se fueron realizando preguntas abiertas. Incluyo el texto usado como detonante y a continuación algunos de los testimonios expresados por los niños.

“Cada vez que hablas en una de las lenguas indígenas de este país, cada vez que estableces un diálogo en lengua seri, cada vez que un pensamiento toma forma en las estructuras gramaticales del zoque, creas un acto de resistencia. ¿A qué resistimos? Resistimos a las campañas orquestadas de castellanización obligatoria, le decimos “no fuiste suficiente” a todo el presupuesto gastado en programas, maestros y libros que nos repetían que no podíamos hablar en las lenguas de nuestros pueblos, resistimos a todos los esfuerzos del gobierno para extinguir nuestras lenguas realizados a lo largo de la historia de México como país.

Cada vez que hacemos una asamblea para discutir asuntos de la vida pública de nuestra comunidad en mixteco, le decimos al Estado mexicano que no aceptamos al español como la lengua única, la oficial de facto. Hablar chatino para hacer compras y ventas en el mercado le dice al mundo que, a pesar de las multas, a pesar de los golpes, los varazos en la mano y los castigos físicos aún preferimos hacer operaciones matemáticas pensadas en nuestra lengua.

Cada vez que intentas aprender una de las lenguas indígenas, le dices al Estado que aun cuando no te garantiza espacios para hacerlo, deseas, como es tu derecho, viajar a otros territorios cognitivos, territorios que el Estado pretende extinguir.

Cada vez que le hablo a un niño pequeño en mixe y le cuento historias, le digo al Estado mexicano que muy a su pesar aún puedo crear caminos para la transmisión de la lengua. Cada vez que le pones un nombre a tu hija en alguna lengua indígena, un nombre que se escribe con diéresis, apóstrofes o subrayados le dices al sistema que estás dispuesto a sufrir el tormento al que te somete con tal de que entiendan de una vez por todas que solo es cuestión de decirle a las máquinas que escriban esos caracteres, que no son extraños y que tienes derechos”

Al comienzo de la vida independiente de este país, aproximadamente el 65% de la población mexicana hablaba alguna de las lenguas indígenas, actualmente, solo somos el 6.5%. Cada vez que establecemos un acto de habla en alguna de las lenguas indígenas decimos con cada oración que resistimos, que aún estamos, que aún hablamos y que nuestra voz toma forma en estructuras sintácticas y en sistemas semánticos que ponen nerviosos a los defensores del Estado.

Tal vez no nos damos cuenta, pero cada vez que debatimos en zapoteco, en mayo o en maya escapamos a los discursos que el Estado puede manipular, a los discursos que el Estado puede controlar porque simplemente no los entiende. La ventaja del combate que se ha hecho en contra de las lenguas indígenas es que el Estado aún no ha podido apropiarse de estos territorios lingüísticos pues los rechaza, los combate.

Cada vez que hablas una lengua indígena, resistes. Hablar una lengua indígena, en las circunstancias presentes, es habitar un territorio cognitivo que todavía no ha sido conquistado, al menos no del todo. Escapemos a esos territorios, habitémoslos. Recuerda todo esto al hablar (Yásnaya Aguilar, 2015: recurso en línea <http://estepais.com/articulo.php?id=96&t=hablar-como-acto-de-resistencia>)

Al inicio del texto cuando se hace un recuento de las diferentes lenguas indígenas en México por lo que se preguntó:

Omar: ¿Qué es una lengua indígena?

Voces alternadas: Una lengua de Oaxaca, de Chiapas, de Guerrero

Es interesante notar desde este primer acercamiento que la asociación de los niños/as acerca de lo “indígena” tiene que ver con un criterio territorial, es decir con los estados de

la república donde hay mayor población indígena. Más adelante regresaré sobre este punto al abordar los procesos de recreación de la memoria. Al seguir con la lectura se alude a la imposición histórica del castellano u español a los indígenas por lo que se indagó sobre su opinión al respecto

Omar: ¿Qué piensan de esto?

Coro: Está mal

O: ¿Por qué creen está mal?

Heidy: Porque cada quien tiene que hablar la lengua que hable

Jenifer: Cada quien tiene derecho a hablar

O: ¿Y por qué creen que pasa?

Kevin: Por la discriminación, la migración, porque luego se van a otros lugares o a las ciudades y luego ahí para que puedan vivir tienen que dejar sus lenguas y hablar el español.

Mari Carmen: A mi papá cuando estaba chiquito le prohibieron hablar en mixteco y así, y se le olvido y se vino para acá y ya.

En este punto destaca que la mayoría de los niños reconocen la discriminación como una situación presente en sus vidas, por lo que se indagó acerca de si ellos mismos habían experimentado algo así:

O: ¿Aquí en la escuela ustedes se sienten con confianza de hablar?

Perla: No

Angélica: Nos da pena.

Omar: ¿Pero por qué les da pena?

Perla: Porque en nuestro salón se burlan de nosotros

O: ¿Y en su casa si se sienten en confianza de hablarlo?

Varias voces: Sí

Maricarmen: Hay algunos niños que sí, en nuestro salón hay niños que por nosotras ser así nos dejan aparte y ellos se hablan y andan en sus cosas así y a nosotras, bueno porque es un grupo que estamos de puros mixtecos y por eso, ellos nos apartan y nomas se juntan ellos.

Omar: ¿Y los maestros no le dicen nada a los niños?

Maricarmen: No, porque no se dan cuenta

Me gustaría resaltar algunos elementos presentes en estos testimonios para la posterior discusión. En primer lugar los sentimientos de “pena” o vergüenza experimentados por los niños antes las burlas por el uso de la lengua mixteca, en segundo lugar que dichas interacciones en alguna medida pasan desapercibidas para los maestros. Finalmente que el uso de la lengua como expresión de la diferencia cultural también puede llegar a traducirse en exclusión como lo expresa MariCarmen “por nosotras ser así, nos dejan aparte”. En concordancia con esto durante el trabajo de campo fue posible observar

ciertas pautas de comportamiento en el sentido de lo señalado por MariCarmen, en diversas ocasiones pude observar grupos de dos o tres niñas mixtecas⁸ permanecer en el salón durante el horario de recreo sentadas platicando entre ellas. Otras veces las observe salir a comprar algún alimento en la tienda de la escuela y regresar al salón para comer. También al momento de la salida estos grupos tendían a salir juntos incluso se les unía el hermano pequeño. Sobre esta problemática Durine al analizar el racismo como un factor para el desplazamiento de las lenguas indígenas y la descaracterización étnica en contextos urbanos señala que “las relaciones interétnicas en la ciudad suelen ser conflictivas. La escuela es un espacio en el que los niños, con frecuencia, son objeto de discriminación, de tal suerte que prefieren relacionarse entre ellos” (Durin, 2007: 69). En el mismo sentido la autora señala que una consecuencia de las burlas o agresiones verbales es que los niños dejen de usar y oculten estos rasgos identificados como marcadores étnicos (Durin, 2003).

Al finalizar el trabajo de campo, cuando realice las entrevistas individuales los niños y niñas no tuvieron problemas para reconocerse como mixtecos, sin embargo en las primeras aproximaciones, cuando se trabajaba con los grupos de sexto grado completos, se notaba una marcada inhibición para abordar tópicos relacionados a lo indígena, lo étnico o las tradiciones.

Estas primeras impresiones fueron tomadas en cuenta para realizar la guía de entrevistas individuales, es decir que se retomó la lengua como un indicador de diferencia cultural y en ese sentido se preguntaba por la discriminación en función del uso del mixteco. A continuación presento algunas de las respuestas sobre este tema en las entrevistas individuales.

Omar: ¿Te has sentido discriminada por hablar mixteco?

Mari Carmen: Sí (con énfasis)

O: ¿Quién te ha dicho algo?

MC: Mis compañeros de la escuela

O: ¿Los que hablan mixteco o los que no hablan?

MC: Los que no hablan

O: ¿Qué dicen?

MC: Se burlan, dicen que porque nosotros somos unas oaxaquitas

⁸Aunque la tendencia fue más marcada con las niñas, también fue posible notar a niños con orígenes indígenas permanecer a solas durante el recreo.

O: ¿Y tú que les dices?

MC: Yo no les digo nada, luego le digo a mi mamá y dice que están locos

O: ¿A los demás por ejemplo has visto que les hagan burla?

Heydi: A un niño del salón sí, nomas porque dijo una palabra, otro niño le empezó a echar burla y se soltó a llorar

O: ¿Alguna vez te has sentido como que alguien se burle de ti por hablar mixteco?

M: Sí

O: ¿En dónde?

M: En la escuela, un niño me dice muchas cosas, pero yo no le hago caso.

O: ¿Y por hablar mixteco?

M: Porque soy de Oaxaca

O: ¿A los demás también les dice?

M: Sí nos molestan a todos los que somos de Oaxaca

Omar: ¿En algún momento se han burlado o te han cargado *carrilla* por hablar mixteco?

Giovanni: No

O: ¿A tus papás?

G: Pues nadie, porque mis papás no tienen vergüenza, lo hablan en público, a veces, bueno si hablan en público, pero no, no dicen nada

O: ¿Conoces a alguien que si le haya pasado eso?

G: No

O: ¿Te acuerdas que allá en el taller había otras de tus compañeras que decían que se habían burlado de ellas?

G: Sí

O: ¿Tú qué piensas de eso?

G: Pues pienso que es discriminación, porque las lenguas de mixteco o todas las lenguas de México son originarias de nuestros antepasados y pues ellos las crearon y deberíamos hablarlos porque son nuestros antepasados que los crearon

O: ¿Qué opinas de los otros niños que hablan mazahua?

Angélica: Normal como los demás se sienten conmigo así hablando [...] porque todos somos iguales, nomas por nuestra lengua nos sacan aparte.

La discriminación como se observa en estos fragmentos de entrevista sigue estando presente en las interacciones entre pares. En primer lugar considero que el hecho de existir está es un indicador de que tanto los niños mixtecos como los mestizos se reconocen como diferentes. No obstante, también es posible evidenciar que los niños mixtecos están conscientes de que esta no es una actitud deseable ya que expresa una relación de poder que les minimiza, les discrimina, de ahí se sigue una cierta segregación al hacerlos objeto de burla “nos dicen que somos unos oaxaquitas”. El caso de Mari

Carmen ejemplifica muy bien la actualidad y fuerza de las barreras culturales así como su dinamismo.

O: ¿Desde siempre te has sentido así [discriminada]?

MC: No, apenas ahora, desde que llegaron ellas, desde ese entonces se empezaron a burlar de mí

O: ¿Quiénes ellas?

MC: ah, Jenny y Melissa.

O: ¿Fue porque te empezaste a juntar con ellas?

MC: ajá y porque ellas me empezaron a enseñar [mixteco]

O: ¿Y ellas que dicen de eso?

MC: Se ponen a pelear con ellos

O: ¿Qué les dicen?

MC: Que le van a decir a la maestra. Yo no les sigo la onda porque si le sigo, los niños van a ser un problema y para estar en ese problema no, mejor que se metan ellas en ese problema.

Mari Carmen señala algo que me parece notable, ella no había sido percibida como diferente sino hasta que empezó a interactuar con otras niñas mixtecas que recién se integraron a su grupo y fue el hecho de empezar a hablar mixteco lo que desato las burlas y la discriminación. Es posible notar también una ligera desmarcación de la identidad étnica con Mari Carmen, es decir que aunque reconoce que no está bien que se burlen de alguien, decide no unirse en la denuncia de sus compañeras al recibir las burlas. Ella, siguiendo las indicaciones de su mamá, prefiere ignorar a los niños y evitar generarse enemistades.

La mamá de Melisa⁹ también reporta una situación similar “a veces llega llorando la Melissa, cuando le pregunto porque me dice –Es que los niños me están diciendo que yo soy oaxaqueña, que hablo mixteco. Pero yo le digo –No le hagas caso a los niños tu sigue [hablando], es lo que le digo, que no le importe la gente, que digan lo que digan, tú debes de seguir aprendiendo eso, porque eso si se ocupa como tenemos familiares allá en Oaxaca que no saben nada de español” Como se observa en el testimonio las burlas se dirigen a dos aspectos relacionados, el origen oaxaqueño y el uso del mixteco. La estrategia de reacción frente a esta situación relatada por la mamá de Melisa es similar a la señalada por MariCarmen, ignorar las burlas.

⁹ Fue la única entrevista con los padres de familia de los niños que se pudo realizar

Para cerrar este apartado solamente quisiera remarcar la vigencia de los procesos de racismo, la cual niños y niñas expresan en sus discursos como discriminación. En este sentido es que la lengua aparece como un elemento de distinción étnica y que en la medida en que se encuentra atravesado por la discriminación su uso se ve acotado en gran medida a los espacios domésticos o familiares. Otro aspecto relevante es que el espacio escolar a pesar de trabajar bajo el modelo intercultural bilingüe no escapa a la dinámica de racismo siendo la discriminación entre pares reportada de manera importante. Dentro de esta misma problemática considero importante también señalar que la situación hasta donde se pudo indagar, pasa inadvertida para los profesores de la escuela ya que durante el trabajo de campo y las entrevistas ninguno de ellos hizo alusión a esta problemática y es también reportado desde los niños como algo de lo que “no se dan cuenta” los profesores. En ese mismo sentido durante la primera entrevista exploratoria con uno de los profesores, , previa al trabajo de campo con los niños, al preguntarle sobre discriminación en las aulas y posibles sentimientos de vergüenza en los niños acerca de su etnicidad señaló “Ya no sienten eso, porque en cuarto yo los trabajé. En tercero se les enseña lo de Baja California, los grupos étnicos, la historia de Baja California” (personal docente, escuela El Pípila, entrevista personal).

Si bien el tema de las relaciones interétnicas excede los objetivos de la presente investigación, la problemática de la discriminación se relaciona con la reconfiguración de repertorios culturales ya que como señala Durin (2007), al simbolizarse determinados elementos culturales como marcadores étnicos y pasar por el tamiz de la discriminación genera que los sujetos oculten o silencien esos elementos identificados como marcadores étnicos.

Si bien la metodología de trabajo no alcanza para generalizar conclusiones acerca en qué medida se dan estas relaciones discriminatorias en la escuela, a partir de los testimonios es posible percatarse de que para los niños y niñas es una situación relevante la cual posiblemente no esté siendo valorada suficientemente como una factor en la formación del autoconcepto de estos niños y niñas indígenas. En este sentido es posible tomar esta primera exploración para preguntarse ¿En qué medida los elementos culturales que marcan las fronteras identitarias entre ambos grupos están orientadas por el prejuicio y la estigmatización racial?

3.2 Lengua y su relación con la adscripción mixteca

Conforme a lo revisado en la pasada sección la lengua aparece en los discursos de los niños como un marcador étnico, configurando una frontera identitaria mediada por la discriminación. En este apartado me planteo profundizar acerca de los procesos que dicha discriminación tiene sobre el proceso de transmisión intergeneracional de la lengua. En otras palabras me interesó explorar qué papel juega actualmente la lengua mixteca como marcador de identidad en las representaciones de los niños. Considero pertinente aclarar que estoy entendiendo la lengua como un elemento cultural que se pondera como marcador de distinción pero que de ninguna manera se relaciona mecánicamente a la reproducción de identidades, es decir que no la entiendo como un elemento objetivo de la cultura, sino en su calidad de elemento subjetivo o construcción semantizada por los sujetos para establecer sus límites adscripción (Valenzuela, 1998). En esta medida a continuación expongo los sentidos que los niños y niñas confieren a la lengua mixteca y en sus casos como lo vinculan con otros elementos de su etnicidad como el territorio, el parentesco o su adscripción identitaria.

O: ¿Para ti que cosas son las que hacen que te consideres mixteco?

A: La lengua y como es la región, como es allá, es muy natural allá, no contaminan

O: ¿Tu mamá con quien platica en mixteco?

A: Con mi tía y mi tío y su mamá, porque habla mucho mixteco

O: ¿Tu abuelita esta en Tijuana?

A: No, está en Oaxaca, mi abuelita esta en Oaxaca, nada mas vino dos veces, pero se quedo como un mes aquí y la segunda vez se quedo como dos semanas, pero vamos ir a verla

O: ¿Y con tus tíos que sí viven aquí, en que lugares habla mixteco tu mamá?

A: Aquí agarran cura, a veces si platican así, en mixteco

O: ¿Bromean en mixteco?

A: Sí

O: ¿Hablan mixteco en la calle?

A: No, no hablan mixteco en la calle

O: ¿Tú les entiendes?

A: No

O: ¿Para ti, ser mixteco y ser indígena es lo mismo o es diferente?

G: Es lo mismo, pues mixteco e indígena hablan lenguas y los mixtecos, también, su propia lengua

O: ¿Pero por ejemplo todos los mixtecos son indígenas?

G: Sí

O: ¿Todos los indígenas son mixtecos?

G: Algunos indígenas son de Guerrero, Coahuila, Jalisco, Sinaloa y esos

O: ¿Cuál será la diferencia?

G: Pues de que otros indígenas de aquí hablan mixteco, de allá indígenas hablan purepecha

O: ¿Tu de donde te imaginas que viene la lengua mixteca?

G: Pues recordando mi libro de historia, los olmecas, fueron los primeros en pisar América

En estos dos casos es posible observar como ambos niños vinculan directamente la lengua mixteca a su etnicidad, además de esto en ambos casos aparecen elementos de tipo territorial asociados a su adscripción identitaria fortalecida por los discursos escolares como lo señala Giovanni “recordando mis libros de historia”. Más adelante profundizaremos sobre la imbricación entre las reivindicaciones identitarias de estos niños y el papel de la escuela, por ahora me interesa resaltar la interiorización de la lengua y el territorio a sus repertorios culturales.

En el primer caso, Antonio señala la lengua y “la región” como elementos que lo hacen considerarse mixteco. En una primera mirada podemos considerar estos elementos como unos de los que presentan mayor estabilidad en las adscripciones identitarias de los grupos indígenas. No obstante el caso es interesante si tomamos en cuenta que este niño no ha ido a la comunidad de origen de ninguno de sus padres, además de provenir de un matrimonio interétnico, adicionalmente Antonio tampoco entiende mixteco, es decir que estos elementos aparecen en su discurso pero que se ponderen como marcas identitarias pasa por un proceso que considero interesante para analizar.

Para hacer esto, la perspectiva de la transterritorialidad es útil para comprender la compleja vinculación de estos elementos en el discurso de Antonio. El concepto hace referencia a al territorio como un espacio donde se comparten usos y significados compartidos por un grupo social, donde la lengua, la memoria, las creencias y valores se configuran como elementos que definen la pertenencia a la comunidad y por extensión en marcas identitarias.

Aunque no queda explícito de que manera Antonio se ha formado su imaginario sobre la comunidad de origen de su mamá, “la región” se refiere a un territorio, donde se le destaca la cualidad de “lo natural” opuesto a “la contaminación” de Tijuana. Considero

que al estar contrapuesto ambos elementos ejemplifica como opera en el imaginario del niño el territorio como una frontera identitaria. En este sentido y dado que el niño no ha visitado nunca la comunidad de origen de su madre, la vinculación que Antonio tiene con ese territorio solo puede ser de tipo simbólico y es desde esta dimensión que el niño lo integra como uno de los elementos de su etnicidad, más adelante en la sección sobre la recreación de la memoria se profundizara sobre este aspecto que aparecieron en otros casos retomando el territorio y una vinculación subjetiva para su adscripción identitaria.

El otro elemento que Antonio señala como parte de su identidad es la lengua. Si bien al final del testimonio se le pregunta si el “entiende” cuando sus familiares hablan en mixteco señala que no, es decir que el no es hablante de mixteco, esto no impide que retome este elemento como un marcador de su identidad mixteca. La referencia a la lengua esta mediada por el parentesco es decir como un elemento que remite a la memoria genealógica.

Al indagar por el uso de la lengua por parte de su mamá Antonio señala que ella platica “con sus hermanos y su mamá [se refiere a la abuelita de Antonio]”. En un primer momento podría parecer que estas personas conviven cotidianamente, por lo menos esta impresión me provocó al momento de realizar la entrevista, no obstante al indagar si la abuela vivía en Tijuana Antonio señala que vive en “Oaxaca” y que los ha visitado dos veces y como elemento significativo esta la posibilidad de ir a verla, es decir de visitar la comunidad de origen, lo cual puede ser entendido como un vinculo afectivo con ese territorio mediado, una vez más, por el parentesco.

Al continuar indagando por los lugares en los cuales sus parientes hacen uso del mixteco, el niño no responde precisamente la pregunta, es decir que su respuesta no refiere a los lugares, sino a momentos en los que se habla “a veces sí platican en mixteco”. En la respuesta también usa un modismo propio de los tijuanaenses “agarrar cura” esto significa pasarla bien, realizar una actividad lúdica o bromear, sin embargo tal interacción tiene ciertas restricciones, no se realiza en los espacios públicos o la calle, es decir que aun estando juntos sus parientes y ser hablantes de mixtecos no siempre pueden hacer uso de este elemento que Antonio ha interiorizado como propio de su etnicidad. Situaciones similares se presentaron en otros testimonios no obstante este caso me parece que refleja la complejidad en la articulación de estos tres elementos, el parentesco, la lengua y el

territorio, que se presenta en el contexto social en el que se están socializando estos niños y niñas.

En el caso de Giovanni al preguntarle por lo que él entiende como indígena o mixteco refiere la lengua como algo en común de ambas categorías, no obstante al seguir indagando por las diferencias entre estos grupos señala el criterio territorial como un elemento de distinción. Al final del testimonio de Giovanni podemos observar como el referente en torno a los orígenes de la lengua mixteca tiene que ver con lo que le han enseñado en la escuela “recordando mis libros de historia” es decir que Giovanni está tomando elementos del discurso escolar y combinándolos con un elemento de su propia etnicidad. Los casos que presento a continuación ilustran situaciones similares.

O: ¿Por qué te imaginas que hay personas que hablan en mixteco o en náhuatl o español o inglés?

MC: Porque vienen de diferentes culturas

O: ¿Cómo te imaginas que surgió la lengua mixteca?

MC: Desde la... ¿no sé si ha escuchado una de la torre de babel? Desde ahí se confundieron las lenguas y entonces desde ahí dicen que vienen los mixtecos, los zapotecos, los nahuas, y todo, todo el inglés, el francés, todo se separó, por eso yo digo que desde ahí empezó. Aquí [en la escuela] dicen que desde la teoría del chango, que desde el chango venían hablando las lenguas

O: ¿Y qué dices tú? ¿Cuál te gusta más?

MC: La de la iglesia.

Si bien se ha indagado por los orígenes de la lengua más que de la cultura mixteca considero que es posible interrogarse, a partir de la vinculación entre lengua como elemento semantizado de distinción social explicitada anteriormente, en qué medida los distintos discursos circulantes por las instituciones que cumplen una función de socialización, comienzan a imbricarse con la recreación de la memoria de los orígenes vivida al interior de las familias de estos niños y niñas. En el testimonio de MariCarmen se contrastan dos formas de dar sentido a la diversidad lingüística, en primer término una explicación de tipo religioso, si bien la historia sobre la Torre de Babel es frecuente escucharla en voz de indígenas conversos al cristianismo para explicar la diversidad lingüística, en el testimonio se contrasta esta explicación con las teorías científicas que les enseñan en la escuela, la teoría evolutiva darwinista “que desde el chango venían hablando lenguas”. Si bien no creo que ambas explicaciones sean excluyentes al

preguntarle a la niña cual prefiere ella hace explicito que se inclina por la de la Iglesia. El contraste entre ambas visiones de mundo no parece entrar en conflicto con la adscripción étnica. Es decir que aun cuando MariCarmen se inclina por una explicación de la diversidad lingüística y/o cultural, emanada de su participación en una comunidad religiosa cristiana, eso no le impide adscribirse a la identidad mixteca. En este caso podemos observar una de las posibilidades de la resignificación o reinterpretación de sus orígenes, articulada a otra dimensión de su pertenencia identitaria, en este caso la religiosa.

Esto cobra relevancia si lo relacionamos con lo observado en el grupo focal, donde todos los niños se aglutinaron bajo la identidad mixteca al contrastarla con situaciones de discriminación. Es decir que en el universo de estudio la identidad colectiva se muestra homogénea frente al contexto de racismo, no obstante dicha identidad colectiva al interior muestra heterogeneidades, una de ellas es la religiosa como lo expresado por MariCarmen. En el mismo sentido Jennifer al preguntarle por las razones por las que no todos sus pares generacionales celebran las mismas fiestas señala, “Porque hay unos que son cristianos y otros católicos, tienen otras costumbres”. En los dos casos, el reconocimiento de la diversidad religiosa o de costumbres no entra en conflicto con su identidad colectiva.

Si bien considero que los datos no alcanzan para realizar afirmaciones contundentes, a partir de estos indicios me parece relevante preguntar si acaso es el heteroreconocimiento de la sociedad dominante expresado como racismo, exclusión o discriminación, el que dote de unidad a la identidad colectiva de estos niños y niñas de segunda generación, tomando en cuenta que los otros aspectos de su cultura se encuentran en proceso de cambio acelerado.

O: ¿Tú te consideras mixteca?

H: Sí

O: ¿Cómo te imaginas que surgió la lengua mixteca?

H: Por las antiguas civilizaciones

O: ¿Porque unos hablaban una lengua y otros otra?

H: No sé

O: ¿Cómo te imaginas que surgió la lengua mixteca?

M: No sé

O: ¿Quiénes fueron los primeros que empezaron a hablar mixteco?

M: ¿Los de antes?

O: ¿Que tan antigua crees que sea la lengua?

M: No sé

O: ¿Cómo te imaginas que surgió la lengua mixteca?

A: No sé

O: ¿Sabes de donde son los mixtecos?

A: No

O: ¿Que te imaginas?

A: De que era primero un señor y luego fueron hablando así, y ya se empezó a hablar mixteco

En estos casos las preguntas han ofrecido una información bastante escasa. La problemática de los orígenes o el surgimiento de la lengua no parecen ocupar un lugar importante en la visión de mundo que tienen estas niñas.

En el caso de Heydi podemos observar que la explicación se circunscribe, como el caso de MariCarmen, a un ámbito escolarizado “las antiguas civilizaciones”. Melisa por su parte solo señala “los de antes” y Angélica una suerte de difusión primigenia de la lengua. En todo caso considero que el dato relevante en estos testimonios más que las referencias por la lengua y los orígenes, es la ausencia de interés de estos niños en el tema y más allá las resonancias de los discursos escolares en sus testimonios.

Si bien considero preciso señalar que la metodología de entrevistas quizá no sea la más adecuada para indagar sobre estos aspectos de la etnicidad, también considero que el hecho de que al ensayar estas preguntas y de alguna manera “forzando” las respuestas o la información, hayan aparecido en mayor medida explicaciones asociadas a instituciones de tipo moderno, nos lleva a preguntarnos en qué medida estas instituciones pasan a cubrir la función social de dotar de sentidos la problemática de los orígenes para estos niños y niñas cuya diferencia cultural es clave en el contexto donde se están socializando. En este sentido, también es interesante señalar lo que se encuentra ausente, me refiero a una memoria de tipo mítica (o de origen de los hombres verdaderos) característica de los grupos indígenas, las cuales están asociadas a una cosmovisión, es decir que explican el lugar de los seres humanos en el universo.

2.2.1 Lengua mixteca en el espacio escolar y apropiación por parte de los niños y niñas

Durante la entrevistas los niños explicitaron marcadamente que perciben una suerte de desfase entre las clases de lengua indígena¹⁰ y sus condiciones para poder desempeñarse como hablantes de mixteco.

O: ¿Cómo es la materia de lengua indígena?

M: Pues nos enseñan mixteco y nos ponen la radio así donde cuentan y hablan cosas en mixteco, la profe nos lo escribe en el pizarrón y nosotros lo copiamos

O: ¿Has aprendido a escribir?

M: No

O: ¿Cada cuánto les dan esta materia?

M: Creo que ahora nos toca, creo, no sé

O: ¿Pero más o menos cada cuanto?

M: Como un día a la semana

O: ¿La última vez que tuvieron cuando fue?

M: No me acuerdo

O: ¿Aquí en la escuela te ha ayudado para aprender a hablar más mixteco?

M: Pues no me han ayudado, la profe a veces nos explica un poco de eso y cuando nos toca lengua indígena

O: ¿Cómo son las clases de lengua indígena?

Angélica: Pues nomas te dan una hoja de” mi papa es flaco”, “la calle está sucia” y ahí vienen unas palabras de mixteco.

O: ¿A eso que le tienes que hacer?

A: Nomas estudiarlo e inventar un cuento con esas palabras

O: ¿Cada cuándo les dan la clase?

A: Esta semana no nos toco indígena, nomas a veces cuando se acuerda [el maestro]

O: ¿Por ejemplo desde enero cuantas veces les han dado esa clase?

A: Ninguna

O: ¿Tienen una materia de lengua indígena no?

Antonio: Sí, pero no nos enseñan

O: ¿Y en qué año les empezaron a dar esta materia?

A: En sexto apenas, bueno en quinto, sí, la empecé a ver nada más dos veces, y después nos quitaron el libro y el cuaderno de mixteco

O: ¿La escuela te ha ayudado a hablar mixteco?

A: No, aquí ni enseñan y dicen que es mixteca esta escuela...

O: ¿Tienen una materia de lengua indígena no?

G: Sí

O: ¿Cómo es?

¹⁰ En gran medida la parte bilingüe de la escuela El Pipila se condensa en esta materia, ya que las clases son impartidas en español. La escuela también fomenta la participación de los alumnos en concursos de escritura en lengua indígena como actividades extracurriculares.

G: Lengua mixteca [...] casi no la estudiamos porque nos...mis compañeras de mi escuela dicen, no vamos a cambiar a otra materia, no mejor historia o ciencias y eso, por eso no la estudiamos

O: ¿Y el profe les da a escoger?

G: Pues a veces porque no nos da tiempo en la escuela

O: ¿Qué tanto te ayuda la escuela para aprender mixteco?

G: Pues casi nada

En una primera revisión me llamo la atención la confusión que niños y niñas expresan en cuanto a la periodicidad de la materia lengua indígena y en relación a eso una marcada percepción de que la materia no contribuye demasiado a incrementar las capacidades de habla o de escritura en mixteco. El uso de la lengua en el espacio escolar considero que tiene la principal problemática de estar desvinculada de la cotidianidad de los niños y niñas. Es decir que las maneras culturales en que se vive la etnicidad no corresponden del todo con los contenidos que se imparten en las aulas acerca de la lengua mixteca y si tomamos en cuenta que el uso de la lengua responde a situaciones reales de comunicación como se indica en la sociolingüística podemos comprender porque los niños reportan que los que les enseñan en la escuela no les ha ayudado para aprender mixteco, esto es más frecuente en los casos de los niños con familias endogámicas, en otro sentido los niños de familias interétnicas no reportan de manera tan marcada este conflicto.

Aunque este primer análisis podría resultar poco alentador en cuanto a la efectividad de la escuela como institución que coadyuve a la transmisión intergeneracional de la lengua y la identidad, en los discursos de los niños también fue posible identificar que la labor de la escuela tiene resonancias en el proceso de transmisión de la lengua de padres a hijos. Por ejemplo Giovanni al hablar de su proceso de adquisición del mixteco señala algo interesante.

O: ¿Tú por qué crees que no aprendiste a hablar mixteco?

G: Pues cuando tenía 9 años pues yo oía que mis papas hablaban, no sé, como raro, y ya a los 10, me dijeron que eso era mixteco y ahí me empezaron a hablar, nada mas ha pasado un año que me estén hablando, por eso no, casi no he aprendido mixteco

O: ¿Por qué crees que ellos decidieron hablarte?

G: Pues ellos querían que aprendiera.

A primera vista resalta el hecho de que fue hasta los 9 años que el niño empezó a percibir que sus papás eran hablantes de mixteco, esto coincide con el grado escolar en el cual la escuela introduce la materia de lengua indígena.

Al final del testimonio Giovanni señala que a esa edad sus papás le dijeron “que eso era mixteco” y en esa misma etapa que sus papás “querían que aprendiera”. Durante la observación participante fue posible constatar que los profesores reconocen que el problema de la transmisión de la lengua va más allá de las aulas, siendo fundamental la participación de los padres y madres, para la transmisión de la lengua. En esta medida durante las reuniones con padres de familia los profesores hacen mucho hincapié en el empoderamiento de los padres y la reivindicación de la cultura y la lengua. Es posible que en esta medida surja el repentino interés de los padres de Giovanni por que aprendiera mixteco. Sobre este mismo asunto la mamá de Melisa señala que “la maestra le decía –si tú sigues hablando [mixteco] te voy a subir más puntos. Y ella le gustaba agarrar más punto. Decía –Aunque tengo vergüenza pero lo digo. Ella [Melisa] no sabía nada, pero desde que le empezaron a pedir eso empecé a enseñar a ella”

En el testimonio de MariCarmen se observa otro elemento que vincula a la escuela con el uso de la lengua.

O: ¿Hablas mixteco?

MC: No, le entiendo, pero a veces en algunas cosas que me dicen, por decir los números sí, a veces sí, algunos si le entiendo, algunos no, algunos si

O: ¿Y dónde has aprendido?

MC: Aquí en la escuela

O: ¿Te gustaría aprender más mixteco?

MC: Sí

O: ¿Cómo crees que podrías hacerle?

MC: Estudiando

MariCarmen señala claramente a la escuela como el espacio donde ella ha adquirido sus conocimientos del mixteco, recordemos que MariCarmen es hija de un matrimonio interétnico y que su papá no aprendió a hablar mixteco porque se lo “prohibieron”. Como vimos antes, ella identifica esta situación como un problema de discriminación, en esta medida es posible pensar que como respuesta a esto ella tenga un interés más marcado por aprender la lengua que a su padre le prohibieron. En este sentido es posible pensar que la labor de la escuela al reivindicar la identidad mixteca y el uso de la lengua haya

empoderado lo suficiente a MariCarmen para reivindicarse como mixteca e interesarse por aprender la lengua “estudiando”.

Considero pertinente para interpretar lo apuntado en este apartado enmarcar esta problemática en relación al modelo de educación intercultural bilingüe que, como su nombre lo indica, toma a la lengua como uno de los elementos centrales en la reproducción de la cultura y por extensión de las identidades étnicas. Tomando en cuenta esto, es comprensible que los contenidos escolares empiecen a aparecer en los discursos de los niños y niñas en relación a la recreación de sus orígenes.

4. Procesos de recreación de la memoria

Según Giménez (2009), la problemática de los orígenes, viene siempre asociada a una memoria compartida o a una tradición. En este orden de ideas el autor indica que la memoria de los orígenes compartidos es uno de los vínculos primordiales que constituye la etnicidad, es decir el sentimiento de pertenencia a una colectividad culturalmente definida. Adicionalmente a esto, el concepto de *memoria* se encuentra estrechamente vinculado a lo generacional ya que, “la memoria colectiva se aprende y necesita ser reactivada de manera incesante. Se le aprende mediante procesos generacionales de socialización, que es lo que se llama “tradición”, es decir, el proceso de comunicación de una memoria de generación en generación” (Giménez, 2009: 23). En este orden de ideas podemos observar a la tradición como un importante mecanismo de comunicación intergeneracional. Lo tradicional entre las sociedades indígenas generalmente toma la forma de fiesta del santo patrón del pueblo.

En este marco, si entendemos a la memoria como el principal nutriente de la cultura y en consecuencia, de las identidades individuales y colectivas, podemos apreciar la particular trascendencia de la recreación de la memoria colectiva en el espacio transterritorial, es decir de la recreación de la tradición, entendido como un proceso de reproducción de la cultura, en el sentido de recrear una manera particular de hacer y de existir socialmente, una cultura vivida. En este sentido y tomando en cuenta que lo cultural en el espacio fronterizo ha jugado un papel importante como mecanismo de resistencia frente a la hegemonía de la sociedad mestiza podemos situar la importancia de reactivar la memoria en este espacio social, aun en condiciones precarias de existencia como las expuestas en

el capítulo contextual. En este gran marco, me ha parecido importante indagar acerca de los papeles que niños y niñas juegan en dicha recreación de la tradición.

Si bien mi interés central en la reproducción de la tradición son los significados que los niños y niñas le otorgan en cuanto a la reproducción de sus repertorios culturales, considero necesario precisar que entiendo la recreación de la tradición en el espacio transfronterizo como un acto de resistencia cultural ya que se enfrenta a circunstancias adversas por un lado las condicionantes económicas y por otro las simbólicas.

Al referirse a las condiciones de los migrantes mixtecos en cuanto a sus condiciones materiales de existencia, Moreno apunta que “solo los profesores y máximo cinco personas más que trabajan en la Comisión Estatal y de Servicios Públicos en Tijuana tienen un ingreso fijo” (Moreno, 1988: 99). Fue este pequeño núcleo el que inició con la recreación de la fiesta patronal.

Apunto esto para señalar que la recreación de la cultura mixteca ha estado marcada desde los inicios del asentamiento por condiciones de empleo precarias, las cuales como se vio son la impronta del enclave étnico mixteco en la colonia Obrera. Actualmente el núcleo de familias que participan en la recreación de la fiesta de la Virgen de las Nieves está conformado principalmente por las que se asentaron primero en la colonia mayormente vecinos de San Jerónimo Progreso, San Francisco Paxtlahuaca, e Ixpantepec Nieves por lo que se pudo identificar en campo.

Al señalar los problemas relacionados a la adaptación de los mixtecos a la ciudad de Tijuana Moreno señala las dificultades que los primeros migrantes mixtecos pudieron haber tenido para desenvolverse en la ciudad, sobre todo en relación al uso del español como lengua para comunicarse lo cual los hace estar “en confrontación cotidiana con los problemas del trabajo y de su existencia; y del contacto que tienen con los grupos privilegiados aprovechan como pueden y donde pueden la cultura que es parte de estos, refuncionalizando algunos elementos a su cultura popular” (Moreno, 1988: 108). Es decir que lo que sucede es que los migrantes mixtecos han tenido que arreglárselas para subsistir y adaptarse a un entorno diferente al suyo en condiciones precarias, lo cual si bien, por un lado da muestras de las capacidades de adaptación de los sujetos, por el otro lado, considero necesario profundizar en las repercusiones que dicha adaptación conlleva. Como se señaló desde el capítulo contextual en gran medida los

desplazamientos migratorios de los mixtecos se relacionan con el empobrecimiento de la región de origen, es decir que responden a factores de expulsión sobre los cuales los sujetos poco control tienen, de la misma manera las condiciones de inserción a la ciudad tampoco son elegidas por los recién llegados. De tal manera que la recreación cultural no se realiza solo como un proceso libremente elegido, sino como uno donde los migrantes han de adaptarse a un nuevo entorno en condiciones de desventaja, una de ellas tienen que ver con las necesidades económicas, pero también (y no menos importantes) existen implicaciones simbólicas dentro del proceso de inserción social, serán relevantes en la reconfiguración de los repertorios culturales, es en este plano que identifico que se puede observar como la memoria juega un papel de filtro para la recreación cultural, destacando algunos elementos de la cultura, como la fiesta de la Virgen de las Nieves, y olvidando otros, como el trabajo colectivo que fue importante al inicio del asentamiento y posteriormente conforme las familias mejoraban su situación económica, esto en estrecha relación con el proceso de traslado a Estados Unidos posterior a la ley Simpson-Rodino o promulgada en 1986, la cual permitió la regularización de muchas familias mixtecas cuyos jefes de familia ya trabajaban en Estados Unidos yendo y viniendo constantemente. Con la regularización se dieron dos procesos simultáneos, por un lado se trasladaron muchas familias desde La Obrera hacia Estados Unidos, lo cual de alguna manera desarticuló la incipiente red de vecinos que participaban en la organización de la fiesta de la Virgen de las Nieves. Por otro lado el incremento en los ingresos económicos de alguna manera hizo que se disminuyera la práctica del trabajo colectivo o tequio. En palabras del profesor Javier “ya después de que se van a Estados Unidos ya se les olvido [el tequio], ya traían billetes y tiraron sus casas de madera y empezaron a hacer sus casas de material, entonces si hubo un cambio radical, en cuanto a esas situaciones. Ya dijeron ya no queremos tequio, yo puedo, yo voy a pagar a alguien que lo haga” (Entrevista personal).

A partir de estos antecedentes es que me parece pertinente retomar la discusión sobre la recreación de la memoria colectiva de los mixtecos en la Colonia Obrera, particularmente la recreación de los repertorios culturales de los niños y niñas de segunda generación encuentra resonancias en estos procesos enunciados aquí arriba en función del núcleo

familiar al que pertenecen encontramos divergencias en cuanto a su apropiación de dichos repertorios.

Entendida entonces la tradición como un proceso de reactivación de la memoria colectiva, en marcos de existencia precarizados material y simbólicamente, es que me propongo dar cuenta de que manera los niños perciben la recreación de las tradiciones, como participan de ellas y en función de eso, como las incorporan a su etnicidad.

Se les pregunto a los niños y niñas de este estudio si acaso ellos se consideraban mixtecos a lo cual todos los entrevistados respondieron afirmativamente, es decir que el nivel de autoadcripción identitaria sigue vigente para estos sujetos. Una vez comprobado este nivel de la conformación de identidades étnicas se indagó por los contenidos que los propios niños y niñas relacionaban con su adscripción identitaria. Como se explicito en el marco teórico, entiendo la construcción de identidades étnicas como el proceso de interiorización selectiva de repertorios culturales, a través de los cuales los actores definen simbólicamente sus fronteras de adscripción/exclusión. En este sentido es que me ha interesado profundizar en cómo estos niños y niñas interiorizan y dotan de significados a los elementos objetivos de la cultura como la lengua, las tradiciones o el territorio. En este sentido el concepto de memoria colectiva funciona como un elemento articulador en el proceso de recreación de dichos repertorios culturales. Si bien considero que los sujetos son capaces de negociar o resignificar dichos elementos culturales, este proceso se encuentra anclado a procesos de transmisión de la memoria que con fines analíticos dividiré en memoria genealógica y memoria de los orígenes.

4.1 Tradiciones como recreación/reactivación de la memoria colectiva

Una primera actividad a este respecto fue explorar lo que los niños y niñas entendían por tradición, siguiendo la definición de Giménez sobre memoria colectiva. Para esto se les pidió a los participantes del taller que realizaran un dibujo sobre alguna tradición que conocieran. Fue interesante que cuando se les pidió realizar esta actividad varios de ellos tuvieron dudas, algunos preguntaron “– *¿Qué tipo de tradición?* Otros sugerían las fiestas que ellos ya conocían y las mencionaban en voz alta – *¿Cómo de la Virgen?*, *¿Día de muertos?*” [notas de campo, marzo 2016]. Ante la pregunta solo se les repitió que dibujaran o describieran lo que ellos pensaban que era una tradición, que no íbamos a calificar la actividad y que queríamos conocer lo que pensaban sobre las tradiciones, la

aclaración sobre no calificar generalmente fue bien recibida ya que de alguna manera al estar trabajando en el espacio escolar se tienden a reproducir dinámicas de tipo maestro-alumno. Es decir que las preguntas de los niños y niñas buscan explorar lo que la figura de autoridad con la que interactúan en ese momento entiende por tradición en el sentido de si es correcto o incorrecto ya que generalmente esas actividades son evaluadas o calificadas, esto significa que se miden en función de si son correctas o incorrectas las respuestas o actividades.

De esta manera podríamos pensar que antes que explicitar lo que ellos y ellas entienden como tradición se preocupan por lo que “realmente” es una tradición desde la perspectiva del “maestro”, en este caso nosotros los facilitadores del taller. Escapar a estas dinámicas resulta muy complicado, no obstante hacer la aclaración de que la actividad no se iba a evaluar tuvo el resultado de brindarles confianza. Lo siguiente que sucedió fue que empezaron a hablar entre ellos para tratar de definir lo que es una tradición y en esa medida comenzaron a dibujar o escribir.

De esta actividad fue posible identificar que el sentido de tradición se refiere a una celebración o fiesta. Este sentido es más o menos homogéneo en lo que se representó en los dibujos, al respecto encontramos representaciones acerca de una ofrenda de muertos, la fiesta de la Virgen de las Nieves, la fiesta de la Virgen de la candelaria o la Virgen de Guadalupe. Es posible notar que lo tradicional tiene una connotación religiosa sea esta de tipo católico como es la tendencia dominante o de tipo cristiano.

Posteriormente en las entrevistas individuales se indagó sobre este mismo tópico pensando en profundizar lo que las tradiciones significan para ellos, en este ejercicio se pudo identificar que la particular interiorización de los significados tradiciones presenta divergencias interesantes.

O: La primera cosa que te quiero preguntar es ¿Aquí en la Obrera que tradiciones conoces?

J: Aquí la de la Virgen de las Nieves, el Día de muertos, la Virgen de Guadalupe y ya

O: De la de la Virgen de las Nieves cuéntanos

J: En la de la Virgen de las Nieves, bueno algunos van algunos no, siempre bajan hasta por el patio, allá abajo y luego tienen que subir de nuevo y se ponen en cada casa, pa' que ahí la señora diga las oraciones y den comida o jugo y entonces ya regresan como a las 4 o las 5 y luego ya se dan comida, luego hacen la danza de los toritos o los rubios y luego contratan payasos para que hagan trucos o así y luego ya cuando en la tarde o en la noche,

truenan los toritos, algunos bailan y así, luego ya como a las 8 o 9 ya se pone el baile, hay muchas bandas y ahí cobran por entrar, como 100 o 150 por cada uno.

O: ¿Tú que entiendes por tradición?

G: Un festejo que se da a cabo por una cultura

O: ¿Por qué crees que son importantes?

G: Para venerar a nuestros antepasados

O: ¿Y cómo es esa fiesta?

G: Pues la Virgen va de casa en casa y en cada casa dan comida o café con pan y así

O: ¿Andan de casa en casa?

G: Pero a casa de personas que son como indígenas, Oaxaca, San Jerónimo y así [...] ya cuando terminan de ir a todas las casas se va con el mayordomo a su casa y hacen fiestas, con toritos así como el de san Jerónimo

O: ¿De allá de San Jerónimo que conoces tu?

G: Pues nada, no he ido

O: ¿Pero que te hayan contado tus papas?

G: Pues que hacen fiestas de su santo patronal de San Jerónimo [...] nomas me cuentan eso

O: ¿Y la fiesta cómo es?

G: Pues hacen toritos, así de cohetes, comida, bailes

O: ¿Y la comida?

G: Ummm mole, como pozole, tamales y eso, hacen sus comidas tradicionales como cazan pescado y los secan para luego hacer unos caldos y hacen masas así como tortillas pero muy grandes y los tostan y son totopos y las mujeres son amas de casa y tejen, y los hombres se dedican a la agricultura y trabajan

O: ¿Cómo te imaginas que es allá?

G: Con casitas de madera, una iglesia, personas hablando en mixteco, montes, animales de desierto y eso

O: ¿Cómo participan los niños de las tradiciones?

G: Pues algunos niños como de Oaxaca hacen la danza de los viejitos o la de los diablitos

O: ¿A ti te ha tocado hacer algo de eso?

G: No

O: ¿Te gustaría?

G: Sí

Si bien en los dibujos y descripciones se observó que las tradiciones están asociadas a lo religioso, en las entrevistas se hizo evidente que los niños y niñas que provienen de matrimonios endogámicos presentan mayor riqueza en cuantos a la interiorización de repertorios culturales asociadas a las tradiciones. Es decir que en los testimonios de estos

niños y niñas como son los casos de Giovanni, y Jennifer, encontramos referencias a la tradición vista como una celebración y al mismo tiempo se identifican con ciertos elementos como las danzas, la comida o los momentos que tiene la fiesta. Jennifer quien en el dibujo de su familia identifico a sus padres genéricamente como de Oaxaca posteriormente se pudo identificar que ambos son de San Jerónimo, describe sintéticamente los momentos de la fiesta y ciertas prácticas asociadas con la reciprocidad como ofrecer comida a los asistentes de la procesión. También al inicio de su testimonio podríamos preguntarnos si la distinción que hace la niña al señalar que algunos van y algunos no es un primer indicio de una frontera identitaria, ya que durante el trabajo de campo realizado en la fiesta de la Virgen de las nieves fue posible identificar que los vecinos que acuden a las procesiones de los novenarios son en gran mayoría mixtecos, es decir que la celebración es una manifestación de la etnicidad de los mixtecos en el espacio público y aquellos que acuden implícitamente se distinguen de los vecinos mestizos, que si bien algunas familias participan de la celebración lo hacen en una proporción menor.

En este mismo sentido para Giovanni cuyos ambos padres son originarios de San Jerónimo, se observa una asociación de la tradición con la recreación de la memoria de los orígenes, Giovanni distingue claramente que las tradiciones están asociadas a culturas determinadas, es decir, y dentro de eso la transmisión intergeneracional de dichas prácticas recrea el origen común, es decir que se refiere a los antepasados, en una suerte de origen mítico. En este caso, Giovanni si refiere explícitamente que la procesión acude a las casas de personas “que son como indígenas”, posteriormente refiere Oaxaca y San Jerónimo como referentes territoriales en el sentido de origen territorial compartido en su dimensión simbólica. Al mencionar los elementos de la fiesta en La Obrera Giovanni lo compara con lo que sucede en San Jerónimo, al preguntarle sobre que “conoce” de San Jerónimo, la respuesta pareciera contradecir lo que señalo previamente acerca de la similitud entre ambas fiestas. Me parece que esta aparente contradicción bien podría deberse a mi pregunta, tal vez mal formulada, ya que uso la palabra “conocer” especulando un poco podría pensarse que de alguna manera el niño asocie con un tipo de

conocimiento en un sentido moderno o científico¹¹. En otro sentido también podríamos pensar que la asociación que Giovanni establece con San Jerónimo es de tipo fundamentalmente simbólico, San Jerónimo existe para el niño como un referente territorial a través de los relatos de sus padres, al preguntar “si conoce” bien podría pensarse que Giovanni esta relacionando la pregunta con la dimensión material o física del territorio, esta segunda interpretación incluso puede apoyarse en la segunda parte de la respuesta “no he ido”. Considero que en todo caso ambas interpretaciones no son excluyentes, lo que quiero señalar es que al seguir indagando y de alguna manera induciendo las respuestas en función de la información que había sido percibida durante el trabajo de campo, es posible notar que hay una riqueza en cuanto a lo que Giovanni “conoce” o sabe acerca de San Jerónimo, es decir las fiestas, la comida, los tipos de comida y la forma de procesarla e incluso tiene un imaginario de la comunidad el cual asociada a rasgos como la lengua, los tipos de casas, una iglesia. Finalmente al indagar sobre la participación de los niños en las fiestas Giovanni señala que son los niños de “Oaxaca” quienes participan en las danzas.

Por lo que respecta a los niños de familias interétnicas podemos notar una implicación menor en cuanto a la recreación de las tradiciones.

O: ¿Que entiendes tú por una tradición?

H: Celebrar alguna festividad importante

O: ¿A qué fiestas o tradiciones de aquí de la colonia has ido?

H: Navidad, la Virgen de las Nieves, año nuevo, el día del niño

O: ¿Cómo es la fiesta de la Virgen de las Nieves?

H: Pues hacen desfile, van por todas las calles, no sé, caminando y cantando [...] hacen comida, a veces hay bailes

O: ¿Para ti que es una tradición?

A: El día de la Virgen

O: ¿Cuál Virgen?

A: La Virgen María y blanca nieves, blanca nieves de no sé que

O: ¿Cómo es la fiesta?

A: Pues nada mas, ponen Virgen, luego las ponen más y luego las no se que

O: ¿Has ido?

¹¹ No hay que olvidar que es muy probable que por la aproximación con los niños vía el espacio escolar me asociaran con la figura de un maestro o algo similar.

A: Sí, nada mas dos veces
O: ¿Y antes porque no?
A: No sé, nada mas mi mamá me llevo dos veces
O: ¿Con tu papá no has ido?
A: No
O: ¿Por qué?
A: No sé, no le gustaba

O: ¿Por qué crees que se realizan las tradiciones?
MC: Porque es una festividad que se viene haciendo desde años atrás, porque así lo dejaron los que vivieron antes.
O: ¿Son importantes para ti?
MC: No tanto, Navidad sí, porque estoy todo el día en la iglesia con mis amigos jugamos, divirtiéndolo.
O: ¿Las otras?
MC: No tanto, no me gustan mucho.
O: ¿Las de aquí, la fiesta de la colonia?
MC: Nunca vengo.

En el primer caso Heydi señala que las tradiciones son festividades importantes donde incluye algunas de tipo moderno como el día del niño, o el año nuevo, también menciona la fiesta de la Virgen de la Nieves, la caracterización que Heydi realiza sobre la fiesta no incluye el sentido de pertenencia explicitado en los otros casos, es decir que parece una descripción *etic* de la fiesta, en lugar del término *procesión* menciona que “*desfilan*”, en lugar de danzas menciona “bailando y cantando”. Algo similar ocurre con Antonio donde podemos notar que si bien identifica la fiesta de la Virgen de las Nieves como representativa de lo mixteco en la Obrera al explorar los sentidos asociados a ella la tradición si bien esta referido a una fiesta particular “El día de la Virgen”, en la siguiente pregunta se puede observar que el niño identifica que la celebración es para una Virgen “*de blanca nieves o no sé que*” es decir que no tiene claro a que Virgen se venera, el nombre de la Virgen de las nieves se encuentra mezclado con una figura de la cultura moderna, Blanca Nieves. Al explorar la participación del niño en la fiesta es posible notar que esta se realiza en función de su vínculo materno ya que a su papá “no le gustaba”. Con MariCarmen lo que se observa es que ella entiende las tradiciones en relación a sus antepasados pero la institución vinculante a esto no es la comunidad étnica tanto como la religiosa, la tradición más importante para ella es la Navidad y está referida a su

participación en esa comunidad religiosa, al indagar por las tradiciones de La Obrera, MariCarmen señala claramente que ella no participa en esas celebraciones, lo cual aunque no se explicita en el testimonio es posible inferirlo de su adscripción a la iglesia cristiana donde es frecuente que se inhiba la participación en este tipo de fiestas por su raigambre católica. Lo anterior me parece interesante ya que esta situación tampoco impide que Maricarmen se identifique como mixteca.

Otras situaciones que podemos analizar en torno a la tradición en función de la recreación de repertorios culturales es lo que tiene que ver con la transterritorialidad, estos son casos donde lo sentidos asociados a lo tradicional también son asociados con una fiesta patronal, pero que sin embargo están referidas a las comunidades de origen en Oaxaca.

O: ¿Tu que entiendes por tradición?

M: Oh... ¿De las fiestas? Yo nunca he estado aquí en las fiestas, así de Virgen...

O: ¿Y en Oaxaca?

M: Sí, la Virgen del Rosario

O: ¿Qué hacen?

M: Hay toros, las personas se suben y después cuando se termina ya empieza el baile ya después en la noche cargan toritos de lumbre y ya después van a la iglesia y ahí prenden el castillo

O: ¿Te ha tocado ver la fiesta de aquí?

Ang: Nomas en los techos de la casa [...] no me dejan salir, porque en veces mi papá pues llega tarde del trabajo y mi mamá pues tiene cosas que hacer y no me dejan salir y luego que porque si me llevo a mi hermano, pues uhmm porque mi hermano llega tarde de la escuela

En el primer caso el desconocimiento de Melisa por la fiesta de la colonia se explica porque su familia solo tiene un año residiendo en Tijuana. No obstante, al indagar por la fiesta de Oaxaca es posible notar que la niña conoce la fiesta de su comunidad de origen¹², e identifica diversos elementos emblemáticos de la fiesta.

En el segundo caso Se hace más explícita la vinculación de la tradición con la adscripción identitaria de Angélica quien identifica a San Jerónimo como su pueblo de origen y en esta medida al santo como “su patrón”. Es interesante notar en el sentido de la

¹² Melisa nació en San Miguel Aguacates de donde salió a los tres años con su familia para residir en Mazatlan y recién se asentaron en La Obrera en el 2015

territorialidad que Angélica ha visto la fiesta “nomas en los techos de la casa” las fiestas de La Obrera porque “no la dejan salir”, este aspecto podría explicar en alguna medida que la niña refiera lo tradicional a la comunidad de origen de sus padres.

Para cerrar este apartado, quiero señalar que la tradición o lo tradicional como un elemento de la cultura que se refiere a la problemática de los orígenes no está opuesto a lo moderno, como se expresa en los casos donde los niños refieren celebraciones de tipo moderno como la Navidad o el día del niño como tradiciones una celebración que se refiere a un pasado común. En los discursos de los niños es posible ir encontrando pautas de imbricación entre elementos modernos y mixtecos los cuales de una o de otra manera les informan sobre la problemática de los orígenes. La fiesta como expresión de la tradición mixteca emblemática de La Obrera presenta niveles diferenciados en cuanto a la participación de los niños y niñas en ella de acuerdo a sus orígenes familiares, esto en consecuencia se ve reflejado en la recreación de los repertorios culturales donde los matrimonios endogámicos presentan una mayor implicación en la recreación de dichas tradiciones y por ende los niños conocen más elementos de esta tradición. Las segundas generaciones de matrimonios interétnicos echan mano en mayor medida de elementos de tipo moderno para explicar la problemática de los orígenes, no obstante esto no pareciera impactar en su adscripción étnica.

4.2 Memoria genealógica y su articulación a los orígenes migratorios

En el presente apartado presento y discuto los hallazgos respecto a la recreación de la memoria genealógica los cuales se encuentran estrechamente relacionados a la historia de migración del grupo familiar, en este sentido cercanos a la memoria de los orígenes grupales. Me interesa desarrollar como el fenómeno migratorio y posterior asentamiento de las familias mixtecas en Tijuana no solo se ha apoyado en la identidad étnica (Velasco, 1995; Lestage, 2011) sino profundizar en como la migración se relaciona con la reconfiguración de repertorios culturales en niños y niñas mixtecos de segunda generación. Esto siguiendo el planteamiento de que es pertinente profundizar en las formas como los niños interiorizan los repertorios culturales histórica y espacialmente situados para mejorar la comprensión de cómo las formas culturales emergen, se

sostienen y cambian a través del tiempo (Hirschfeld, 2002). Uno de dichos cambios tiene que ver con la reconfiguración de los orígenes en el sentido de memoria genealógica donde las memorias familiares están profundamente imbricadas a la migración como un origen compartido y el referente territorial además de ser el pueblo de origen puede referirse a la región o “Oaxaca” como es comúnmente usado. Al respecto Lestage señala que “Antes de migrar, la mayoría [de los migrantes mixtecos] se identificaba a los miembros del pueblo y de la micro-región que delimitaba el espacio de las alianzas matrimoniales y de las solidaridades (Lestage, 1999). Hoy en día es el grupo « étnico », mixteco o oaxaqueño el que tiene un significado para ellos” (Lestage, 2011).

Se ha señalado desde el marco teórico que se entenderá la migración como “una acción colectiva que se origina en el cambio social y que afecta a toda la sociedad, tanto en las áreas de salida como en las de llegada.” (Castles y Miller, 2004: 39-40). La definición es útil para señalar dos aspectos. En primer lugar alude a las transformaciones que necesariamente ocurren por efecto de la migración. En el caso de los mixtecos esto es posible observarlo en los cambios de su organización socioeconómica. En segundo lugar la definición al indicar que el fenómeno migratorio afecta a toda la sociedad incluye a las nuevas generaciones socializadas en los lugares de destino y uno de dichos cambios será el referente de origen interiorizado como un elemento del repertorio cultural.

Antes de presentar los datos considero importante señalar que no entiendo las identidades colectivas como un componente estable de la realidad, sino como un proceso social en constante disputa y negociación el cual ha de dilucidarse y recrearse en gran medida analíticamente. En este sentido a continuación presento un cuadro donde expongo los orígenes familiares, es decir la memoria genealógica, de los niños y niñas que participaron en la investigación.

Cuadro 1 Orígenes territoriales

Adscripciones territoriales explicitadas por los niños y niñas			
	Soy de:	Papá	Mamá
Giovanni	Tijuana	San Jerónimo	San Jerónimo
Perla	Tijuana	San Jerónimo	San Jerónimo
Melissa	San Miguel Aguacates	San Miguel Aguacates	San Miguel Aguacates
Julianna	Tijuana	San Jerónimo	San Jerónimo
Estefani	Tijuana	San Francisco Paxtlahuaca	San Francisco Paxtlahuaca
Angélica	Tijuana	Oaxaca	Oaxaca
Jennifer	Oaxaca	Oaxaca	Oaxaca
Antonio	Tijuana	Chiapas	Oaxaca
Maricarmen	San Pablo Huaxtepec	Oaxaca	Guerrero
Heydi	Tijuana	Silacayoapam	Tepic, Nayarit
Abril	S/D	San Francisco Paxtlahuaca	Guasave, Sinaloa
Estrella	Oaxaca	Oaxaca	Oaxaca
Gael	Tijuana	S/D	Tijuana
Kevin	Oaxaca	Puebla	Puebla

Mi interés al incluir esta referencia sobre los padres de niños y niñas tiene que ver con la importancia de la recreación de la memoria colectiva y la continuidad de ciertas prácticas culturales que tienden a recrear el enclave étnico mixteco en Tijuana como el matrimonio endogámico (Lestage, 2001) o la adscripción a las “identidades pueblo” por parte de los sujetos aquí señalados. De esta manera, en el cuadro se indican los lugares de nacimiento de los niños y niñas con los que se trabajó así como los de los padres y madres.

La primera consideración respecto al cuadro aquí expuesto es que se han anotado los referentes territoriales tal como los niños los refieren, esto significa que algunos niños Aunque en un inicio pensaba que rastrear esta información sería sencillo en la práctica resultó un ejercicio de reconstrucción interesante. En primer término se les pidió a los participantes del taller que dibujaran a sus familias y que anotaran en el dibujo sus lugares de nacimiento.

Conforme terminaban la actividad, niños y niñas se acercaban a entregar su dibujo, al revisarlos fue posible notar que algunos no anotaron los lugares de nacimiento de alguno

de sus padres o de ambos. Al preguntarles porque varios señalaron que no sabían, algunos otros en el lugar de nacimiento anotaban “Oaxaca” o “Chiapas”, al preguntar por algún lugar específico de Oaxaca o algún pueblo, ellos simplemente repetían la información y parecían no entender la pregunta, “¿De qué parte de Oaxaca son tus papás? –Pues de Oaxaca...” (Notas de campo, marzo 2016). En un primer momento esta información no pareció relevante, sin embargo al avanzar el trabajo de campo “Oaxaca” como término de referencia o de origen común seguía apareciendo en los discursos de niños y niñas. Para ilustrar esta situación, apunto aquí un par de testimonios, sin embargo como se verá más adelante el término aparece continuamente en los discursos de niños y niñas.

O: ¿De dónde son tus papas?

MC: Mi mamá es de Guerrero, mi papá es de Oaxaca

O: ¿Sabes de qué parte de Guerrero y Oaxaca?

MC: Mi papá es de, de donde soy yo, de San Pablo Huaxtepec

O: ¿Y por ejemplo de allá de Oaxaca conoces alguna tradición o fiesta?

MC: Si, allá se festeja, la Virgen de las Nieves y el santo de... el santo de no sé que, no me acuerdo, pero si allá también hay [fiestas]

O: ¿Sabes si a tus papas les ha tocado hacer algo para esas fiestas?

MC: Antes sí, antes mi papá dio dinero [...] para el del santo de Oaxaca

G: La Virgen va de casa en casa y en cada casa dan comida o café con pan y así [...] pero a casa de personas que son como indígenas, [de] Oaxaca, San Jerónimo y así, ya cuando termina de ir a todas las casas se va con el mayordomo a su casa y hacen fiestas, con toritos así como el de San Jerónimo.

Considero que esta referencia a “Oaxaca” como un origen común puede referir a un tipo de etnicidad que si bien en un sentido negativo podría estar relacionado al término “oaxaquita” usado por algunos mestizos en Tijuana para referirse despectivamente a sujetos con orígenes indígenas. No obstante esta situación en los discursos de los niños el término aparece continuamente, es decir que de alguna manera lo han apropiado. En este sentido me interesa señalar que “Oaxaca” en el imaginario de estos sujetos refiere a un lugar común, un origen compartido, en el sentido de recreación de memoria, incluso se combinan como en el testimonio de Giovanni “personas que son de Oaxaca, San Jerónimo y así”.

Con esto quiero apuntar que el referente de origen de alguna manera empieza a mostrar cambios, para los niños y niñas de segundas generaciones en Tijuana, la comunidad de origen en tanto referente territorial puede ser tanto un espacio físico, como se muestra con

los niños quienes han apuntado claramente el pueblo de origen de sus padres, varios de ellos incluso lo han visitado y/o nacieron allá, pero también y sin que ambas posibilidades se excluyan es visto como un territorio simbólico, esto se evidencia en mayor medida con los niños y niñas que refieren el lugar de origen de sus padres como “Oaxaca”, es decir que el termino no refiere a la entidad federativa de México sino a un lugar identificado como un territorio de donde provienen los indígenas, un origen común.

Como se señalo en el marco teórico, lo que define a las poblaciones indígenas en México, en su carácter de *etnias* es la particular relación de estas colectividades con el territorio. La relación de los grupos humanos ha sido abordada desde distintas perspectivas, donde algunos autores los refieren como colectividades desterritorializadas (Kearney, 1997), reterritorialización (Deleuze y Guattari, 1997), extraterritorialidad (Oehmichen, 2005) o multiterritorialidad (Haesbaert, 2005).

En la presente investigación uso el término transterritorialidad para señalar tanto la dimensión material como la simbólica del territorio en función de los vínculos subjetivos de pertenencia que los sujetos establecen con estos espacios. En este sentido es posible encontrar por lo menos tres referentes territoriales; en primer lugar el territorio de origen, el cual como ya señalé se refiere al pueblo de nacimiento o genéricamente a Oaxaca, en segundo lugar la comunidad de destino y el referente transnacional. En el siguiente cuadro se apunta de qué manera estos niños y niñas están relacionados con la migración transnacional de su familia.

Transnacionalidad			
	Familia viviendo EU	Familia nacida en EU	Trabajo en EU
Maricarmen	Tíos, primos	Hermana	Papá
Giovanni	Hermana	¿?	Papá
Heydi	Tío, madrina	¿?	No
Jennifer	Tíos	No	No
Melissa	Hermano	Hermano	No
Antonio	Medios hermanos	Medios hermanos	Papá
Perla	¿?	¿?	¿?
Abril	s/d	s/d	s/d
Angélica	No	no	No

Este último me parece relevante ya que contrario a lo que se ha documentado en otras investigaciones sobre migración internacional, los niños y niñas de La Obrera no exhiben

la tendencia a imaginar un futuro en Estados Unidos. Contrario a esto fue más común encontrar que expresan deseos de retornar a Oaxaca o a otros lugares donde su familia ha radicado o bien donde tienen parientes.

Los siguientes testimonios muestran lo que los niños perciben sobre estos orígenes migratorios en relación a sus parientes y las comunidades de origen en el sentido de una memoria genealógica

O: ¿De tu familia quien fue el primero que vino a vivir aquí?

Mari Carmen: Mi papá

O: ¿Sabes por qué decidieron venirse a vivir aquí?

MC: Porque acá tenían una casa bueno mi papá tenía una casa aquí

Omar: ¿Nadie de tu familia se quedó en San Jerónimo?

Giovanni: No

O: ¿Tus abuelitos viven acá?

G: Sí

O: ¿Quién de tu familia fue el primero en llegar aquí?

G: Mi mamá

O: ¿Con quién llegó?

G: Con su hermana y sus papás

O: ¿A vivir en casa o dónde?

G: Pues mi abuelo tenía un terreno aquí que lo compro y pues se vinieron, bueno, primero se fueron hasta Ensenada, luego a rosarito y al último en Tijuana

Omar: ¿Quién de tu familia fue el primero en llegar?

Angélica: Mi papá, porque dice él, me cuenta que él vivía aquí y que pues todavía no conocía a mi Mamá y pues que fue una semana allá en San Jerónimo y que ahí conoció a mi mamá

O: ¿Y allá se casaron?

A: Se casaron, bueno se vinieron para acá y se casaron.

O: ¿Cómo decidieron ya quedarse juntos?

A: Pues mi mamá me cuenta que hubo una fiesta que mi papá llegó ahí que llegó pidiendo comida que tenía hambre y que mandaron a mi mamá a dejarle el plato y ahí se conocieron.

En los tres casos se observa que la decisión de migrar a Tijuana estuvo precedida por la adquisición de un terreno o la adquisición previa de una casa. En el testimonio de Giovanni se observan dos aspectos que quisiera resaltar. En primer lugar que lo que este niño percibe como “toda” su familia se ha trasladado a Tijuana, no obstante el vínculo

con la comunidad de origen sigue vigente, principalmente vía la tradición oral, esto se analizará más adelante en el apartado de recreación de la memoria. En segundo lugar, que el asentamiento en Tijuana no fue directo sino que antes de eso hubo un periplo por otras ciudades hasta que el abuelo compra el terreno y se asienta la familia, lo cual de cierta manera le da cierta estabilidad a la vida. Cabe destacar que esta familia es una de las más involucradas con la recreación de las tradiciones mixtecas, el tío de Giovanni fue el mayordomo de la pasada fiesta de la Virgen de las Nieves.

El testimonio de Angélica sirve para ejemplificar como aún sigue vigente la práctica de matrimonios endogámicos en el espacio transterritorial. Es importante observar como el espacio donde se conocieron sus papás fue una fiesta en la comunidad de origen, fiestas que entre sus funciones sociales se encuentra la de reforzar los lazos comunitarios al ser espacios de encuentro entre comunidades culturalmente definidas. Estos datos coinciden con lo que la literatura sobre migración indígena señala, acerca de que dichos grupos mantienen una relación con su lugar de origen, entre otras formas vía el matrimonio endogámico, como una pauta cultural que permite la reproducción de la comunidad más allá del contexto local o regional de origen (Lestage, 1999; Durand y Martínez, 1999; Oehmichen, 2001; Velasco, 1995, 2014).

O: ¿Te contaron ellos como fue cuando llegaron a vivir para acá?

G: Pues me contaron que allá en la Obrera era puro cerros, no había pavimento, pues casi no había agua, no había luz, y ya cuando nació mi hermana mayor, el gobierno ya reparo esa calle, dio luz, agua y así

O: ¿Qué más te contaron? ¿Les gustaba o no les gustaba?

G: Pues mi casa, esta, esta grande, es de dos pisos, y antes su barda era de madera y tierra y eso, así me contaron, pues antes estaba todo diferente, no estaban las antenas de allá, no estaba el poste de luz de nosotros

O: ¿Tus papas te han contado cómo eran cuando eran niños?

Angélica: No me dicen, nomas me dicen que ellos hacían sus propios juguetes, su trompo una madera gruesa, lo cortaban así con una lija y lo tallaban y se hacían y con un pico de un fierro algo así dijo que se hacia el trompo y ya daba vueltas y así normal

O: ¿A que jugaban?

Ang: Pues carritos también hacían ellos, mi abuelito pues, mi papá.

O: ¿Alguna vez te han explicado que significa la Fiesta de la Virgen?

G: No

O: ¿Que te imaginas?

G: Una fiesta con muchas personas de mixtecas y así

O: ¿Por qué crees que es importante realizar la fiesta?

G: Pues me dijo mi mamá que para valorar a su Virgen y eso

O: ¿Para ti por qué es importante?

G: Pues soy mixteco, también debería serlo

5. Socialización de género

Como se señaló en el marco teórico entenderé el concepto de género como “el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de las mujeres (lo femenino)” (Lamas, 2000:2). Desde esta concepción del género podemos apreciar que dicha categoría es una construcción social, la cual relaciona dialécticamente aspectos simbólicos como las representaciones e ideas, con los aspectos concretos o normativos como las prácticas/prescripciones. Esta distinción guió las indagaciones que se presentan en este apartado, las cuales deben ser entendidas como una distinción analítica ya que en la realidad las alocuciones de los niños y niñas muestran que no se pueden separar estas dos categorías simbólicas o normativas.

De la misma manera, y para aumentar la complejidad, la categoría género se imbrica en el discurso de los niños y niñas, con otras como la generación o la etnicidad por mencionar las que he retomado para la presente investigación. Estas categorías son relevantes en la experiencia de los sujetos ya que como se ha mencionado en los apartados anteriores todas orientan relaciones sociales imbuidas de dinámicas de poder. En el caso del género se ha apuntado que “es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1996: 289). De manera tal que, niños y niñas tendrán experiencias disimiles en cuanto a su género, etnicidad y en su condición generacional. Apunto esto no para señalar las complicaciones metodológicas o analíticas que se han presentado en la investigación, sino para llamar la atención de lo complejo que son los mundos de vida

infantiles los cuales han sido simplificados desde la perspectiva que los entiende en cuanto sujetos en potencia o en desarrollo, es a esto a lo que se refiere el concepto de *adultocentrismo*.

En este sentido es que han empezado a surgir propuestas que buscan repensar como los nuevos desarrollos en los estudios sobre infancia pueden aportar a la teoría de género. Al respecto Gaitán (2006) señala que mantener fuera del análisis de género a los niños y niñas puede perpetuar la invisibilización de algunos de los problemas de las mujeres. Por ejemplo, la insistencia discursiva sobre la maternidad como un problema de elección, sigue relegando a los niños al espacio privado o doméstico, que aún se concibe como responsabilidad de las mujeres. Desde esta perspectiva los problemas señalados bajo el concepto de *patriarcado* vienen a intersectarse ya que desde esta óptica tanto mujeres como niños/as son concebidos como sujetos a socializarse en el ámbito privado. Es desde esta perspectiva que Pavez señala la importancia de intersectar aspectos históricos y socioeconómicos para estudiar la infancia en relación a la teoría del género, lo cual implica tomar en cuenta la importancia de las disímiles situaciones familiares o políticas que existen entre los géneros, ya que las diferencias se sustentan en la socialización de papeles tipificados que se reproducen, en gran medida, al interior de las familias, como el dominio de la razón que se atribuye a los hombres y la emocionalidad atribuida a las mujeres. Esta circulación de estereotipos sobre las actitudes, prácticas o incluso sentimientos en el proceso de socialización infantil son susceptibles de convertirse, a la postre en determinados roles de género.

En relación a la pasada discusión planteada, Hernández Morales (2014) ha realizado una investigación sobre jóvenes mixtecos socializados en los condados de Madero y Fresno, California, donde da cuenta de las imágenes que dichos jóvenes tienen sobre los roles familiares de acuerdo a la división sexual del trabajo. En esta investigación señala que “en las comunidades de origen de estos jóvenes las labores del trabajo no retribuido están asociadas a las mujeres que cuidan del hogar ya que las labores de retribución las llevan a cabo los hombres, concibiéndose así como proveedores [en relación a] una pauta de comportamiento normativo que se expresa en que las mujeres deben ser recatadas, delicadas y discretas; y los hombres, por su parte, deben ser fuertes, rudos e insensibles” (Hernández Morales, 2014: 39). Si bien esta visión en gran medida corresponde con lo

encontrado en las visiones de los niños/as de la colonia Obrera, considero pertinente retomar en este punto la distinción inicialmente planteada entre ideas/representaciones y prácticas/prescripciones planteada por Lamas para arrojar luz acerca de los cambios que dicho esquema está presentando en la realidad. Es decir que, a nivel de los testimonios esta realidad aparentemente ha permanecido inalterada, no obstante en la práctica el fenómeno migratorio ha introducido cambios relevantes en dichas prácticas. Para poder interpretar este aspecto relativo al cambio en los sistemas normativos de género y en estrecha relación con el fenómeno migratorio.

En ese sentido es que Scott ha señalado una de las atribuciones simbólicas e históricas del género, esto es la “identidad subjetiva” según la cual: “Los hombres y mujeres reales no satisfacen siempre o literalmente los términos de las prescripciones de la sociedad o de nuestras categorías analíticas”. Esto se enmarca en la “deconstrucción” de los significados de la categoría de hombre y mujer, desde los propios discursos identitarios (Scott, 1996: 288-292). Siguiendo esta misma línea histórico/estructural Pavez complementa la apreciación al señalar que es necesario mirar la socialización de género en relación a “los cambios en las estructuras familiares y sus respectivas dificultades para la crianza infantil, la caída de la natalidad a nivel general, los impactos directos de la incorporación laboral femenina y las nuevas masculinidades” (Pavez, 2007: 5). Sirva toda esta discusión para interpretar los discursos de los niños/as mixtecos que actualmente se están socializando en la Colonia Obrera bajo la impronta de todas estas contradicciones, en el caso del género un discurso que pareciera ir en un sentido mientras las prácticas en otro.

De esta manera el presente apartado da cuenta en primer término de las ideas relacionadas a la construcción social que realizan los niños/as sobre lo masculino y femenino, después las conductas asociadas a ello. Posteriormente para analizar los roles de género se ha indagado por la división sexual y generacional del trabajo en relación a la estructura familiar de los sujetos entrevistados.

5.1 Percepción de lo masculino y lo femenino

Para esta sección me apoyaré en la perspectiva que estudia la infancia relacionamente, la cual busca intersectar los desarrollos de los estudios sobre infancia con la teoría del género en la medida en que se pondera que es la infancia el momento durante el cual los niños aprenden o interiorizan selectivamente las categorías de género a nivel simbólico, como la percepción de lo masculino/femenino y las conductas prescritas y proscritas. Es así que entiendo a la socialización de género como un eje constituyente para la experiencia de niños y niñas, el cual influye en la concepción de sí mismos, de sus límites y posibilidades y de lo que es ser hombre o mujer, así como en los patrones de la relación entre ellos y ellas a lo largo de la vida. A continuación presento algunos testimonios para iniciar con el análisis.

O: ¿Cómo le ayudas a tu mamá durante la fiesta?

MC: Pues Por decir si van a hacer tamales, voy por el pollo, hago el chile, remojo las hojas

O: ¿Tú hermana la más grande?

MC: Le ayudo a cocinar

O: ¿Y tus hermanos?

MC: Ahí jugando

O: ¿Ellos no trabajan?

MC: No

O: ¿Tú crees que eso está bien?

MC: No

O: ¿Por qué crees que es así?

MC: Dice mi mamá que es porque son los más chiquitos

O: ¿A ti te toca hacer algo para la fiesta?

H: Si le ayudo a mi mamá a cocinar, preparar la comida que le toca hacer a ella

O: ¿Qué hace normalmente?

H: Le toca picar verdura o algo así

O: ¿Con tus papás cómo te llevas?

M: Bien

O: ¿Con quién te llevas mejor?

M: Con mi mamá

O: ¿Qué haces con tu mamá?

M: Pues siempre estoy con ella

O: ¿Lo que ella hace tu también?

M: Sí

O: ¿Sí está cocinando le ayudas?

M: Sí

Como se señaló anteriormente, la familia de Mari Carmen se ha convertido al culto evangélico por lo que ya no participan de las celebraciones mixtecas asociadas a la religión católica. Esto no significa que en su familia no se reproduzcan algunas pautas de género. Como se observa en la participación de su mamá en las celebraciones evangélicas quien tiene la encomienda¹³ de la preparación de alimentos. La participación de Mari Carmen es al lado de su mamá ayudando en la preparación de los alimentos, si bien haciendo labores en apariencia más sencillas que las encargadas a su hermana mayor. En esta actividad no participan los hermanos menores, al indagar qué opinión tiene ella respecto a esto señala que no le parece bien y la explicación de su madre alude a la categoría de edad. Con este testimonio por sí solo no es posible afirmar si la diferencia de género es la que marca la participación de Mari Carmen y su hermana (las mayores) en la actividad, sin embargo como se verá más adelante los hermanos menores comparten otra clase de privilegios como salir a la calle sin supervisión adulta, por lo que es posible inferir que esta actividad va marcando tendencias diferenciales en la socialización de esta familia.

En el caso de Heydi se estaba indagando por la participación de su familia en lo que ella considera celebraciones tradicionales, aunque menciono que su familia participa en varias entre ellas la de la Virgen de las Nieves al preguntarle cual era su preferida se refirió a la navidad. Es en este contexto que se pregunta por la participación de Heydi en la celebración. La respuesta está asociada a la actividad asignada a su mamá y la participación de Heydi es bajo la guía de ella “Sí, le ayudo a mi mamá a cocinar”. Podemos ver que la asignación de los roles de género se socializa entre generaciones de formas no explícitas tal como señala el concepto de *participación guiada*.

En el testimonio de Melisa se puede observar una tendencia similar. Al indagar por las relaciones con sus padres Melisa sostiene que su relación con ellos es buena, no obstante es con su madre con la que pasa la mayor parte del tiempo. La indagación acerca de las actividades realizadas con ella no obtuvo más información que el mero hecho de estar con ella, de este modo se indagó si Melisa también estaba siendo socializada en una actividad que en otras entrevistas ya se había corroborado.

¹³Dentro del culto al que asiste la familia de Mari Carmen le denominan ministerios a estas encomiendas y los encargados de tales responsabilidades ocupan ese cargo a lo largo de todo un año.

Como se ha ido apuntando en los apartados sobre generación y etnicidad, las áreas de participación infantil están ya históricamente indicadas a partir de las expectativas que los adultos tienen de los roles de género. Esto se muestra con mayor fuerza en las esferas de participación infantil asociadas a roles institucionales como las celebraciones tradicionales (esto incluye a las de tipo moderno como la Navidad o las asociadas a festividades étnicas como la fiesta de la Virgen de las Nieves). De manera tal que la reproducción de las tradiciones en el espacio transterritorial de alguna manera continúa con la asignando actividades específicas tanto a hombres como mujeres, considero que es en esta medida que tanto niñas como niños se relacionan con la reproducción de las tradiciones y sus esferas de participación.

O: ¿Sabes si tu mamá o tu papá tuvieron que ayudar en algo para la organización de la celebración?

Antonio: oh sí, mi mamá una vez pidió la Virgen [de las Nieves] a la casa, llevaron a la Virgen a la casa

O: ¿Antes de la fiesta?

A: Ajá, llevan a la Virgen a las casas

O: ¿Y qué tiene que hacer?

A: Nada, pues primero dicen todo lo de la Virgen, que no se que, y luego sirven de comer y después la gente se va y ya

O: ¿Qué hicieron?

A: Mole y yo tuve que ir por el pollo, hasta el Florido

O: ¿Cuándo hacen la fiesta se organizan no? ¿Hay cosas que hagan las mujeres y cosas que hagan los hombres?

G: Pues las mujeres solas preparan la comida y eso, los hombres matan a las reses a los pollos y eso y le quitan lo importante de la comida y luego se lo dan a las mujeres y ahí lo cocinan ellas

O: ¿Por qué crees que se hace así?

G: Pues quizá las mujeres tienen más habilidades de cocinar y los hombres no y quizá las mujeres no tienen habilidad de hacer cosas de hombres y eso.

Antonio en su relato sobre la participación de su familia en la celebración a la Virgen de las Nieves destaca espontáneamente su papel en tal evento. Mientras su mamá es la encargada de la organización y de la preparación de los alimentos a él se le encomienda ir a comprar el ingrediente principal en un rol cercano al de proveedor asociados a lo masculino. En este relato también podemos observar que la participación de la familia en esta celebración da un sentimiento de pertenencia a Antonio, cuando dice “llevan la

Virgen a las casas” se está refiriendo a las casas de familias mixtecas, ya que en el recorrido de la Virgen son las familias mixtecas las que solicitan recibir la visita y ofrecer comida a los vecinos que participan de la procesión.

En el relato de Giovanni se está refiriendo a la información que el niño tiene respecto a las tradiciones que se realizan en Oaxaca, donde su familia ha participado. En su relato se muestra una asociación similar a las revisadas anteriormente. La preparación de alimentos se asocia con lo femenino y el trabajo de “matar las reses” se asocia con lo masculino. Un elemento que no había surgido antes es la naturalización de dichas categorías como una división del trabajo el cual se expresa como “habilidades” propias de las mujeres lo cual Giovanni asocia con cocinar, no se especifican cuales serían las habilidades de los hombres sin embargo la frontera está bien marcada “las mujeres no tienen habilidades de hombres y eso”.

Desde estas reflexiones iniciales es que se siguió indagando acerca de los que los propios niños y niñas consideraban propios de su socialización de género, para ello se recurrió a la estrategia de contrastar sus identidades de género.

O: ¿Tú crees que los niños y las niñas son iguales?

Antonio: No

O: ¿Por qué no?

A: No sé

O: ¿Qué es diferente?

A: Ellas son más especiales y los hombres no, los hombres como que son muy atrevidos a todo, como que dicen avientate del techo y las niñas dicen que no, que es muy peligroso y se pueden romper algo, los niños dicen ah ok y se avientan

O: ¿Tú crees q los niños y las niñas son iguales?

G: No

O: ¿Qué no es igual?

G: Su comportamiento...

O: ¿Qué cosas de las que hacen los niños no pueden hacer las niñas?

G: Pues las niñas no saben jugar deportes, no saben correr mucho y así

O: ¿Y qué si saben hacer?

G: Pues si saben...no se

O: ¿Qué te gusta más de ser niño?

G: Tener muchos amigos, que te compran videojuegos

O: ¿A las niñas no les compran videojuegos?

G: No, puros celulares, ipods o así

O: ¿Te hubiera gustado ser niño?

H: No
O: ¿Por qué?
H: No sé
O: ¿Tú crees que son iguales?
H: Sí... bueno no
O: ¿Por qué?
H: No sé, pues se visten diferente, hablan diferente, los niños hablan como más duro y nosotras no. Son más fuertes y ellos juegan, hacen más deporte que las niñas
O: ¿Las niñas en que son mejores que los niños?
H: No sé, son más inteligentes.
O: ¿Por qué?
H: No sé, las niñas son más tranquilas que los niños, escriben más bonito.
O: ¿Qué cosas puedes hacer tú que los niños no pueden?
H: No sé, hacer los quehaceres de la casa y arreglar cuartos
O: ¿Ellos porque no pueden?
H: No sé, les da flojera

Mari Carmen: Los niños siempre andan cantando, siempre gritan, siempre se pelean

O: ¿Y alguna vez te han hecho sentir mal aquí?
Angélica: Como ayer me caí y se burlaron de mí
O: ¿Quién se burlaba de ti?
A: Pues los niños.
O: ¿Los niños todos?
A: Sí, pues las niñas no, pero los niños sí, porque ellos me miraron...
O: ¿Pero las niñas también te miraron?
A: Sí, y pues mi amiga la Rubí, ella si me levanto, me dijo que si estaba bien y así y los niños se burlaban.

Desde los testimonios aquí presentados es posible notar que hay una tendencia en las percepciones de los niños y las niñas acerca de la identidad genérica contraria, lo cual relacionan estrechamente con ciertas actitudes. Por ejemplo las tres niñas señalan actitudes asociadas con la fuerza o la violencia (pelearse, hablar duro, burlarse) en referencia a las conductas de los niños. Estas actitudes también pueden ser vistas como actitudes tendientes a la dominación de un otro genérico. Una actividad asociada a la competitividad como el deporte fue asociada con lo masculino por Heydi, quien ante esa “habilidad” de lo masculino antepone la inteligencia, ser tranquilas como una “cualidad” de lo femenino. En este mismo sentido puede interpretarse el relato de Angélica donde percibe que solo los niños se burlan de su accidente y las niñas no, es decir que él lo genéricamente femenino hay cualidades más tranquilas y hasta de solidaridad como se expresa en su amiga que le pregunta si se encuentra bien y la ayuda a levantarse. Los

niños por su parte asocian lo masculino con actitudes atrevidas, aventarse del techo en el caso de Antonio, de competencia.

Estas percepciones acerca de lo que sería típicamente femenino o masculino, es precisamente lo que se señala en el concepto de género como ideas o prácticas que simbolizan lo propio de los géneros. Dicha simbolización cobra toda su fuerza en la dinámica social ya que desde dichas percepciones es que se van distinguiendo las esferas de participación de un género y otro, además de las conductas esperadas de los sujetos asignados a dichas identidades genéricas, como se revisara en el siguiente apartado.

5.2 Conductas prescritas y proscritas

Como se refirió en el pasado apartado las identidades de género están asociadas a ciertas actitudes o conductas que se espera que los sujetos realicen para cumplir con los roles especificados.

Desde esta perspectiva es que se presentan los siguientes testimonios para dar cuenta de cómo las percepciones que niños y niñas tienen en relación a lo genérico van moldeando sus conductas y sus relaciones entre ellos. En este apartado doy cuenta de aquellas actitudes que se espera que los sujetos realicen o aquellas que se sancionan.

O: ¿A ti te hubiera gustado ser niña?

G: No

O: ¿Por qué?

G: Porque no haría muchas cosas

O: ¿Cómo qué?

G: Tendría que hacer deberes en la casa y así. Pues yo a veces hago, barrer el patio, lavo mi ropa y eso

O: ¿Quién te dice que lo hagas?

G: Mi mamá

O: ¿Qué te dice?

G: Pues que ella ya una vez no va estar conmigo y yo debería aprender a hacer las cosas yo solo

O: ¿A ti te hubiera gustado ser niña?

Antonio: No

O: ¿Por qué?

A: Porque mi mamá no me dejaría hacer nada, no me dejaría trabajar con el señor que le ayudo a trabajar, no me dejaría que alzara [cargara] cosas pesadas, así

O: ¿Qué más no te dejaría?

A: Que no jugara futbol, a mi hermana no la deja jugar futbol.

Si bien en la pasada sección las percepciones acerca de lo masculino y femenino presentaban una cierta homogeneidad, en este veremos que en la práctica dichos estereotipos no siempre coinciden con las prácticas. Es el caso de Giovanni quien al asociar como percibe las conductas asociadas a la identidad genérica femenina alude a los deberes de la casa, no obstante el mismo afirma que tiene una participación en esas tareas bajo la guía de su mamá. En este sentido podríamos pensar que tanto la Giovanni como la de su mamá han transitado a una práctica menos rígida de lo genérico en relación con las percepciones expuestas en la sección anterior. En el caso de Antonio podemos observar una situación contraria, al indagar por su percepción de las conductas asociadas a lo femenino el niño alude a conductas que se encuentran proscritas para su hermana como trabajar, cargar cosas pesadas, jugar futbol. En una conversación informal durante el trabajo de campo con este niño acerca del tema comento que la división de conductas es tan marcada que hasta las actividades lúdicas como jugar videojuegos se encontraban reglamentadas en su familia dividiendo los juegos de video apropiados para niños y niñas prohibiéndole los juegos de carreras de autos o futbol a su hermana.

Esta ambivalencia en las conductas esperadas para los géneros también se muestra en los testimonios de las niñas entrevistadas.

Al estar entrevistando a Mari Carmen ella afirmaba que no estaba permitido salir sola a la calle y que solo podía salir a la tienda durante el día, no obstante al avanzar en la entrevista se pudo corroborar que la situación no necesariamente era tan rígida.

O: ¿Para salir a la calle solo a la tienda verdad?

MC: Sí

O: ¿Para venir a la escuela?

MC: Con mi hermano el que me sigue y de regreso me voy sola

O: ¿Pero si quieres ir a otros lugares?

MC: Sí me dejan, como voy a veces a las casas de mis amigas, ayer me dejaron ir a la casa de la Jenny y a veces voy a la casa de la Clarice

O: ¿Y hasta que hora puedes estar en la calle?

MC: Salir desde las 7, desde las 7 ya no puedo salir porque me acuesto, me tengo que bañar, tengo que arreglar mis útiles, y todo eso.

O: ¿Si fueras niño crees que sería más fácil que te dejaran salir?

MC: A mis hermanos no los dejan salir

O: ¿Cuántos años tienen?

MC: Uno tiene 4 y el otro tiene 7, luego el de 4 se escapa con mi hermano y se van a la casa de mi tío y en veces se van a la tienda, la de la esquina, se vienen en la bicicleta.

En el testimonio de Mari Carmen vemos que se procura que no esté sola en la calle, el trayecto a la escuela por las mañanas lo realiza con su hermano menor, mientras que el regreso puede realizarlo sola, también le está permitido ir a visitar a sus amigas si bien para estar en sus casas. El horario máximo para salir de alguna manera ha sido interiorizado por ella asociándolo al cumplimiento de sus deberes cotidianos en lo que parece una práctica que realiza por sí misma. Al indagar por la permisividad para estar en la calle en relación a la identidad genérica Mari Carmen inmediatamente alude a sus hermanos quienes en tampoco tienen permiso para salir, no obstante ella misma reconoce que contrariando la regla ellos “se escapan” aunque a lugares cercanos. Considero que esta situación nos da pistas para pensar que la norma acerca de salir a la calle está asociada tanto a lo genérico como a la edad en el sentido de generación. Es decir que los horarios y las normas se adaptan a estas dos categorías.

Esta relación entre generación género se puede observar también en la experiencia de Angélica donde al indagar por las actividades de su familia explicó que algunas veces cuando sus padres salen es a ella quien le delegan la responsabilidad de cuidar a sus hermanos menores, a pesar de tener un hermano mayor.

O: ¿Tu hermano el más grande no se queda con ustedes?

Angélica: No, porque a veces mi hermano cuando mi mamá sale, pues me dejan a mi o así en veces no vengo a la escuela porque tengo que cuidarlos y nadie se va quedar con ellos y luego pueden agarrar la tele, etc.

En este caso la identidad de género para Angélica y su posición en la estructura familiar la hacen ser la depositaria de una responsabilidad que por sí misma implica trabajo. Esto como se observa va en detrimento de su educación escolarizada ya que afirma que algunas veces no asiste a la escuela para cumplir con dicha responsabilidad. Estos “pequeños” detalles al sumarse van marcando diferencias importantes en las oportunidades que tiene un género y otro. En este sentido Mari Carmen refiere una situación similar en su familia.

O: ¿Dónde vende tú mamá?

MC: Antes vendía acá atrás había un cuartito chiquito, allí ella vendía tortas, hamburguesas. Pero mi papá empezó a decir que se juntaba con los hombres, de los taxis y así, y para no tener problemas mejor lo cerró.

Aunque en este caso la distinción de género no afecta directamente a Mari Carmen, la situación si evidencia un mandato de valores es decir que lo que se pone en juego en el conflicto familiar es el derecho a estar en el espacio público pues es claro que cualquier actividad realizada en un espacio público implicara múltiples interacciones con otros varones, en este sentido no se cuestionan las actividades laborales de los varones. Dentro de las actividades laborales asociadas a lo genérico Jenifer evidencia otra que se intersecta con las fiestas tradicionales, es decir con la categoría étnica. Al indagar por la participación de su familia en la fiesta de la Virgen de las Nieves, (su papá y hermanos son parte de una de las bandas de música mixteca) ella señala las condicionantes a su participación.

O: ¿También hay mujeres que están en la banda?

J: Aquí [en la fiesta] no, pero en el centro si

O: ¿Ahora que estas aprendiendo a tocar puede ir a acompañarlos a trabajar en el centro?

J: Sí

Este último testimonio ejemplifica como se intersecta la dimensión étnica con la participación infantil y genérica de acuerdo a ciertas esferas. En primer lugar, la participación de niños y niñas en bandas de música tradicional es una práctica común en Oaxaca, siendo socializados en esta actividad y aprendiendo a tocar instrumentos mayormente empíricamente. No obstante esta participación no necesariamente es reconocida como un trabajo o como participación en la reproducción material de la realidad. En segundo lugar, la dimensión étnica puede ser vista en la participación de la banda en la fiesta de la Virgen de las Nieves, donde se excluye la participación de Jenifer por su condición de género, al menos discursivamente, ya que en otra conversación, la misma Jenifer aseguro que tal vez podía participar con la banda. No obstante tal

prohibición se expresa solo en el ámbito ritual de la fiesta a la Virgen ya que es posible participar con la banda cuando van a trabajar al centro¹⁴.

En este sentido aún cuando el trabajo, y por extensión, los espacios públicos siguen siendo discursivamente más restringidos para el género femenino, Jenifer puede participar de una experiencia asociada a lo laboral “en el centro sí”. Esta participación se imposibilita la celebración tradicional o étnica.

Es así que en la esfera de lo discursivo las conductas están prescritas y proscritas en relación a una cierta idea de género, no obstante en las prácticas dicha frontera resulta de alguna manera subvertida.

5.3 Roles de género en el espacio transterritorial

Para generar procesos reflexivos en los niños que pudieran ayudar a evidenciar los roles de género en sus familias y la división sexual del trabajo se realizaron dos actividades.

En la primera se les pidió a los participantes del taller que anotaran o dibujaran en una hoja las personas con las que viven y a que se dedicaban. Se buscó evitar el uso del término “trabajo” para no segar la actividad hacia la noción de trabajo remunerado. Se buscaba también explorar las configuraciones familiares de los niños/as no obstante este objetivo no se cumplió ya que la mayoría anoto únicamente las actividades de sus padres. Esta actividad se denominó “A que se dedican las personas con las que vivo” y a continuación se transcriben literalmente las respuestas.

“A que se dedican las personas con las que vivo”

Estefani.- Mi papá trabaja de ayudante y ayuda pues a señores a construir paredes o casas en Estados Unidos y trabaja de lunes a viernes, es como arquitecto o albañil.

Melisa.- Mi papá trabaja en la jardinería y mi mamá está en la casa pero a beses[sic] ba[sic] a trabajar mi mamá es de Oaxaca y mi papá tanpien[sic] es de Oaxaca.

Mari Carmen.- Mi papá trabaja en: jardinería. Mi mamá trabaja en: ama de casa y vende comida. Mi hermano trabaja en: Ayuda de casa y vendiendo comida. Yo ayudo en: cuidar a mis hermanos.

¹⁴Se refiere a la plaza Santa Cecilia ubicada en la zona centro de Tijuana, cercana a la frontera internacional México-Estados Unidos, donde algunas bandas mixtecas tocan para los turistas que llegan a los restaurantes y cantinas de esa zona.

Jennifer.-Mi papá: Trabaja en una banda con mis tres hermanos, año 45. Mi mamá: es ama de casa, año: 48, con mi hermana, año 17. Yo: ayudo a mi mamá a lavar los traste o barrer la casa y en patio. Año 13.

Heydi.- Mi papá trabaja en una fabrica para hacer flechas de arco (Goldtip). Mi mamá es ama de casa.

Angélica.- Mi mamá es ama de casa. Mi papá es jardinero. Mi hermano es estudiante. Yo soy estudiante.

Antonio.-Mi mamá es ama de casa. Mi papá es transportista de comida. Mi ermanos[sic] estudian.

Perla.-Papá: es ayudante de avoaliñeria[sic]. Mamá: es ama de casa.

Abril Alondra.- Mi papá es músico. Mi mamá es ama de casa. Mi hermana trabaja en una fabrica

Giovanni.- Mi papá es constructor. Mi mamá es ama de casa. Mis 2 hermanas trabajan en fabricas. Y mi otra hermana es ama de casa.

Una primera situación que me llamo la atención fue que salvo Melisa y Mari Carmen el resto de los niños/as anotaron que la actividad de la madre era “ama de casa”. En la literatura sobre los mixtecos de la Colonia Obrera (Moreno, 1988; Lestage, 2012) se coincide en que a partir de la migración y la precaria situación de muchas de las familias mixtecas las mujeres se habían integrado a las actividades laborales, por lo que en las entrevistas se profundizo sobre este aspecto encontrando que la mayoría de las mamá realizan otras actividades además de las asociadas al trabajo domestico. Esta situación corrobora lo expresado más arriba acerca de cómo las percepciones acerca de los roles de género no necesariamente están cambiando al ritmo de las prácticas.

O: ¿A qué se dedica tu papá?

Mari Carmen: Jardinería

O: ¿Y tú mamá?

MC: ¿Ama de casa?

O: ¿Y no hace alguna otra actividad?

MC: Ummm vende comida, por decir tamales, pozole, todo eso

O: ¿En donde los vende?

MC: Aquí en la colonia, antes tenía un trabajo en Otay, que también vendía comida, pero estaba con una señora y la señora la saco, ya no quiso que trabajara, como miraba que se vendía bien comida con ella pues la saco y se quedo con el puesto de comida

O: ¿A qué se dedican tus papás?

Antonio: Mi mamá a ama de casa y mi papá, poniendo alfombras

O: ¿Y tú mamá no tiene alguna otra actividad como a la mejor vender cosas o algo así?

A: No, pero lo martes y los jueves no va trabajar donde trabaja temprano y se va a las 12 como a cuidar unos niños y lo de la casa

O: ¿A qué se dedican tus papás?

Melisa: Mi papá es jardinero y mi mamá es ama de casa

O: ¿Tú mamá no tiene otra actividad?

M: Hace pulseras, collares y ya después los van a vender

O: ¿A dónde?

M: Mi mamá tiene un puesto, en Rosarito, donde está la playa

O: ¿Va diario o a veces?

M: Nomás va a veces porque está lejos y no, nadie se queda aquí en la casa

O: ¿Cuándo ella se va a vender tienen que irse todos?

M: Sí

O: ¿Tú mamá no trabaja? ¿Cómo vender cosas?

G: Pues quiere hacer eso pero quiere que salga de vacaciones para ayudarle

O: ¿A qué se dedican tus hermanas?

G: Pues una va a trabajar, una es ama de casa, dos amas de casa y una va a trabajar

O: ¿Pero ya se casaron?

G: No

O: ¿Y la que trabaja de qué trabaja?

G: Pues trabaja en una fabrica

O: ¿Cuál es la que trabaja?

G: La de 21

O: ¿Y la grande ya no estudio?

G: Estudio hasta la secundaria pero no paso la prepa

Cómo se menciona al inicio de esta sección la generalidad de los niños/as expresaron que la actividad de su mamá era ser “ama de casa”, no obstante con estos testimonios quiero mostrar como en la realidad esto no corresponde, con este primer hallazgo. En los primeros tres casos Mari Carmen, Antonio y Melisa inicialmente refieren que su mamá es ama de casa, al preguntar por otras actividades es posible notar que las tres tienen actividades de tipo laboral. En el caso de Giovanni no queda claro si es la primera vez que su mamá va a realizar la actividad de venta sin embargo a sus hermanas las describe como amas de casa aún cuando más de una ha trabajado por temporadas. Tomando en cuenta esto es que interpreto que los estereotipos o ideas de género no necesariamente corresponde con las prácticas, es decir el papel de la mujer indígena mixteca en la ciudad, si bien sigue estando fuertemente asociado a las labores domesticas, lo que los niños/as

perciben como “ser ama de casa” en la práctica ha sido modificado ya que en algunos casos, como el de Antonio tiene hasta dos trabajos, además del trabajo domestico. Esta división sexual del trabajo domestico sigue marcando diferencias para desempeñar otro tipo de actividades como en el caso de la familia de Melisa, donde su madre solo puede ir a vender algunos días de la semana ya que es su responsabilidad atender a los hijos.

5.3.1 Estructura familiar, división sexual y generacional del trabajo

En un sentido cercano a los planteamientos de la historia de la infancia (Aries, 1968) desde la sociología se ha planteado la necesidad de atender a los movimientos que a través del tiempo han transformado las relaciones sociales al interior de la familia en conexión con estructuras sociales más amplias, en este sentido atender al nivel familiar es entender que esta institución “se constituye y acota en función de sus interrelaciones con las demás instituciones sociales, nunca fue ni podrá ser un espacio ajeno a, o aislado de, las determinaciones sociales más amplias. En este sentido, la familia y la domesticidad no se constituyen un mundo “privado” (Esquivel, Faur y Jelin, 2012, pp. 69). Es desde esta perspectiva que se buscó indagar por las división sexual y generacional del trabajo al interior de las familias, siempre teniendo a la vista las determinaciones que la historia reciente de migración le impone a las familias mixtecas asentadas en Tijuana como la incorporación de las mujeres al ámbito laboral revisado en el apartado anterior.

Una segunda actividad realizada para explorar la división del trabajo se denomina ¿Y tú qué sabes hacer? (Ver anexo ##). Para esta actividad previamente se preparo un rotafolio y fichas donde los niños/as tenían que anotar los miembros de su familia en la parte superior y enumerarlos, posteriormente se enlistaron algunas de las actividades más comunes de trabajo domestico, donde se tenían que anotar el número correspondiente al miembro de la familia que normalmente realiza la actividad enlistada.

Esta actividad demostró que la división del trabajo al interior de las familias están cargadas hacia el género femenino, aun cuando los padres de familia se encuentran representados en actividades como tender las camas, lavar la ropa o recoger la mesa, sigue siendo la madre la figura que sostiene mayor carga de trabajo domestico,

destacando las áreas de preparación de alimentos, lavado/tendido de ropa y cuidar a quien se enferma. Dos áreas en las que destacaron las participaciones de los padres de familia fueron las relacionadas al cuidado y paseo de la mascota y el cuidado del jardín. En estas actividades no se registraron participaciones de la madre de familia lo que podría estar relacionado en el primer caso a una actividad que se realiza fuera del ámbito domestico y en el segundo a la actividad laboral de algunos de los padres de familia en el segundo.

Al observar los resultados de esta actividad en relación a la división generacional del trabajo se puede observar que la carga de trabajo domestica está siendo descargada en las hijas en mayor medida, aunque con participación también de los varones, sobre todo en las actividades de aseo del hogar.

Esta información fue profundizada durante las entrevistas, lo que se expone a continuación.

O: ¿En tu casa por ejemplo, quien le sirve a quien?

Antonio: Pues el que hace la comida es el que la sirve, como cuando yo llego de la escuela y mi hermano tiene hambre, yo le hago de comer y ya pues, ya le sirvo y mi hermano el de [que va en] segundo [grado] cuando llega, como hay cereal como cereal, es lo único que sabe hacer o se hace unas quesadillas

O: ¿Tus hermanas no le ayudan a cocinar a tu mamá?

G: Pues no, porque mi hermana trabaja de noche y descansa en el día y mi otra hermana, se va a trabajar y regresa a la noche y otra es ama de casa y cuida, pues cuida, barre y eso

O: ¿Quiénes sirven en tu casa la comida o quien la prepara?

G: Pues yo y mi papá vamos por los ingredientes y eso y ya mis tres hermanas y mi mamá cocinan

O: ¿Y a quién le toca servir?

G: Mi mamá

O: ¿Recoger la mesa?

G: Yo

O: ¿Lavar los platos?

G: Mi mamá

En el caso de Antonio¹⁵ se observa en su discurso que en su familia aparentemente las relaciones genéricas son más equilibradas, “el que hace la comida es el que la sirve”. Tomando en cuenta que su mamá tiene dos trabajos por lo que pasa algunas tardes fuera,

¹⁵Antonio no participo en la actividad de “¿Y tú qué sabes hacer?” ya que como se señaló en el apartado sobre generación hubo algunas sesiones donde su profesor no lo dejo asistir al taller como una forma de castigo.

Antonio y sus hermano tienen que atenderse ellos mismos siendo los mayores los encargados de atender a los otros. En el caso de Giovanni se corroboran en el discurso lo observado en los datos de la actividad anteriormente descrita, es decir que los roles asociados a lo masculino se cumplen en la práctica siendo los varones los que se encargan de conseguir los ingredientes y las mujeres las que cocinan.

Estos resultados corroboran lo expresado en otros estudios donde se señala que la participación histórica de las mujeres ha estado asociada al ámbito domestico, donde se han encargado del trabajo reproductivo siendo la maternidad y el trabajo doméstico estructurantes “naturales” de lo femenino (Kergoat, 1997). Este proceso histórico y cultural de “especialización reproductiva obligatoria” incide directamente en la participación de las mujeres en el mercado de trabajo y en el modo en el que se da dicha participación. Considero que el presente estudio lo que puede ofrecer a los planteamientos anteriores es verlos a la luz del lente generacional donde se muestra como en estas familias migrantes las siguientes generaciones comienzan a mostrar una mayor participación en lo domestico.

V. CONCLUSIONES

Al iniciar esta investigación me interesaba profundizar de qué manera los niños y niñas de segunda generación provenientes de familias con orígenes mixtecos construyen significados sobre su propia infancia en un contexto fronterizo marcado por la precarización y la exclusión. Para enfocar la indagación me he centrado en la intersección de las categorías de etnicidad, generación y género como dimensiones en la experiencia de los sujetos que marcan las posibilidades de sus mundos cotidianos. Esta distinción analítica ha sido importante para aprehender la realidad de estos niños y niñas quienes se enfrentan a un mundo complejo donde la reproducción de la cultura, memoria colectiva y/o la organización social de los mixtecos se encuentra experimentando procesos de cambio acelerados.

Esto en el contexto de un fenómeno migratorio indígena cuyos inicios se han podido rastrear aproximadamente hacia la década de los cuarentas con el inicio del denominado Programa Bracero, siendo a finales de los setentas que los mixtecos se asentaron en Tijuana como una estrategia para acceder a los mercados laborales tanto en México como en Estados Unidos.

Actualmente los mixtecos llevan alrededor de cuatro décadas asentados en la Colonia Obrera tercera sección. Durante este lapso de tiempo han consolidado un enclave étnico mixteco y han podido reconfigurar algunas de sus tradiciones y costumbres: la ofrenda a los muertos en noviembre, organización de bailes con músicos mixtecos de Oaxaca o de otras partes del país, así como la recreación de una fiesta patronal anual en honor a la Virgen de las Nieves. Asociada a esta celebración se encuentra la recreación de la organización social propia de los mixtecos que parte de principios de solidaridad, ayuda mutua y comunalidad. En esta recreación de la organización social son los vecinos con mayor arraigo en Tijuana, con mejores redes y por lo tanto con mejor posición socioeconómica, quienes recientemente empiezan a fungir como mayordomos de la fiesta, no obstante apoyados por una red de familias que aportan recursos, económicos, tiempo y esfuerzos para reproducir una tradición que los reivindica como culturalmente diferentes, indígenas en la ciudad.

Los mixtecos de la Obrera también han continuado en contacto con sus comunidades de origen, varios de ellos regresan para cumplir con los cargos que les son asignados, para seguir manteniendo sus derechos como miembros de estas comunidades y reproduciendo valores como la solidaridad, recreando parentescos simbólicos como el compadrazgo entre mixtecos e incluso con mestizos, además de continuar practicando matrimonios endogámicos, sin excluir los matrimonios interétnicos, todo estos elementos forman parte de dicho enclave étnico.

No obstante el gran valor de todos los elementos culturales, anteriormente descritos, que los mixtecos han podido recrear durante estos años que llevan habitando en Tijuana, la labor no ha sido sencilla. Las condiciones económicas por las cuales han atravesado se encuentran marcadas desde los inicios del asentamiento por la precariedad y la exclusión, de la mano con esto han existido procesos de racismo y discriminación por la cultura mixteca. De esta manera la labor de recreación de la cultura ha sido desde sus inicios la reivindicación de un derecho cultural al mismo tiempo que una herramienta de posicionamiento político ante las autoridades con las que han interactuado en la frontera.

Bajo la hipótesis de que la construcción de significados en torno a su propia infancia en niños y niñas, cuyas familias son originarias de la región mixteca oaxaqueña, se realiza principalmente a partir del umbral de sentido marcado a un lado por los orígenes étnicos y en el otro por las experiencias de tipo urbano-escolarizado. A lo largo del documento he puesto énfasis en el racismo como una de las expresiones más visibles de la exclusión resultado de las relaciones asimétricas entre las sociedades indígenas y los mestizos. En los discursos de los niños y niñas que participaron en este trabajo fue posible ubicar que dichas expresiones de discriminación siguen presentes en su cotidianidad expresándose como burlas asociadas a ciertos elementos de lo cultural como la lengua o los orígenes migratorios. Tales burlas conllevan para los niños sentimientos de vergüenza lo cuales provocan un silenciamiento u ocultamiento de dichos rasgos. Frente a esta discriminación, los espacios comunitarios y familiares actúan como polos de contención, como lugares seguros para “ser mixteco”, una esfera donde es posible expresar la etnicidad mixteca sin temor a las burlas.

En este sentido la resignificación de algunos elementos de la etnicidad de estos niños y niñas se realiza al interior de la tensión entre la discriminación que dichos elementos

conllevan por la sociedad mayoritaria y la reivindicación que de ellos se realiza en los espacios familiares y escolares. A mi consideración un claro ejemplo acerca de lo contradictorio y complejo que puede resultar para estos niños y niñas crecer en este entorno es la recreación de la memoria colectiva, donde las memorias genealógicas se recrean cercanas al sentido del origen del grupo, esto al asociarse al pueblo de origen de sus padres y madres, a lo mixteco, a lo oaxaqueño y a la condición de migrantes. No obstante, al interactuar con otros niños y niñas estos mismos elementos son los que se usan para señalarlos como diferentes y hacerlos objeto de burlas y exclusión. Es decir que al tiempo que los niños y niñas van reconociendo sus historias familiares ligadas al territorio de origen y al proceso de asentamiento en la colonia Obrera es que van interactuando con otros sujetos mestizos quienes los estigmatizan y discriminan a partir de estos mismos referentes. Es decir que es la misma memoria colectiva expresada como historias familiares o como apegos subjetivos a un territorio simbólico los que se encuentran interpelados, deslegitimizados, minimizados o ridiculizados.

La resignificación de la memoria presenta variaciones de acuerdo al tipo de familia del cual provienen los niños y niñas (endogámica o interétnica), siendo las familias endogámicas las que presentan mayor participación en la recreación de las tradiciones mixtecas y una mayor reivindicación de la cultura, así mismo el nivel de participación familiar en la recreación de las fiestas tradicionales se relaciona con las oportunidades de participación de los niños en ese ámbito, es decir que si tomamos en cuenta que la transmisión intergeneracional de la cultura no necesariamente sucede por los diálogos, el espacio de recreación de las tradiciones y las oportunidades de los niños para participar o “estar ahí” se vuelven sumamente relevantes. En este sentido son las familias con mayor arraigo en la colonia Obrera son las que participan de manera más activa en la organización de las celebraciones, ya que son también las que mejor situación económica tienen.

Por lo que respecta al eje generacional, se ha podido profundizar de qué manera los niños y niñas interiorizan la frontera generacional identificando la condición de adultos con discursos asociados a la edad o el “ser grande” y “pensar más”, la cual se observa como una impronta que confiere mayores saberes o conocimientos y en cuanto tal mayor legitimidad para la toma de decisiones y toma de responsabilidades. En este ámbito la

participación de estos niños en la esfera familiar presenta indicios relevantes de toma de responsabilidades tempranas por parte de los niños y niñas. Dicha toma de responsabilidades se muestra como cuidado del hogar y los hermanos pequeños cuando los padres no están presentes, ámbito mayormente expresado por las niñas pero sin ser exclusivo de ellas o como colaboración en las actividades productivas del padre o la madre.

Dentro de este mismo eje generacional se busco indagar acerca de las conexiones entre la memoria de los padres acerca de su infancia y los significados que los propios niños se encuentran construyendo actualmente. Sin embargo este aspecto ofreció muy poca información para la reflexión. Esto puede evidenciar que la comunicación intergeneracional no necesariamente se realiza de manera verbalizada, o en bien que cada familia elige ciertos aspectos de su memoria genealógica los cuales recrea para construir una cierta realidad, es difícil profundizar a este respecto desde la perspectiva metodológica utilizada y con las restricciones de tiempo para la realización de la presente investigación. La aparente ausencia de explicaciones o diálogos desde los adultos a los niños, no significa que estos últimos no elaboren sus propias explicaciones del mundo que los rodea, las cuales están permeadas tanto de su socialización familiar como de su participación en instituciones socializadoras secundarias como la escuela o la religión.

Dentro de este mismo eje la oposición generacional sobre la cual se pudo documentar mayor cantidad de información fue respecto a los padres y madres, donde se hace manifiesto que son ellos quienes ostentan la autoridad y legitimidad en la toma de decisiones las cuales aun cuando en algunas ocasiones no van en el sentido de los deseos de los niños, estos no expresaron ninguna clase de cuestionamientos hacia esa autoridad. En este ámbito de socialización los castigos funcionan como expresión de la autoridad adulta y buscan reproducir un orden social dado. Es en la intersección de la socialización urbana y los diferenciales de poder entre la infancia y los adultos que la participación social de los primeros se ve restringida en algunas esferas como la recreación de la fiesta patronal. En este sentido al transcurrir su cotidianidad en un entorno urbano las posibilidades de estar en lugares públicos se reducen sensiblemente. Esto ha sido importante al indagar cual es el papel de los niños en la recreación de las tradiciones (en su acepción de recreación de memoria de los orígenes) como la fiesta de la Virgen de las

Nieves, donde la participación de los niños en tales eventos presenta múltiples restricciones, entre ellas encontramos el contexto urbano como un medio vivido como de peligrosidad, la situación económica de la familia y en relación a esto la toma de responsabilidades tempranas por parte de estos niños, el tipo de familia de la que proceden endogámica o interétnica, así como el factor de movilidad que continua vigente entre estas poblaciones. Esto no quiere decir que no haya niños o niñas participando de las tradiciones mixtecas en Tijuana sino que la particular inserción de estos actores se ve restringida por las condiciones antes señaladas.

La etnicidad mixteca se configura como una dimensión identitaria redimida por los sujetos de estudio pero que sin embargo se encuentra constantemente interpelada en las interacciones que sostienen con otros niños y niñas mestizos, los cuales reproducen la ideología del grupo hegemónico del que provienen, y que están permeadas de racismo y discriminación. Este hecho si bien no obstaculiza la adscripción identitaria étnica de las nuevas generaciones si le confiere ciertos emblemas emocionales, entre ellas la más relevante en el proceso de investigación ha sido la “pena” o “vergüenza”, la cual se expresa en formas de ocultamiento de la identidad o silenciamiento de las expresiones culturales. En contraposición a esto, ha sido posible identificar que las familias y la escuela se convierten en instancias que brindan elementos de reafirmación positiva a estos niños. En el caso de las familias se ha identificado que su nivel de implicación en el enclave étnico se refleja en una mayor confianza de los niños para vivir su etnicidad en positivo. Por el lado de la escuela, la constante labor de reafirmación de la identidad indígena encuentra ciertas resonancias en los discursos de los niños, si bien como principal obstáculo se encuentra que dicha reafirmación se encuentra desvinculada de los estilos de vida familiares, ya que principalmente se hace hincapié en la transmisión intergeneracional de la lengua, de la adscripción identitaria y de la conservación de las costumbres, situación que en alguna medida refleja la folclorización de las culturas indígenas vistas como sistemas estáticos o monolíticos.

Como mencioné, los niños y niñas del universo de estudio continúan adscribiéndose con fuerza a la identidad étnica mixteca, esto se da en estrecha relación con la recreación de la memoria genealógica, la cual se sigue transmitiendo en forma de historia oral. En este sentido he encontrado que la recreación de la memoria colectiva mixteca se encuentra

anclada fundamentalmente en dos tipos, la memoria de los orígenes y la memoria genealógica. Por lo que respecta a la primera no he encontrado indicios de recreación de la memoria colectiva vinculada a la memoria mítica de los mixtecos, sino que actualmente la memoria de los orígenes se relaciona con las tradiciones de la comunidad de origen de sus padres, en algunos casos esta memoria es recreada con elementos de tipo moderno como la religión o los conocimientos impartidos en la escuela a la que asisten. En el caso de la segunda, la recreación de memorias parece estarse moviendo hacia los orígenes migratorios de las familias como un origen común.

A partir de lo observado durante el trabajo de campo se pudo identificar que el uso de la lengua mixteca continua siendo un marcador de identidad, estos por lo menos desde tres vertientes. Primero por ser uno de los elementos culturales donde mayor énfasis se hace en el espacio escolar para la reproducción de la cultura y vinculado a la reproducción de la identidad mixteca. En segundo lugar por ser un elemento de distinguibilidad que los niños identifican al interior de sus familias y finalmente (aunque no menos importante) por aparecer como uno de los criterios de heteroreconocimiento étnico estrechamente vinculado a la discriminación de los mestizos para los mixtecos.

En cuanto al eje de género he encontrado que si bien el fenómeno migratorio ha abierto espacios de participación para las mujeres, sobre todo en el ámbito laboral, las ideas en torno al papel de la mujer en el mantenimiento del hogar no se han transformado al mismo ritmo, es decir que aun cuando las mujeres indígenas trabajan, los niños y niñas continúan percibiéndolas como “amas de casa”, incluso cuando la mayoría de las madres de familia del universo de estudio realizan actividades productivas fuera del hogar. Si bien en este sentido fue posible percatarse que la mayoría de dichas actividades productivas se da en el empleo informal.

Esto se vuelve relevante al intersectar dichas percepciones con la socialización de género donde por efectos de la división sexual y generacional del trabajo son las niñas quienes adquieren una mayor carga de labores asociadas al cuidado de la familia y el trabajo del hogar. El primero va en detrimento de las oportunidades escolares de las niñas quienes incluso tienen que faltar a la escuela para cuidar a sus hermanos menores. Si bien considero que la escolarización no constituye el único modo de realizarse personalmente, incluso tal noción de alguna manera responde a una ideología moderna, si es en la

escolarización de las nuevas generaciones hacia donde se dirigen gran parte de las expectativas de ascenso social por parte de los niños y niñas.

Para finalizar considero que es en la intersección de estas categorías que los niños y niñas de la colonia Obrera se adscriben a la identidad étnica mixteca, lo cual a la vista de las condicionantes que enfrentan considero puede ser visto como un proceso agentivo, el cual es capaz de sortear la discriminación de aquellos elementos semantizados como marcadores étnicos, como la lengua mixteca (ya sea que la hablen o no), la invisibilización de sus estilos de vida al interior de sus familias, la discriminación de su cultura, el nuevo entorno urbano moderno concebido como un espacio público peligroso por lo cual gran parte de la cotidianidad de los niños/as sucede al interior de sus casas, en el espacio escolar o en los paseos familiares, los cuales además de limitados, son mediados por la autoridad adulta. Frente a estas condiciones los niños y niñas de la Obrera continúan adscribiéndose a la identidad étnica mixteca, incorporando elementos de lo tradicional familiar, de los discursos escolares, religiosos, del enclave étnico, así como de su sociabilidad en el nuevo entorno urbano.

Es dentro de este gran contexto que me ha parece pertinente comprender el lugar que ocupan los niños en la reconfiguración de la cultura mixteca. Esta investigación, como todas en mayor o menor medida, ha estado limitada por tiempos específicos para la realización de trabajo de campo y redacción del documento. Esta situación dificultó lo que en un principio suponía sería sencillo realizar, conocer y dialogar con los padres y madres de los niños y niñas que participaron de este estudio. Si consideramos que el concepto infancia refiere a una categoría relacional es preciso atender frente a quien o quienes es que se están constituyendo estos sujetos. Si bien esta arista del fenómeno sigue siendo asignatura pendiente, considero relevante enunciar algunas de las dificultades a las que me enfrente y que no fue posible superar para conocer a los padres y madres de estos niños y niñas. En primer lugar la dificultad tenía que ver con los horarios de trabajo de los padres y madres, los cuales tienen a estar saturados, por lo tanto acudir a la escuela a cualquier tipo de reunión, puede significarles perder un día de trabajo. En segundo lugar algunos padres no presentan interés en este tipo de investigaciones, en por lo menos tres ocasiones al abordar a algunos padres o madres y explicarles mi interés para conversar con ellos, esto no se mostraron interesados o incluso se negaron a la posibilidad de

conversar. Si bien no es posible conocer las razones precisas de estas negativas, es posible formarse una mejor idea si tomamos en cuenta la gran cantidad de investigaciones, entrevistas, reportajes, etc. que se realizan en la escuela, donde no siempre resulta claro en que les puede beneficiar ese trabajo a ellos. En tercer lugar la particular inserción al campo (a través del espacio escolar), en un inicio resulto bastante fructífera, no obstante al intentar acceder a los espacios domésticos de los niños y niñas la situación fue más complicada. Ante los constantes esfuerzos, ya sea mandando recados escritos, convocando a los padres vía los profesores de la escuela, preguntando a los niños y niñas cuando tendrían sus padres tienen para platicar con ellos, prestándoles cámaras para que los videograban, los intentos fueron muy poco fructíferos, incluso posterior a la realización del trabajo de campo, cuando me encontraba a los niños en compañía de alguno de sus padres, estos se mostraban serios y callados, la interacción en esos casos ya no era con ellos sino con sus padres. En este sentido, mi propia condición de adulto ha de ser tomada en cuenta, también el hecho de interactuar con ellos en el espacio escolar, por lo que es probable que me hayan percibido como una suerte de profesor, mi condición de género también ha sido relevante ya que las interacciones con niños y niñas o con padres y madres se encuentran mediadas por estas diferencias. Si bien todas estas cuestiones son merecedoras de atención, de ninguna manera considero que sean impedimentos para la investigación. Por el contrario, considero que una vez que estas condicionantes han sido tomadas en cuenta, es posible registrar en qué medida estas diferencias son relevantes para los sujetos de estudio mediante una metodología de trabajo etnográfica de mayor duración.

Esto me lleva a considerar una serie de cuestionamientos como una serie de retos pendientes en torno a futuras investigaciones. Toda vez que se ha identificado que la etnicidad de estos sujetos en alguna medida puede ser reconocida en lo dialógico o en la escuela bilingüe o en los espacios públicos asociados a las tradiciones y el enclave étnico; pero sobre todo en las maneras culturales contenidas en la socialización familiar. En este último plano, los saberes pasan por una mayor transmisión no verbalizada, por lo tanto, una vía para seguir profundizando se encuentra en la observación de la interacción familiar, de los modos que se socializan al interior de las familias para aprender y para solucionar problemas, en la reproducción de valores específicos todo esto articulado a la

recreación de una memoria genealógica. Por el otro lado, también es necesario contrastar cómo interactúan, con estas maneras de vivir la cultura, las interacciones de niños y niñas con otras esferas de lo social para así conocer en qué medida estas formas culturales familiares se contrastan con las experiencias escolares, o de la comunidad transterritorial, qué actores sociales con los que los niños están en contacto son determinantes para la formación de su autoconcepto y en esa medida poder reconocer que tanto impacta la discriminación en la resignificación de lo mixteco.

BIBLIOGRAFIA

Aguilar Medina, José Iñigo, 1979, “La mixteca oaxaqueña, una zona de emigración” en Margarita Nolasco Armas, comp., *Aspectos sociales de la migración en México*, Vol. II, México, SEP-INAH.

Alanen, Leena, 2003, “Childhoods: the generational ordering of social relations” en Mayall, Berry y Helha Zeiher, eds., *Childhood in a generational perspective*, Londres, Institute of Education

Ames, Patricia; Vanessa Rojas y Tamia Portugal, 2010, *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*, Lima, GRADE-Niños del Milenio

Anguiano, María Eugenia, 1993, “La migración de indígenas mixtecos / movilidad poblacional y preservación de identidades” *Demos*, No. 6

Anguiano, José Ángel, 1997, *Los mixtecos en Nuevo León, una generación de conquistadores urbanos*, Nuevo León: Consejo para la Cultura de Nuevo León, DIF-Juárez Nuevo León

Barabas, Alicia, 2008, “Los migrantes indígenas de Oaxaca en Estados Unidos: fronteras, asociaciones y comunidades”, en Laura Velasco Ortiz, coord., *Migración, Fronteras e Identidades Étnicas Transnacionales*, México, El Colegio de la Frontera Norte, Miguel Ángel Porrúa

Bartolomé, Miguel, 2004, *Gente de costumbre, gente de razón. Las identidades étnicas en México*, México, Siglo XXI Editores.

Bermudez, Flor, y Kathia Nuñez, 2009, *Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Unicach.

Bertely Busquets, María, 1998, Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 5

Bertely, María, 2000, *Familias y niños mazahuas en una escuela mexiquense: etnografía para maestros*, México, ISCEEM.

Bertely, María, 2014, "Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas". En *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*, año 9, núm. 17, enero-julio, pp. 23-39

Camargo Martínez, Abdel, 2011 "Las formas del movimiento: El papel del vínculo religioso en una región intermedia de migración", en *Nuevos caminos de la fe: Prácticas y creencias en el margen institucional*, El Colegio de la Frontera Norte, Universidad Autónoma de Nuevo León, El Colegio de Michoacán.

Canabal Cristiani, Beatriz, 1981, "Política agraria, crisis y campesinado", en *Revista Mexicana De Sociología*, 43(1), 275–287.

Castels, Manuel, 1997, *La era de la información, economía, sociedad, cultura* (Vol. 1. La sociedad red). Madrid, España, Alianza, 1997

Castles, Stephen y Mark Miller, 2004, *La era de la migración. Movimientos Internacionales de Población en el Mundo Moderno*. México, UAZ- Miguel Ángel Porrúa.

Chacón Chacón, Jerry, 2015, "Antropología e infancia: Reflexiones sobre los sujetos y los objetos" en *Cuicuilco*, 22 (64), 133–153.

Chenaut, Victoria, *et. al.* coords., 2011, *Justicia y diversidad en América Latina. Pueblos indígenas ante la globalización*, México: CIESAS-Ecuador FLACSO

Corsaro, William, 1997, *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, California, Pine Forge Press.

Czarny, Gabriela, 2008, *Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*, México, Universidad Pedagógica Nacional

Czarny Krischkautzky, Gabriela y Elizabeth Martínez Buenabad, 2013, "Escolarización Indígena en contextos urbanos y de migración", en Bertely Busquets, María, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa, Coords., *Multiculturalismo y educación : 2002-2011*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Dahlgren de Jordán, Barbro, 1954, *La Mixteca. Su etnografía e historia prehispánica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.

Devillard, Marie, 2003, Notas sobre el proceso de conocimiento antropológico, *Recerca Revista revista de pensament y analisi*. No.2 pp. 95-134

Domínguez Santos, Rufino, 2004, “Migración y organización de los indígenas oaxaqueños” en Escárcega, Sylvia y Stefano Varese coords., *La ruta mixteca : el impacto etnopolítico de la migración transnacional en los pueblos indígenas de México*, México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario México Nación Multicultural

Durand, Jorge y Enrique Martínez Curiel, 1999, “Los nuevos procesos de integración, matrimonios mixtos y migración México-Estados Unidos: Nuevas tendencias” en Gail Mummert, dir., *Fronteras fragmentadas: género, familia e identidades en la migración*. Zamora, Colegio de Michoacán, p. 421-436.

Durin, Séverine, 2003, “Indígenas urbanos en la zona metropolitana de Monterrey”, *Vetas*, núm. 15, pp. 66-85.

Durin, Severine, 2007, “¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León”. *Frontera norte* vol. 19 no.38 México.

Eder, Donna y William Corsaro, 1999, “Ethnographic Studies of Children and Youth” en *Journal Of Contemporary Ethnography*, 28 (5): 520-531

Escárcega, Sylvia y Stefano Varese coords., 2004, *La ruta mixteca : el impacto etnopolítico de la migración transnacional en los pueblos indígenas de México* /. 1a ed.. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario México Nación Multicultural

Fournier, Marisa Lis y Gorgoschidse, Analía Noel, 2014 “Las prácticas de cuidado infantil: tensiones entre familias, instituciones y derechos, ponencia presentada en la I Bienal Latino Americana de infancias y juventudes.

Fox, Jonathan, 2004, Introducción, en Escárcega, Sylvia y Stefano Varese coords., 2004, *La ruta mixteca : el impacto etnopolítico de la migración transnacional en los pueblos indígenas de México* /. 1a ed.. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario México Nación Multicultural

Gaitán, Lourdes, 2006, “La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta”, en *Política y Sociedad*, 43 (1), pp. 9-26.

Gelover, Zulema y Abrantes, Pedro, 2011, “Infancia y juventud indígenas: instituciones, educaciones y existencias interculturales” en Bertely Busquets, María, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa, Coords., *Multiculturalismo y educación : 2002-2011*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Consejo Mexicano de Investigación Educativa

Giménez, Gilberto, 2000, “Identidades étnicas: estado de la cuestión”, en *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, Reina, Leticia (coord.), México, CIESAS- INI-Porrúa.

Giménez, Gilberto, 2005, *La cultura como identidad y la identidad como cultura*, ponencia presentada en el III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales, Guadalajara, Jalisco.

Giménez, Gilberto, 2009, “Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas”. *Frontera Norte*, Vol. 21, Núm. 41, Enero -junio

Gómez Espino, Juan Miguel, 2012, “El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños”, *EMPIRIA*. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, núm. 24, pp. 45-65

Gutiérrez Vidrio, Silvia, 2005, *Discurso político y argumentación: Ronald Reagan y la ayuda a los contras*, México DF: UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación.

Gutiérrez Narváez, Raúl, 2011, “Dos proyectos de sociedad en Los Altos de Chiapas: Escuela secundarias oficial y autónoma entre los tsotiles de San Andrés” en Baronnet, Bruno, Mariana Mora Bayo y Richar Stahler-Sholk (coords.) *Luchas “muy otras”: zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México, UAM, CIESAS, UNACH.

Haesbaert, Rogério, 2011, O Mito Da Desterritorialização. Do “Fin dos Territorios à Multiterritorialidade, Río de Janeiro, Bertrand.

Hernández, Morales María Eugenia, 2012, “OaxAmericans”: La construcción de la identidad étnica en las y los jóvenes de origen indígena de Oaxaca en Madera y Fresno,

California, Estados Unidos. Tesis de Maestría en Estudios Culturales, El Colegio de la Frontera Norte A.C. Tijuana, B.C., México, 178 pp.

Hirshfeld, Lawrence, 2002, ¿Why don't anthropologists like children?, en *American Anthropologist* 104 (2): 611-627

James, Allison y Alan Prout, eds., 1997, *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Routledge, Oxon.

Esquivel, Valeria, Eleonor Faur y Elizabeth Jelin, 2012, Eds *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado* 1a ed - Buenos Aires : IDES.

Lamas, Marta, 2000, "Diferencias de sexo, género y diferencia sexual", en *Cuicuilco*, Escuela Nacional de Antropología e Historia, vol. 7, núm. 18, ene-abr, pp. 0-24, en <http://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf> consultado el 8 de septiembre de 2015.

Lestage, Françoise, 1999, "Diseñando nuevas identidades. Las uniones matrimoniales entre los migrantes mixtecos en Tijuana, B.C." en Gail Mummert, dir., *Fronteras fragmentadas: género, familia e identidades en la migración*. Zamora, Colegio de Michoacán, p. 421-436.

Lestage, Françoise, 2001, "La «adaptación» del migrante, un compromiso entre varias representaciones de sí mismo" en *Scripta Nova Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, Universidad de Barcelona, Nº 94 vol. 16, 1 de agosto de 2001

Lestage, Françoise, 2011, *Los mixtecos en Tijuana : reterritorialización y construcción de una identidad colectiva*, Tijuana, Baja California : El Colegio de la Frontera Norte ; Zamora, Michoacán : El Colegio de Michoacán ; México, D.F. : Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa : Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.

Lestage, Françoise y Tiburcio Pérez Castro, 2003, "Una escuela bilingüe, ¿para quién? El caso de los migrantes indígenas en Baja California", en Francois Lartigue y André Quesnel, coords., *Las dinámicas de la población indígena. Cuestiones y debates actuales*, México, CIESAS/IRD

Levitt, Peggy y Nina Glick Schiller, 2004, "Perspectivas internacionales sobre migración: conceptualizar la simultaneidad", en *Migración y Desarrollo*, núm. 3, pp. 60-91

Maier-Hirsch, Elizabeth, 2000, "La migración como mediación en las relaciones de género de obreras agrícolas indígenas de Oaxaca, residentes en Baja California", en Dalia Barrera Bassols y Cristina Oehmichen Bazán, eds., *Migración y relaciones de género en México*, México, Gimtrap, A.C. IIA/UNAM

- Maier-Hirsch, Elizabeth, 2004, "Relatos de mujeres indígenas inmigradas a Baja California: la construcción del análisis a través de la investigación-acción", en Denman, A., Janice Monk, Norma Ojeda de la Peña, edits, *Compartiendo historias de fronteras : cuerpos, géneros, generaciones y salud*, Catalina
- Martínez Casas, Regina, 2007, *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*, Guadalajara, Publicaciones de la Casa Chata- CIESAS.
- Mayall, Berry, 2002, *Towards a Sociology for Childhood*, Buckingham, Open University Press.
- Mead, George, 1973, *Espíritu, persona y sociedad, desde el punto de vista del conductismo social*. México: Paidós.
- Mead, Margaret, 1977, *Cultura y compromiso: el mensaje de la nueva generación, Granica*, Barcelona, España, Editor.
- Morán Quiróz, Luis Rodolfo, 1997, "Cosmopolitismo, migración y comunidades transterritoriales: cultura global y culturas locales" en *Espiral*, mayo-agosto, 21-46.
- Moreno Barrera, Francisco Javier, *La cultura popular en Tijuana : lo que cuentan los mixtecos*, [Tesis de maestría en desarrollo regional], Tijuana, B.C. El Colegio de la Frontera Norte
- Moreno, Francisco, 1992, "La tradición oral de los mixtecos en Tijuana" en José Manuel Valenzuela (comp.), *Entre la magia y la historia. Tradiciones mitos y leyendas de la frontera*, Programa Cultural de las Fronteras-El Colegio de la Frontera Norte, México, pp. 199-211.
- Moscoso, María, sin fecha, "La mirada ausente: Antropología e infancia", recurso en línea, <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanalisis2/ninezadolescenciayjuventud/articulos/Moscoso.pdf> consultado el 10 de febrero 2016.
- Moscoso, Ma. Fernanda, 2013, *Biografía para uso de los pájaros. Memoria, infancia y migración*, Quito, Editorial IAEN.
- Núñez, Kathia, Claudia Molinari-Medina, Cecilia Alba-Villalobos, 2016, "Infancias indígenas. Los centros de atención a la niñez en Chiapas y el reto de la educación intercultural frente a la diversidad". *LiminaR*. Estudios Sociales y Humanísticos, vol. XIV, núm. 1, enero-junio, pp. 106- 120

Oehmichen, Cristina, 2001, "Mujeres indígenas migrantes en el proceso de cambio cultural. Análisis de las normas de control social y relaciones de género en la comunidad extraterritorial", tesis de doctorado, México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Oehmichen, Cristina, 2001b, "La multiculturalidad de la ciudad de México y los derechos indígenas", *Boletín antropológico*, año 20, vol. III, núm. 53, , pp. 249-268.

Oehmichen, Cristina, 2005, *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la Ciudad de México*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Programa Universitario de Estudios de Género.

Pavez Soto, Iskra, 2007, "Los derechos humanos de la infancia desde una perspectiva de género", Ponencia presentada en el 33o Congreso Mundial de Escuelas de Trabajo Social, realizado en Santiago de Chile, entre el 28 y el 30 de agosto de 2006

Pavez Soto, Iskra, 2012, "Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales", en *Revista de Sociología*, núm. 27, pp. 81-102 recurso en línea, <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf> consultado el 23 de marzo 2016

Pérez Castro, Tiburcio, 1993, *Aprovechamiento escolar y venta ambulante: el caso de los niños mixtecos en Tijuana, Baja California*, [Tesis de licenciatura], México, UPN.

Rico Montoya, Angélica, 2013, "Percepciones de niños y niñas zapatistas: Guerra, resistencia y autonomía" *Argumentos*, vol. 26, núm. 73, septiembre-diciembre, pp. 57-78

Rivera Briseño, Pedro, 2012, Cartolandia, 9 abril 2016, de blogspot Sitio web: <http://historialamesa.blogspot.mx/2010/04/cartolandia-lic.html> consultado el 4 de mayo de 2016.

Rodríguez, Iván, 2000, "¿Sociología de la Infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso", *Revista Internacional de Sociología*, 26, pp. 99-124.

Rodríguez, Iván, 2007, *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*, CIS, Madrid.

Rogoff, Bárbara, 1993, *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós.

Romer, Marta, 2006 “Algunos enfoques teóricos para el estudio de la identidad étnica individual en el medio urbano” *Dimensión Antropológica*, México, Año 13, Vol. 37, mayo/agosto, pp. 127-150.

Runsten, David y Michael Kearney, 2004, “Encuesta sobre las redes de los pueblos oaxaqueños en la agricultura de California” en Escárcega, Sylvia y Stefano Varese, coords., 2004, *La ruta mixteca : el impacto etnopolítico de la migración transnacional en los pueblos indígenas de México /*. 1a ed.. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario México Nación Multicultural

Scott, Joan, 1996, “El género: una categoría útil para el análisis histórico” en Bourque, S. C., y Butler, J., *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Scott, Joan. 2001, “Experiencia” en *Revista La Ventana*, Guadalajara, Núm. 13, julio pp., 42-73.

Tenti, Emilio, 2002, “Socialización”, en Altamirano, Carlos, edit., *Términos críticos. Diccionario de sociología de la cultura*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

Teillery, J. C., 1984, “La crisis estructural de la economía mexicana” en *Investigación Económica*, 43(167), 29–60. Recurso en línea, <http://www.jstor.org/stable/42779414> consultado el 6 de abril 2016.

Valenzuela Arce, José Manuel, 1991, *Empapados de sereno : reconstrucción testimonial del movimiento urbano popular en Baja California (1928-1988)*, Tijuana, El Colef.

Valenzuela Arce, José Manuel, 2003, “Persistencia y cambio de las culturas populares”, en Manuel Valenzuela, 2003, coord., *Los estudios culturales en México*, México, CONACULTA, pp. 208-260.

Varese, Stefano, 2003a, “Las diásporas indígenas de Latinoamérica” en Valenzuela Arce, José Manuel coord., *Renacerá la palabra : identidades y diálogo intercultural /* Tijuana, B.C., México, El Colegio de la Frontera Norte.

Varese, Stefano. 2003b. “Oaxacacalifornia: migración indígena transnacional, diáspora, identidades y derechos colectivos”, en Morín, Françoise y Roberto Santana (eds.), *Lo Transnacional. Un instrumento y desafío para los pueblos indígenas*, Quito, Ecuador, Abya Yala.

Varese, Stefano, 2005, Dialogo intercultural. La afirmación más allá de las fronteras en Alderete, Ethel, *Conocimiento indígena y globalización*, Quito, Ecuador, Abya Yala.

Velasco Ortiz, Laura, 1995, "Entre el jornal y el terruño: los migrantes mixtecos en la Frontera Noroeste de México". *Nueva Antropología*, XIV(47), 113–129.

Velasco Ortiz, Laura, 2000, "Migración, género y etnicidad: mujeres indígenas en la frontera de Baja California y California" en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 62, No. 1 (Ene. - Mar., 2000), pp. 145-171.

Zabin, Carol, 1992, "Mixtec migrant farmworkers in California agriculturO:A dialogue among Mixtecleaders, researchers, and farm labor advocates." Davis, CA, California Institute for Rural Studies and Center for U.S.-Mexican Studies.

ANEXOS

Anexo 1.- Texto usado como detonador del dialogo durante la discusión grupal sobre discriminación y lengua

“Cada vez que hablas en una de las lenguas indígenas de este país, cada vez que estableces un diálogo en lengua seri, cada vez que un pensamiento toma forma en las estructuras gramaticales del zoque, creas un acto de resistencia. ¿A qué resistimos? Resistimos a las campañas orquestadas de castellanización obligatoria, le decimos “no fuiste suficiente” a todo el presupuesto gastado en programas, maestros y libros que nos repetían que no podíamos hablar en las lenguas de nuestros pueblos, resistimos a todos los esfuerzos del gobierno para extinguir nuestras lenguas realizados a lo largo de la historia de México como país.

Cada vez que hacemos una asamblea para discutir asuntos de la vida pública de nuestra comunidad en mixteco, le decimos al Estado mexicano que no aceptamos al español como la lengua única, la oficial de facto. Hablar chatino para hacer compras y ventas en el mercado le dice al mundo que, a pesar de las multas, a pesar de los golpes, los varazos en la mano y los castigos físicos aún preferimos hacer operaciones matemáticas pensadas en nuestra lengua.

Cada vez que intentas aprender una de las lenguas indígenas, le dices al Estado que aun cuando no te garantiza espacios para hacerlo, deseas, como es tu derecho, viajar a otros territorios cognitivos, territorios que el Estado pretende extinguir.

Cada vez que le hablo a un niño pequeño en mixe y le cuento historias, le digo al Estado mexicano que muy a su pesar aún puedo crear caminos para la transmisión de la lengua. Cada vez que le pones un nombre a tu hija en alguna lengua indígena, un nombre que se escribe con diéresis, apóstrofes o subrayados le dices al sistema que estás dispuesto a sufrir el tormento al que te somete con tal de que entiendan de una vez por todas que solo es cuestión de decirle a las máquinas que escriban esos caracteres, que no son extraños y que tienes derechos”

Al comienzo de la vida independiente de este país, aproximadamente el 65% de la población mexicana hablaba alguna de las lenguas indígenas, actualmente, solo somos el 6.5%. Cada vez que establecemos un acto de habla en alguna de las lenguas indígenas decimos con cada oración que resistimos, que aún estamos, que aún hablamos y que nuestra voz toma forma en estructuras sintácticas y en sistemas semánticos que ponen nerviosos a los defensores del Estado.

Tal vez no nos damos cuenta, pero cada vez que debatimos en zapoteco, en mayo o en maya escapamos a los discursos que el Estado puede manipular, a los discursos que el Estado puede controlar porque simplemente no los entiende. La ventaja del combate que se ha hecho en contra de las lenguas indígenas es que el Estado aún no ha podido apropiarse de estos territorios lingüísticos pues los rechaza, los combate.

Cada vez que hablas una lengua indígena, resistes. Hablar una lengua indígena, en las circunstancias presentes, es habitar un territorio cognitivo que todavía no ha sido conquistado, al menos no del todo. Escapemos a esos territorios, habitémoslos. Recuerda todo esto al hablar (Yásnaya Aguilar, 2015: recurso en línea <http://estepais.com/articulo.php?id=96&t=hablar-como-acto-de-resistencia>)

Anexo 2 Cuadro 1 Adscripciones territoriales

Adscripciones territoriales

	Soy de	Papá	Mamá
Giovanni	Tijuana	San Jerónimo	San Jerónimo
Perla	Tijuana	San Jerónimo	San Jerónimo
Melissa	San Miguel Aguacates	San Miguel Aguacates	San Miguel Aguacates
Julianna	Tijuana	San Jerónimo	San Jerónimo
Estefani	Tijuana	San Francisco Paxtlahuaca	San Francisco Paxtlahuaca
Angélica	Tijuana	Oaxaca	Oaxaca
Jennifer	Oaxaca	Oaxaca	Oaxaca
Antonio	Tijuana	Chiapas	Oaxaca
Maricarmen	San Pablo Huaxtepec	Oaxaca	Guerrero
Heydi	Tijuana	Silacayoapam	Tepic, Nayarit
Abril	S/D	San Francisco Paxtlahuaca	Guasave, Sinaloa
Estrella	Oaxaca	Oaxaca	Oaxaca
Gael	Tijuana	S/D	Tijuana
Kevin	Oaxaca	Puebla	Puebla

Anexo 3 Cuadro 2 Transnacionalidad

Transnacionalidad			
	Familia viviendo EU	Familia nacida en EU	Trabajo en EU
Maricarmen	Tíos, primos	Hermana	Papá
Giovanni	Hermana	¿?	Papá
Heydi	Tío, madrina	¿?	No
Jennifer	Tíos	No	No
Melissa	Hermano	Hermano	No
Antonio	Medios hermanos	Medios hermanos	Papá
Perla	¿?	¿?	¿?
Abril	s/d	s/d	s/d
Angélica	No	no	No

Anexo 4 Tabla 1 ¿Y tú que sabes hacer?

Actividad	Heydi	MariCarmen	Jennifer	Melissa	Estefani	Giovani	Abril	Perla	Angélica
Preparar el desayuno	Mamá, Papá	Mamá, HF18	Mamá, HF16	Mamá	Mamá	Mamá, HF23, HF21	Mamá, HF15	Mamá, EGO	Mamá
Lavar los platos	Mamá, HM17, HF9	Mamá, HF18, EGO	HF16, EGO	Mamá, EGO	Mamá, EGO	Mamá, HF23, HF21	HF17, EGO	Mamá, EGO	EGO
Trapear	Mamá, HF9	HF18, EGO	N/A	Mamá, EGO	HF19	HF21	Mamá	Mamá, EGO	Mamá
Pasear al perro	N/A	Papá, HM7, HM4	N/A	N/A	HF19	Papá	N/A	N/A	HM13
Bañar a la mascota	Papá, HF9, HF8, HF5	Papá, HM7, HM4	N/A	N/A	HF19	N/A	N/A	N/A	HM13
Hacer la comida	Mamá	Mamá, HF18, EGO	Mamá, HF16,	N/A	Mamá	EGO	Mamá, HF15	Mamá, EGO	Mamá
Recoger la mesa	Ego	HF18, EGO	EGO	Mamá, EGO	HM 17-15, HF19	EGO	Abuela, EGO	Mamá, EGO	EGO
Sacar la basura	Ego, HF9, HF8	HM7, HM4	EGO	Papá, HM22	EGO	N/A	N/A	N/A	H?8-6

Limpiar la estufa	Mamá	Mamá, HF18	HF16, EGO	Mamá, EGO	HF19	Mamá	Mamá, Abuela, HF17, HF15	Mamá, EGO	Mamá
Tender la cama	Mamá, Papá, Ego, HM17, HF9, HF8, HF5	EGO	HM20, HM19, HM18, HM14, EGO	Mamá, EGO	HM 17-15	Mamá, Papá, HF23, HF21, EGO	N/A	Mamá, EGO	EGO
Barrer la casa	Ego	Mamá, HF18, EGO	HM20, HM19, HM18, HM14, EGO	Mamá, EGO	Papá, HM 17-15	HF21	Abuela, HF18, HF15, EGO	Mamá, EGO	H?8-6
Regar las plantas	HF9	N/A	N/A	Papá, HM22, HM18, HM16	EGO	Papá	N/A	Mamá, EGO	Papá
Tender la ropa	Mamá	N/A	Papá, EGO	Mamá, EGO	N/A	Mamá, HF23, HF21	Mamá	Mamá, EGO	HM13
Planchar	Mamá, Papá, HM17	Mamá, HF18, EGO	Mamá, HF16	Mamá	N/A	HF23	Mamá	Mamá, EGO	Mamá
Limpiar el baño	HM17	HF18, EGO	EGO	EGO	Papá	HF21	Mamá, HF18, HF17, EGO	Mamá, EGO	Mamá
Hacer la cena	Mamá, papá	N/A	Mamá	Mamá	N/A	Mamá	Mamá	Mamá, EGO	Mamá

Cuidar a quien se enferma	Mamá, Papá, Ego	N/A	Mamá	Mamá	N/A	Mamá	N/A	Mamá, EGO	Papá
Arreglar la ropa	Mamá, Papá, Ego, HM17, HF9, HF8	N/A	Papá, Mamá, HM20, HM19, HM18, HM14	EGO	N/A	Mamá	N/A	Mamá, EGO	EGO
Barrer el patio	Mamá, HF9, HF8	N/A	EGO	EGO	HM 17-15, EGO	EGO	Abuelo	Mamá, EGO	H?8-6
Darle de comer a la mascota	Ego	N/A	N/A	N/A	N/A	Papá	N/A	N/A	Papá
Limpiar su caca del perro	Ego, HF9, HF8	N/A	N/A	N/A	HF19	Papá	HF15	N/A	HM13
Limpiar el cuarto	Mamá, Papá, Ego, HM17, HF9, HF8, HF5	Mamá	EGO	EGO	N/A	Mamá, HF23, HF21, EGO	Mamá, HF18, HF17, EGO	Mamá, EGO	H?8-6
Lavar la ropa	Mamá	HF18	Mamá, HF16,	Mamá	Mamá	Mamá, HF23, HF21	Mamá	Mamá, EGO	EGO
Limpiar el jardín	N/A	Papá, EGO, HM7, HM4	EGO	Papá, HM22, HM18, HM16	HM 17-15	Papá	Abuelo	Mamá, EGO	HM13

Nomenclatura

Ego= Participación en la actividad del niño o niña que proporciono la información.

HF=Hermana de sexo femenino

HM=Hermano de sexo masculino

En ambos casos el número indica la edad del hermano o hermana

El autor es Licenciado en Etnología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia en el Distrito Federal. Ha colaborado en diversos proyectos del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Miembro del Seminario permanente Indígenas Escuelas y Etnicidad. Egresado de la Maestría en Estudios Culturales de El Colegio de la Frontera Norte.
Correo electrónico: omarvargs@gmail.com

© Todos los derechos reservados. Se autorizan la reproducción y difusión total y parcial por cualquier medio, indicando la fuente. Forma de citar: Vargas Angeles, Omar (2016). "Aquí agarran *cura*, a veces sí platican en mixteco": la construcción de significados sobre infancia en niños y niñas con orígenes migrantes mixtecos a Tijuana. Tesis de maestría en Estudios Culturales. El Colegio de la Frontera Norte, A.C. México. 159 pp.