

Configuración de fronteras, interculturalidad y políticas de identidad

Niñ@s indígenas, escuela y migración (México)

*Patricia Medina Melgarejo**

Resumen

Este trabajo parte de las distintas concepciones de identidad con un sentido analítico, definiendo los procesos identitarios sociales y étnicos como memorias –narrativas y prácticas de sí. En consecuencia se establece un debate crítico sobre las fronteras epistémicas en las concepciones de interculturalidad, en el marco de las relaciones Estado-nación y sus contornos culturales e históricos. Cuestiones a discutir en cuanto a políticas de identidad como formas de “visibilidad e invisibilidad” en educación y sus vicisitudes pedagógicas interculturales. Como parte de esta argumentación se documentan las experiencias de niñ@s indígenas, trabajador@s migrantes en México.

Palabras claves: identidad, interculturalidad, prácticas pedagógicas con niños indígenas.

Abstract

Configurations of frontiers, interculturality and politics of identity. Indigenous children, school and migration (Mexico). This work starts from the distinct conceptions of

* Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y profesora del posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Doctora en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y en Pedagogía por la UNAM. Este trabajo forma parte de los proyectos “Cuerpo y conocimiento en la construcción de sentidos para una pedagogía intercultural en condiciones de diferencia étnica” y “La formación de profesionistas indígenas en México” (proyecto aprobado por Conacyt –2005) [patymedmx@yahoo.com.mx].

identity with an analytic sense, defining the identification social and ethnic processes as memories –narratives and of self practice. In consequence, a critical debate is established on the epistemic frontiers in the conceptions of interculturality, in the frame of the relations state-nation and their cultural and historical contours. Questions to discuss on politics of identity as forms of “visibility and invisibility” on education and its pedagogical intercultural vicissitudes. As part of this argumentation, the experiences of indigenous children, migratory workers in Mexico are documented.

Key words: identity, intercultural processes, pedagogy practices with indigenous children.

Discusiones en torno a las concepciones de interculturalidad

Las concepciones en torno a los procesos étnicos, de género y por condición migratoria han sido definidos como “diferencias culturales” y de minorías sociales, lo que conduce a distintas políticas de “atención”, entre ellas las educativas, visibilizando dichas diferencias y endureciendo sus parámetros de distinguibilidad. En consecuencia, se establecen configuraciones discursivas, muchas de ellas contradictorias en relación con el reconocimiento multicultural de las sociedades y sus políticas de interculturalización.

El debate en torno a la condición étnica y migratoria de las poblaciones frente a las transformaciones de los Estados-nación modernos se re-actualiza con signos distintos y con “pasados gloriosos”, es decir, se condicionan los procesos históricos y las disyuntivas sociales que han recreado de forma constante y con distintos rostros dichas diferencias, las cuales han sido tanto las producentes de los propios Estados-nación como la condición de su supuesto desarrollo. En este sentido, coincidimos con Mignolo: “tanto el imaginario colonial como el imaginario nacional se construyó de espaldas a la presencia indígena. Es por eso que [...] hoy ya no se le puede ignorar en ninguna dimensión ni política, ni económica, ni educativa” (Walsh, 2002:23).

En este contexto emerge el uso y abuso de los términos de interculturalidad, multi o interculturalismo en su configuración como conceptos o

nociones, que presentan ambigüedades constitutivas, pues resultan ser palabras compuestas por dos figuras de la lengua, el prefijo “inter” y el sufijo, ya sea el de “idad”, o bien, el de “ismo”; cuestión que coloca al *intercultural-ismo* en una polivalencia de significados cuyo centro de articulación es la palabra “cultura”. Más allá de gramáticas y teorías de la argumentación —aunque recordemos que éstas señalan estructuras complejas y sobrepuestas que permiten el pensar y el actuar— los retos para comprender al interculturalismo implican establecer articulaciones de problemas, y concebir a los procesos sociales que éste concepto busca nombrar en su campo de significación.

El campo de significación resulta ser un espacio constituido de fronteras en movimiento del pensar histórico que nos conduce a analizar los puntos y perspectivas desde los cuales se han establecido las políticas de identidad definidas como multi o interculturales. Campo complejo en cuanto a las fronteras sociales que crean y de las cuales son producto, y de los paradigmas disciplinarios cuyos límites y horizontes requieren ser analizados para lograr una re-conceptuación crítica. Este planteamiento no solamente resulta un ejercicio intelectual necesario, sino que repercute en acciones sobre las experiencias y condiciones de vida de miles de personas, definidas a partir de referentes identitarios, paradójicamente como “minorías”, étnicamente diferenciadas como indígenas y, en procesos de traslado migratorio, en muchos casos de forma continua buscando el trabajo agrícola y el mínimo sustento.

Estamos ante las fronteras del conocimiento y ante las fronteras sociales y nacionales creadas y recreadas históricamente, en donde las políticas de identidad y el uso indiscriminado de este concepto y el de interculturalidad parecieran conceptos des-localizados y abstractos, sin orígenes y usos sociales. Las políticas de identidad traducidas en las de interculturalidad conllevan al terreno de emergencia de lo geopolítico (Walsh, 2002). Pues más que ser conceptos, claros sus contornos, en cada región y país, parecen recrear esa historia que dio origen a dicha región o Estado-nación, con base en sus relaciones de adscripción identitaria y a la lucha histórica y política de sus poblaciones. Léase el caso de los estados nacionales de América y su recreación con base a la concepción de “indio-indígena y mestizo”. Para los conceptos de interculturalidad e identidad, se requiere establecer, como lo señala Hall (2002), un efecto de “borramiento”, a saber: establecer un

campo de discusión en torno a sus referentes polisémicos y a sus perspectivas en configuraciones de discursos sociales y políticos.

Puntos de partida. Fronteras, campos de conocimiento y emergencia de prácticas sociales, poblaciones y paradigmas en movimiento

En la última década, las temáticas sobre la diversidad sociocultural y la interculturalidad han cobrado un lugar preponderante en las reflexiones antropológicas, filosóficas, de las ciencias sociales y en el campo educativo, bajo conceptos bastante polisémicos –multiculturalismo, diversidad, interculturalidad, entre otros (Dietz, 2003 y 1999; Flecha, 1997)–, han transitado de discusiones de carácter académico y de movimientos sociales a políticas gubernamentales y líneas de instrumentación oficial, sobre todo en las áreas de “asistencia social y atención educativa” de los gobiernos, bajo denominaciones como “equidad, pertinencia y justicia social”. Ramón Flecha (1997) pone énfasis, en particular, en las nuevas “desigualdades sociales y educativas” que producen estas concepciones.

Dichas temáticas y sus correspondientes imprecisiones no son “neutrales”, su emergencia como nudos problemáticos se vincula a las nociones de tolerancia, participación y convivencia social, a la de equidad desde “el reconocimiento de las diferencias”, a la desigualdad social y acceso a procesos democratizadores: la noción fundamental de ciudadanía está en juego. Todos estos conceptos son básicos, el problema reside en la articulación y significados que cobran en el conjunto de prácticas y relaciones políticas a través de las racionalidades que los enuncian (Giroux, 2003).

Los significados están puestos en el juego de relaciones de poder ¿quién podría negarse a la necesidad de equidad o participación social? Se requiere de la comprensión de las configuraciones discursivas como referentes y herramientas de análisis que permiten: “ubicar el cruce de los procesos que se generan en un espacio particular [...] las prácticas discursivas y las posiciones que ocupan [...] para aprehender una situación específica, como la imbricación político-pedagógica de los procesos de educación” (Ruiz, 2002:159).

El problema con las acepciones de interculturalidad o con “enfoque intercultural” reside en la comprensión de los marcos de referencia

sociohistóricos y los espacios siempre asimétricos que condicionan dichas relaciones, las cuales no son culturales en sí mismas, sino sociopolíticas y económicas. Las relaciones interculturales descritas como los distintos encuentros e interacciones desde los cuales los sujetos se ponen en contacto de forma cotidiana, lo que representa un hecho social como tal, tienen que ser comprendidas desde distintas perspectivas políticas y epistémicas y, por tanto, se generan configuraciones discursivas que lo señalan, generando diferentes significados.

El reconocimiento de esta situación y su exacerbada manifestación se debe, fundamentalmente, a dos situaciones. Por una parte, la condición de la globalización ha generado, entre otras rupturas, el condicionamiento del Estado-nación y sus vínculos con las poblaciones, recreando la visión del multiculturalismo con distintos signos. Por otra, la constante emergencia de movimientos sociales que demandan su inclusión en las relaciones de carácter nacional, debido a las transformaciones en el contexto mundial y sus expresiones históricas regionales.¹

Las discusiones sobre el multiculturalismo, interculturalidad y diversidad cobran vigencia, reto que en el campo de las disciplinas sociales y educativas resulta un proceso complejo que compromete, sobre todo, el sentido de su alcance político, ya que efectivamente atiende a problemas de carácter identitario en tanto “políticas de conocimiento” (Restrepo, 2004), en el sentido de las construcciones de líneas, perfiles y sentidos de pensamiento y de acciones que se sustentan, en términos críticos, en políticas de identidad como políticas de visibilidad y escolaridad.

Las relaciones de dominio y control en nuestras sociedades se manifiestan en distintas condiciones discursivas; los problemas relacionados con las poblaciones definidas con una trayectoria histórica de “diferencias culturales y lingüísticas”, en comparación con aquellos que representan a “las sociedades nacionales envolventes”, conducen a ser marcados como pertenecientes a supuestas “minorías”, por una insistente definición políti-

¹ Esta situación es producto del “colapso de un mundo bipolar alimentado por la guerra fría, la consolidación de descomunales corporaciones con cubrimiento mundial, el posicionamiento de instituciones transnacionales que han redefinido la soberanía de ciertos Estados Nación, y la comprensión del espacio-tiempo posibilitada por los colosales desarrollos tecnológicos” (Restrepo, 2004:7).

ca de “integración” e “incorporación”, más que de participación, de diálogo, de mediación y de reconocimiento.

La comprensión de estos contextos requiere de una puntual historicidad de las colectividades implicadas y sus ejes de articulación identitaria, pues existe la confusión permanente entre grados y problemas en la visión de las diferencias calificadas de “culturales”, esto se expresa en ciertas figuras de una forma de pensamiento que establece relaciones que no caracterizan al tipo de elementos-eje, de categorías, de fronteras y límites, en la configuración de prácticas identitarias, lo que puede derivar en comprender a cualquier grupo (con demarcaciones, elecciones identitarias y estructuras de intercambio diferenciadas, como estilos o medios comunicativos) en los términos de “grupo social”, incluidos en la definición de interculturalidad, sin mediación, y por tanto se incluyen a las diferencias de orden étnico y migratorio en aquellas como las denominaciones de “capacidades diferentes, grupos vulnerables”.

También se ejerce una etnicización (Giménez, 2000), comprendida como el efecto de marca y ubicación de atributos identitarios en sentidos clasificatorios de “etnias” a conjuntos sociales de población, que no corresponden al “campo de relaciones y tensiones de la construcción de las diferencias histórico culturales” de carácter más amplio y de larga duración histórica (Devalle, 2000), como lo representarían las relaciones lengua y territorio en la configuración de los pueblos (Bartolomé, 1997). Las diferencias antes mencionadas son identificadas en términos de equivalencia entre sí. En educación es palpable, pues actualmente se encuentran políticas que a partir del concepto de diversidad y diferencia cultural equiparan a grupos sociales, por ejemplo, se habla de “comunidades de sordos, de invidentes”, “de niñ@s con capacidades diferentes” en términos similares al referirse a los pueblos indígenas; en este sentido se generalizan, arbitrariamente, por lo menos tres conceptos: *a) comunidad* se confunde el de grupo o población, esta última considerada por lo regular como “aislada”; *b) lengua* con el de lenguaje (estilos y prácticas comunicativas); *c) identidad*, derivando a toda condición de diferencia en términos de “conflicto de identidad”, concebida ésta “en falta”, “en pérdida de...”, “o en defensa de...” Estas deducciones de sentido común y las configuraciones discursivas que constituyen, rompen con la posibilidad de comprensión histórica y polí-

tica de dichas diferencias, reduciéndolas de procesos sociales a “manifestaciones y expresiones culturales”.

En particular, en nuestro continente, se muestran las demandas organizadas de los pueblos indios, que en el caso mexicano han conducido a expresiones de distintos tipos y grados de movilización, manifestándose hasta en situaciones de levantamientos armados. La condición como pueblos y sus relaciones con la sociedad envolvente nacionalizada define las relaciones entre los pueblos indios y las configuraciones de los Estados nacionales; esto resulta ser un grado de colectividad, la cual se ha configurado en un largo trayecto histórico. Un lugar privilegiado para comprender estas contradicciones y nexos lo ocupa la estructuración y la forma en que se ha planteado la educación para los pueblos indios en distintos momentos de su historicidad y las condiciones de un presente contradictorio. Es necesario establecer ciertas distinciones en el debate sobre las identidades socioculturales y sus condiciones de expresión, tanto en términos epistémicos (políticas de conocimiento), como en sus consecuencias (políticas de identidad), cuyas derivaciones se expresan en formas de visibilidad e invisibilidad de procesos en el terreno educativo y pedagógico; el problema reside en la constitución de “marcas de identidad” sobre poblaciones enteras de nuestros países y en la constitución de fronteras humanas, disciplinarias y políticas.

Concepciones y políticas de identidad²

Los procesos de identidad social son considerados, en muchos de los casos y por distintas teorías, como estrategias identitarias, ya sea como marcos

² Hay una gran discusión sobre las concepciones de identidad, ya sea por distintas disciplinas o por perspectivas más amplias en el terreno de la teoría social y de la epistemología. Véase el trabajo de Romer, 2003; Hall, 2002; Castells, 2001; García Canclini, 1999; Giménez, 1997; Melucci, 1999; Pujadas, 1993; Medina, 1992; Méndez, 1992; Aguado y Portal, 1992; Laclau, 1990; Gallissot, 1987; Dubet, 1989; Hobsbawm, 1983, entre otros muchos. Sin duda existe una amplia bibliografía, las reflexiones de distintos autores producen un sinnúmero de tendencias respecto a los procesos identitarios, lo cual genera un efecto de polisemia en una especie de vaciamiento de la temática desvirtuando la capacidad heurística del concepto mismo y de sus sentidos políticos, lo que recae en una visión sobre el sujeto social.

estructurales de las relaciones sociales en los contextos locales o como la capacidad de reinención estratégica de los grupos sociales en la construcción de una identidad colectiva, en contextos de diferencia étnica, en los que se ejerce la capacidad de cohesión y de reinención de sí mismos, a través de y a partir de los referentes disponibles producto de relaciones históricas y políticas.

La identidad social se basa “en tres criterios centrales: una red de pertenencias sociales, un sistema de atributos distintivos y la narrativa de una biografía incanjeable [y/o] de una memoria colectiva” (Giménez, 1997:9). Las distintas perspectivas teórico-políticas que buscan conceptualizar a los procesos identitarios sociales en la comprensión del carácter, en particular de las identidades étnicas, han generado ámbitos de discusión importantes, no sólo en la antropología como disciplina sino en la teoría social misma.

El problema se sitúa en la comprensión de tres elementos fundamentales: *a)* las categorías desde las cuales se articula y convoca a la recreación de las redes de pertenencia (lengua, género, trabajo, migración, espacio social de referencia, edad); *b)* la dinámica de transformación de los contextos de relación en la interpretación de los procesos de historicidad y movimiento; *c)* el carácter político simbólico de las fronteras identitarias, su plasticidad, los referentes de distintividad y los recursos desde los cuales se delimitan.³ Los distintos núcleos en torno a los cuales se recrean relaciones y redes de pertenencia definen referentes culturales que generan grados de afiliación grupal y social, elementos de diferencia en cuanto a niveles de representación colectiva.

Al pensar los procesos históricos y políticos en el plano de “estrategias instrumentales” de los colectivos en cuestión se otorga predominio “a la decisión racional”, ya sea de individuos o de la acción relacional o funcional de los grupos frente a “otros”. Otra tendencia, la “esencialista”, privilegia el carácter ontológico, estableciendo que los procesos de identidad étnica

³ Tanto la conceptualización y perspectiva desde la cual se definen los elementos señalados generan teorías y sentidos conceptuales al establecer, ya sea la preponderancia de uno de ellos en relación a los otros, el endurecimiento o cosificación de éstos, es decir fijar campos preestablecidos. O bien, se suele confundir el carácter y los elementos constitutivos en la transformación de la configuración de referentes de la identidad étnica en su imbricación social y política, en el ámbito dinámico de sus interrelaciones; es decir, se les clasifica con marcadores de pobreza, y luego, se les explica a través de otro indicador, población “indígena”.

y la lucha política por los sentidos de etnicidad son “una característica esencial que diferencia a determinadas poblaciones y que, en consecuencia, perfila y legitima su específica intervención política”.⁴

El rostro de las identidades sociales en términos de colectivos étnicos y de la lucha política frente a “otros” se establece en las redes, estructuras y sistemas de pertenencia y sus contenidos puestos en juego a través de la historicidad de procesos de identidad étnica y de la etnicidad, entendida como un espacio de relaciones en tensión producto de las diferencias histórico culturales, que requiere de la comprensión de procesos desde contextos específicos en la trayectoria de un pueblo determinado, al vincular en el análisis otras dimensiones, como serían las condiciones de “clase” en la formación histórico-social. “La articulación de estos dos procesos—eticidad y clase— y sus contradicciones sólo llegan a aprehenderse al observarse la dimensión histórica en la cual esto tiene lugar” (Devalle, 2000:38).

Construcciones identitarias sociales, étnicas y escolares de niñ@s en contextos de migración, la situación educativa mexicana

Las nociones de identidad generan formas de visibilidad o constituyen el proceso opuesto, es decir negándolas en el plano de “hacerlas no visibles”

⁴ Al igual que Dietz (2003), aunque con distintas perspectivas sobre el constructivismo social, Restrepo establece reflexiones y condiciones para el análisis de los procesos de lucha política e identitaria étnica. Para Dietz, un problema central reside en la comprensión tanto de las escalas y niveles de realidad que implican a las relaciones EMIC y ETIC, como a las formas de interpretar históricamente dichas interrelaciones para Restrepo, la necesidad de advertir la contingencia y los referentes de trayecto histórico en los procesos de etnicidad, de tal forma que señala: “antes bien, a pesar de las disímiles tendencias que pueden ser identificadas en el estudio de la etnicidad, en los albores del nuevo milenio parece haberse consolidado una lectura de la etnicidad que parte de cuatro premisas centrales: 1) su contingencia, positividad y especificidad histórica; 2) su no reductibilidad, derivabilidad o epifenomenalidad con respecto a otros entramados o precipitados de la vida social; 3) su inmanente heterogeneidad y polifonía en la filigrana de las prácticas e imaginarios de los disímiles actores sociales, y 4) su intrínseca relacionalidad y estrecha imbricación con las diferentes articulaciones de poder y de resistencia. No obstante el creciente consenso sobre estas premisas, las diferencias sustantivas entre los diversos enfoques conceptuales no se han desvanecido ni resultan irrelevantes” (Restrepo, 2004: 26).

(Czarny, 1995, 2002). Las distancias, contradicciones e interrelaciones entre los procesos identitarios están, también, interrelacionadas con las configuraciones discursivas que las recrean y, en muchos casos, a pesar de la “buena voluntad”, las reproducen en términos de “identidades estratégicas de sobrevivencia”. Es así que se pueden reconocer en términos de las colectividades implicadas en el contexto migratorio.

A pesar de que en el discurso educativo se busca intervenir sobre estas condiciones, lo que conduce a ciertas formas de visibilidad, que en muchos de los casos son contradictorias en sí mismas, se imbrican y sobrepone datos, se establecen metas, se fijan sujetos, se caracteriza a algunos sectores, incluido l@s niñ@s, como “agentes, víctimas, síntomas o protagonistas” (Post, 2003), ya sea del “malestar social, educativo o de la injusticia y desigualdad económica”, aunque los costos humanos de est@s niñ@s sean justificados por el desarrollo y la estabilidad política de una nación.⁵

El considerar la existencia de otros referentes para la ubicación de los ejes que constituyen la práctica de intercambio cultural, además del carácter étnico, nos conduce a “mirar” otras definiciones, como serían la condición de trabajo y traslado, las de carácter religioso, social y de género, en las que los sujetos optan y se incluyen en los referentes de visibilidad para tener acceso a ciertas formas de atención social y escolar. Una propuesta para generar procesos de visibilidad en términos críticos para una intervención intercultural requiere de la construcción de las narrativas de los sujetos implicados en los procesos sociales.⁶

⁵ Al hablar de niñ@s, se les reduce a minorías, mientras significan fuertes núcleos de población infantil. Según datos del INEGI (2001), en México la población menor de 15 años es de 32.6 millones, lo que representa una tercera parte de la población total (97.4 millones de personas). Se registra a los niñ@s de 5 años que asisten a educación preescolar con una cifra de 1.6 millones; se han reconocido 14.8 millones de niñ@s, cuya edad es de 6 a 12 años que asisten a la escuela primaria; y aquellos cuya edad fluctúa entre 13 y 15 años registrados, como 4.9 millones (Secretaría de Educación Pública, 2005). Por tanto, los niñ@s de 5 a 15 años inscritos en el servicio educativo representan 21.3 millones, frente al dato inicial de 32.6 millones, da como resultante que, aproximadamente 65 por ciento de la población infantil registrada es atendida institucionalmente, mientras que 35 por ciento no está adscrita al sistema educativo “regular” datos que conllevan a pensar en la invisibilidad y visibilidad de la población infantil, migrante, rural, trabajadora, indígena.

⁶ El debate en torno a la sociología y la historia en los sentidos de las prácticas y las memorias locales, colectivas y sociales que dan contenido y posibilitan la comprensión y la

A partir de la narración de sí mismos frente a otros, l@s niñ@s, las familias, los docentes y las comunidades expresan su historia y sus horizontes de futuro en términos de acciones, búsquedas y expectativas sobre la escuela, en donde ésta requiere intervenir, junto con los propios actores involucrados en el proceso mismo de la educación. De ahí que analicemos la situación concreta, producto del contexto de intervención de un programa de atención educativa “para niñ@s jornaleros migrantes”,⁷ en su mayoría indígenas: Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (Pronim-SEP-México).

L@s niñ@s jornaleros agrícolas migrantes pertenecen, en su gran mayoría, a poblaciones indígenas, han sido reconocidos por instancias oficiales como una población que fluctúa entre 400 mil y 700 mil niñ@s, lo que representa prácticamente a la quinta parte de la población comprendida entre los 6 a 15 años de edad registrada al interior de la categoría de trabajo infantil, pues la cifra estimada de niñ@s trabajadores para el 2002 fue 3.3 millones. Así, l@s niñ@s jornaleros representan 21.2 por ciento de la infancia trabajadora mexicana.

L@s niñ@s jornaleros migrantes que asisten a educación primaria, frente a las metas programadas por la Secretaría de Educación Pública, reportan

construcción de narrativas de distinto orden, metodología como “la experiencia evocativa” (Podestá, 2002 y 2004), implica formas de descubrimiento de los sentidos y referentes del ‘estar ahí’, en este punto, se convierten en elementos de recreación hermenéutica: ¿en qué términos puede pensarse un sujeto sin contexto o sin pasado? Problemas de carácter intercultural (para indígenas y no indígenas).

⁷ La población definida como jornalera agrícola migrante es el grupo de personas campesinas que se desplazan año con año a regiones de alta producción agrícola empresarial cuya relación es históricamente reproducida por la constitución de redes de traslado migratorio en periodos definidos del año. Se establecen de forma transitoria en campamentos y se encuentran ubicados en las llamadas zonas de atracción, esta vía laboral de traslado resulta ser una forma alternativa para obtener ingresos ante el grave deterioro de las condiciones rurales. La presión económica y de sobrevivencia de las familias campesinas ha elevado la presencia del número de niñ@s y jóvenes a través de prácticas de producción agrícola, convirtiéndose en mano de obra asalariada por actividad y tiempo determinado. En 1994, con base en encuestas efectuadas en distintas regiones de atracción de mano de obra jornalera migrante, se detectó que “uno de cada cinco trabajadores tenía entre seis y catorce años de edad” (Sedecol/Pronjag, 1998). Una característica más producto de la historicidad social es el origen étnico-indígena de estos niñ@s y familias jornaleras (Sánchez, 2000).

que para el ciclo escolar-agrícola 2002-2003 se atendieron aproximadamente a 13 168 niños en 401 campamentos-escuela, solamente 1.9 por ciento del total de la población infantil jornalera existente. Para 2003-2004 se reduce a 1.8 por ciento del total de la población infantil jornalera, ya que se reportaron 12 589 niños, inscritos. Frente a la cifra inicial reconocida de 700 mil niños, la meta anual programada por esta Secretaría de Estado, de 16 mil niños, significa 2.2 por ciento, ínfimo porcentaje en relación con las necesidades reales (Rojas, 2003).

Las condiciones materiales de existencia, las formas de trabajo y las prácticas de conocimiento de los pueblos indígenas, no sólo de México, han sido objeto de procesos de explotación y empobrecimiento, lo cual los ha conducido a insertarse a los flujos migratorios y a las redes de mano de obra de la agricultura empresarial. Se les mira como minorías en cuanto a población, lo que también desplaza de forma metonímica su caracterización étnica de las comunidades indígenas “a comunidades aisladas y pobres”, considerándolas como sector rural, básicamente.

Si nos concentramos en la “Marca” Étnica-indígena, la atención educativa de los niños indígenas en México está registrada por el tipo y nivel de servicio educativo, a saber: en educación inicial son 49 675; en educación preescolar 288 950 y en educación primaria 806 530, lo que da un total de 1.15 millones de niños indígenas atendidos, lo que representa sólo al 5.4 por ciento de la matrícula total de niños mexicanos incorporados al servicio escolar. Por otra parte, se ubica claramente la atención educativa que ofrecen “maestros indígenas” en educación primaria, registrándolos como 34 135, lo que significa solamente 6.2 por ciento del total de docentes en el sistema educativo. Aunque de manera general, considerando educación inicial, preescolar y primaria, además de los directivos, se establece una cifra global de 50 356 profesores “indígenas, frente a un total de 548 mil docentes, lo que representa 9.1 por ciento; es decir, de cada diez maestros, uno es indígena”.⁸

⁸ Para estos años se anexa el registro ya puntual de la denominación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), a través de distintas figuras como instructores comunitarios y agentes educativos que comprenden una cifra global de 16 569 “agentes”, lo que significa tres por ciento de la cifra total de docentes en el país. Además de especificar su tipo de participación (Conafe, 14 524 y Conafe Indígena 1 650).

Historias de niñ@s jornaleros en espacios situados y sitiados: el aula-campamento

En los relatos de los niñ@s que se trasladan en contextos migratorios se narran sus propios tránsitos y situaciones, su historia y el entorno cultural y afectivo que constituyen las concepciones de los padres de familia y de l@s niñ@s en sus expectativas escolares. Presentaremos dos fragmentos de dos situaciones en “aulas-campamento”, del conjunto de observaciones, entrevistas, registros audiovisuales y gráficos realizados en cinco estados de México (Puebla, Veracruz, Sinaloa, Baja California Sur y Norte), por considerarlos relevantes en las discusiones en torno a la atención educativa intercultural y los grados de visibilidad implicados en su comprensión, pues se configuran las relaciones entre ser mexicano, estar en un estado de su propio país, ser originario del estado de Michoacán o de Veracruz y formar parte del pueblo purépecha o del náhuatl, y migrar a otros estados (provincias) lo que implica colocarse en procesos de traslados y trayectos continuos, aunado a la situación religiosa.⁹

El primer caso etnográfico se desarrolla en el estado de Veracruz. La escuela es un espacio adaptado, en donde supuestamente asistían niñ@s jornaleros agrícolas que trabajan de forma temporal en “el corte de café” durante los meses de noviembre a marzo, fechas en que se realiza esta actividad agrícola, cuyas ganancias son para empresas dedicadas a este ramo productivo. Lo que llama la atención son las expectativas de los padres de familia, las condiciones de visibilidad y diferencia sociocultural y las mediaciones en cuanto al servicio educativo generado. Estos niños básicamente son indígenas hablantes del náhuatl, lo importante del próximo registro es que los significados de los contenidos escolares se ponen en juego en las opciones escolares, en este caso de familias cuya diferencia es religiosa.

⁹ En México se registran como población indígena a más de 12 millones de personas, lo que representa 13 por ciento de la población total del país. En particular, analizaremos en los siguientes apartados los casos de dos pueblos: el purépecha que reside en el estado (provincia) de Michoacán cuya población hablante registrada es de 121 409 personas. El caso náhuatl cuyo asentamiento territorial es muy extenso en el país, abarca cinco estados: Puebla, Guerrero, Veracruz, Distrito Federal y Morelos con 1 millón 449 mil hablantes, su traslado migratorio resulta ser significativo.

Aula-escuela, en el contexto del estado de Veracruz, México. El lugar que se utiliza como aula es una pequeña casa conformada por dos cuartos de ladrillos, la cual no está terminada. Al entrar al aula, está en el lado derecho una tabla sostenida por dos sillas que es utilizada como banca para los niños; enfrente de la puerta hay otra tabla que coincide con la anterior, formando entre las dos un ángulo de 90°, el espacio que queda entre ambas da la posibilidad de caminar. Al lado izquierdo se encuentra una pequeña mesa donde están colocados distintos libros de texto y materiales que dota el programa de atención a niños jornaleros migrantes de la SEP-México (la guía de padres de familia, libros de cuentos infantiles del Fondo de Cultura Económica). El aula está registrada en dicho programa educativo como aula-campamento, se ubica en la periferia de la cabecera municipal y no cumple con las características definidas en cuanto a un espacio para la atención educativa en “un campamento agrícola”. El piso es de tierra, en las esquinas crece la hierba, en las paredes hay diferentes carteles: uno es del abecedario; otro corresponde a las vocales; otro a las sílabas *ma, me, mi, mo, mu*, y uno más con las sílabas *pa, pe, pi, po, pu*. En la parte superior de las paredes se encuentra pegada una tira numérica del uno al diez. El techo es de lámina de asbesto, pero no todas las láminas cubrían la superficie. En la esquina izquierda está un hoyo por donde entran el aire, los rayos del sol y, al momento de la observación, la lluvia. Al lado del aula había otro pequeño cuarto con un montón de basura. De acuerdo con la entrevista realizada a la profesora de esta aula, los niños cursan de primero a sexto grado de primaria (es multigrado); aunque estos niños se encontraban reportados como jornaleros migrantes, la maestra explicó que la situación de los niños es que sus padres forman parte de una población que vive en las colonias de la cabecera municipal y que pertenecen a una religión protestante, en la cual “no son valorados los símbolos patrios”. Las actividades que realizan estas familias se relacionan con el oficio de la panadería y son dueños de estos comercios, así, algunos niños trabajan y otros realizan tareas domésticas. Estos niños asisten a esta escuela porque tienen varias concesiones. Por una parte, es un turno vespertino que sólo cubre como máximo tres horas de atención educativa (lo que les permite trabajar); por otra, debido a las condiciones materiales expuestas, la maestra no puede realizar actividades que impliquen a las ciencias naturales y sociales, a la historia en particular, básicamente, se concentra en los contenidos de

matemáticas y español. De ahí que los padres valoran como concesión “el no rendir honores a la bandera o no estudiar historia nacional y comprender contenidos sobre los símbolos patrios”; todo esto atentaría a sus creencias religiosas.

Las condiciones en donde se desarrolla la actividad educativa son realmente cuestionables; los materiales, al parecer, corresponden a las definiciones mínimas para cubrir los contenidos de enseñanza y aprendizaje de una alfabetización básica, aunque sea un grupo multigrado. A pesar de ser un programa cuya “visibilidad está puesta en la atención educativa intercultural de niñ@s jornaleros migrantes”, la población infantil que asiste no corresponde a esta categoría. Las interrogantes son: ¿por qué la atención educativa de est@s niñ@s a través de este programa?, ¿por qué los padres los envían a esta modalidad de servicio educativo?, ¿quiénes son los maestros que trabajan en este programa?¹⁰

¿Cuál es su concepción de educación intercultural? Como muestra el registro, la maestra nos relata que l@s niñ@s que asisten provienen de familias cuyas creencias religiosas (protestantes evangélicos) los colocan en la disyuntiva de acudir a este programa, debido a que no se realizan actividades cívicas, como “rendir honores a la bandera y a los símbolos patrios”; al mismo tiempo que no se imparten los contenidos de historia nacional. Los tiempos de permanencia de l@s niñ@s y el tipo y forma de acceso a ciertos contenidos de educación básica les resultan adecuados frente a sus creencias religiosas.

Lo anterior requiere del análisis crítico intercultural en un contexto histórico político de las diferencias, sobre todo, porque se propicia debido a las malas condiciones de atención, además de que estos maestros son los peor pagados a nivel nacional¹¹ y lo que realizan en esas condiciones es

¹⁰ La otra cara de la moneda son los docentes, entre 1994 y 2004 se incluyeron distintas categorías de docentes en el servicio de educación primaria (el promotor cultural, el docente indígena, el agente educativo, el instructor comunitario, maestro “agrícola migrante”). Estas figuras docentes representan categorías ejercidas sobre los maestros condicionadas por las modalidades y formas de financiamiento, por el tipo de población infantil a la que atienden prestando sus servicios de enseñanza. Para el caso de los docentes que atienden a población son registrados solamente 395 maestros en el año de 2001, para 2003 se consignan 576 maestros y para 2004 se registran 594 (Rojas, Medina y Garduño, 2004).

¹¹ El salario que perciben estos docentes varía de un estado a otro de la federación mexicana, el ingreso puede ser de 70 a 520 dólares, la media son 113 dólares como ingreso de

digno de reconocerse. Existen relaciones muy cercanas entre las expectativas de los padres de familia respecto a “lo que deben aprender sus hijos en la escuela” (pues han construido una experiencia sobre los requerimientos para poderse relacionar con otros y poder sobrevivir) y las condiciones en que se desarrolla esta práctica educativa.

Ahora, asomémonos por un momento a otra aula cuyas características son particulares, ésta se encuentra en un terreno consignado como “propiedad privada”, lugar cercano al aeropuerto internacional de una ciudad fronteriza al norte de México, se encuentra un campamento agrícola, en éste, viven y trabajan por intervalos de tiempo familias de jornaleros agrícolas. Sus hijos asisten a clases después de trabajar “en el tomatillo”, a las cinco de la tarde (temperatura aproximada de 43°).

Mas de veinte niñ@s habían entrado poco a poco al salón de clases, se ubicaban por hileras de bancas, cada una representaba al grado escolar que le correspondía (era un grupo multigrado en el que la profesora atendía de primero a sexto de primaria). Para l@s niñ@s, entre el campo agrícola, el campamento, hasta llegar a la frontera, que representaba el aula, les lleva cuarenta minutos. El salón está en su máxima capacidad, pues habían llegado ya 48 niñ@s. Transcurrió el tiempo y la afanosa joven que los atendía (la maestra) de forma continua transitaba de una hilera de bancas a otra, o bien de un extremo del salón a otro y remataba su actividad en la mesa que le servía de escritorio para corregir los cuadernos a la interminable fila de niñ@s que ahí se congregaban. Siempre hablando en español y dando indicaciones o llamando la atención a algun@s niñ@s. Mientras tanto, en los huecos, ventanas sin vidrio, algunas recubiertas con plásticos negros, se asomaban algunos rostros, niños que no habían “entrado ese día a clases”. Un niño se encontraba en el marco de la puerta, no entraba al aula, lo dudaba, pues al preguntarle sobre su estancia “en la puerta”, en una especie de intento o no por “cruzar la frontera”, tranquilo gira su gorra y se la coloca hacia atrás. El niño, primero me observa y posteriormente me contesta: “hoy no quiero”. Sus compañeros nos observan, lo llaman por su

la gran mayoría de maestros. Además, esta remuneración económica solamente la perciben durante los seis a cuatro meses de permanencia de los niños en las aulas-campamento. El resto del año quedan sin contrato alguno por lo que cambian de un programa asistencial a otro: “tomamos lo que nos den”, señala una maestra que trabaja en la atención “a migrantes”.

nombre: “¡Abraham... qué haces...!”. Abraham decide entrar y se dirige a unos niños que estaban sentados a una mesa adjunta al pizarrón. La maestra continúa con giros, saltos, intentando con todo, trabajar con todos... Abraham en un momento toma el gis (la tiza) y comienza a dibujar en el pizarrón... ríe, voltea y acomoda permanentemente su gorra. Cuando logré observar los dibujos de Abraham, descubro que son las islas del lago de Pátzcuaro, Michoacán, pues ubico a la isla de Janitzio. Los demás niños lo interpelan señalándole: “¡Abraham, te falta la cruz...!”. Otro, lo interroga: —“¿la cancha y la escuela dónde están...?”. La clase continuaba sin ningún problema, la maestra cumplía los contenidos, matemáticas y español era su misión... Resulta que de ese conglomerado de niños, “grupo multigrado”, de los 46, cuatro provenían del estado de Sinaloa, ocho de Guerrero y 34 de Michoacán. Los hallazgos remiten a la comprensión necesaria del Sujeto-Situado: encontramos la emergencia de la expresión de los niños, como lo muestra el pizarrón en el que un niño “purépecha dibuja” el complejo de islas que conforman al lago de Pátzcuaro, Michoacán. Abraham es un niño que cursa el sexto grado de primaria y que está, transitoriamente, en este estado fronterizo, en este campamento y cobra la identidad de “tomatillo” por su trabajo. *Dibujo. Janitzio-Abraham, Memoria colectiva y autoría infantil. Contrastes, aquí y allá... (Sueños y recuerdos) Julio 2004*. La historia que este niño relata a través de sus dibujos ya sea en el pizarrón y en los siguientes días, es un relato puntual del proceso de tránsito por medio de un barco, la ruta, lo que él hace, cuándo llegó, cuándo se regresa; qué se pregunta y qué recuerda junto con sus demás compañeros sobre esos lugares: Janitzio, Tecuenna y Yunuen, las islas de su historia. Afirma que ahí, en el campamento agrícola, le dicen que es “tarasco” o a veces “oaxaquita” (forma peyorativa que usa la población “mestiza” para nombrar a los jornaleros migrantes la cual quiere marcar la definición despectiva de que “son indígenas”).

Paradójicamente, más allá de los supuestos, las expectativas de los padres tienen muchos elementos en común con las finalidades y los contenidos que orientan a este tipo de escuela, al privilegiar actividades escolares de conteo aritmético y lecto-escritura en español. Precisamente, los padres demandan este tipo de conocimientos, pues desde su experiencia, a partir de la actividad cotidiana que realizan, han comprendido e interiorizado la utilidad de dichos conocimientos. Esa situación es producto de

las condiciones mismas en que se brinda el servicio más allá de los preceptos educativos o “los enfoques interculturales”.

El análisis de esta situación nos conduce, de nueva cuenta, a las interrogantes iniciales: ¿cómo y para quiénes se construye la visibilidad?, ¿a partir de qué referentes socioculturales se establece la atención pedagógica intercultural?, ¿cómo intervenir solamente en términos de valores como la tolerancia, convivencia y el diálogo, respecto de las asimetrías sobre la diversidad, género, condiciones de trabajo y pobreza?, ¿cómo reconocer los procesos de carácter cognitivo y de los contenidos escolares en diversas áreas de conocimiento a partir de estos contextos?, ¿qué visibilidad se hace presente en la construcción pedagógica intercultural?

Cierre y apertura. Interculturalidad crítica: ¿qué hacer con la visibilidad?, ¿para qué?, ¿para quién...?

No solamente l@s niñ@s y su situación sociocultural y educativa antes descrita se encuentran en circunstancias de invisibilidad o visibilidad que afecta su acceso y permanencia en el sistema escolar; los profesores, muchas veces cuestionados, también están en condiciones de visibilidad e invisibilidad. En consecuencia, se plantean distintos niveles de problematización, a saber: construir referentes y condiciones de visibilidad; generar la intervención intercultural en diversos espacios educativos y escolares desde la visibilidad en construcción; convocar a una forma de visibilidad desde el conocimiento; formar en la construcción de visibilidades alternas y políticamente constructivas.

Las configuraciones de visibilidad, en cuanto a los ejes de comprensión, se construyen para que tomen presencia; pero, ¿qué es y para qué o para quiénes se construye la visibilidad? Algo importante es poder considerar cuando esa visibilidad puede generar la formulación de nuevos estereotipos sobre población que resultaba “no visible”. En la condición cultural se articulan las prácticas de conocimiento, los sentidos y las relaciones, los procesos de trabajo, las expresiones de l@s niñ@s y sus concepciones de mundo. De ahí que la emergencia de los relatos de los niñ@s que se trasladan en contextos migratorios al narrar sus propios tránsitos y situaciones,

su historia y el entorno cultural y afectivo que constituye la definición de sí mismos frente a otros.¹²

Hacer visible parte de las situaciones de las prácticas, de los nombres, de las concepciones, cuándo y dónde, sobre la propia visión del mundo, sin ser considerados como “minorías” (la visión de unos pocos). Si se subraya el carácter de la memoria colectiva, resulta que es posible hacer presente lo olvidado, hacer presente lo excluido, en el ocultamiento que producen los parámetros de normalidad. De tal suerte, desde esta reflexión se generan los grandes debates epistemológicos de la filosofía más sofisticadas: ¿cómo hacer visible lo no visible?, ¿cómo hacer visible con referentes de totalidad al hombre?

Se requiere dar contenido y horizonte de posibilidad a nuestras categorías como sujetos sociales, es decir, qué ocurre en la articulación compleja de género-clase-étnica. Desde políticas de integración o desde perspectivas de re-conocimiento donde lo invisible se hace presente para construir problemas y analizar en marcos de diferencia. Porque l@s niñ@s jornal@r@s migrantes ahí están y seguirán el transito, el recorrido que lleva a sus padres a buscar otras condiciones de vida. Abraham y sus compañeros dejarán el aula para los que vienen después. ¿Qué aula les espera? ¿Qué intervención intercultural los recibirá?

La problemática en torno a los ejes o núcleos de visibilidad se vincula al debate sobre las racionalidades, sobre todo intentando construir horizontes críticos y de transformación al ejercer una acción transformadora desde los propios sujetos actuantes, constructores de prácticas y condiciones, sujetos implicados en niveles de colectividad y realidad lo que requiere de la comprensión y transformación sobre “los referentes que consideramos en términos de visibilidad”, a saber: género, condición migratoria, lengua, lugar de procedencia, condición religiosa, memoria colectiva y conocimiento, trabajo, en los contextos de las relaciones de los Estados-nación y sus formas de resolución política e histórica.

Convertir la noción de interculturalidad en “verbo”, “acción”, al plantearla como política: “interculturalizar los currículos escolares de forma nacional”, nos conduce a la discusión en términos críticos sobre los ejes-

¹² Véase la producción de Bertely (2000, 2007); Corona (2002); Corona (2004); Corona (2003, 2004), Podestá (2002, 2004); Requejo (2004).

categorías desde los cuales se plantean estas políticas, que en su conjunto son políticas identitarias. Las siguientes interrogantes, sobre estos ejes-categorías (género, condición migratoria, lengua, lugar de procedencia, condición religiosa, memoria colectiva; conocimiento y trabajo), son las que a nuestro parecer, de forma crítica sustentarían una configuración crítica de la experiencia histórico-política sobre el hecho intercultural y la acción con intencionalidad transformadora: la pedagogía de las identidades y del horizonte de la interculturalidad.

En el caso de acciones educativas con pueblos indígenas y con población trabajadora migrante, frente a la población considerada como parte de la “norma”, de la “mayoría” nacionalizada, hablante de español, residente “estable” de una localidad, con una “escolarización continua” –población en donde la posibilidad de visibilidad de sí mismos y de “otros” es nula–, cabría el cuestionamiento de ¿cómo mirar la ciudadanía y las condiciones de pertenencia a los Estados nacionales desde otras condiciones, más allá de las fronteras sociales, disciplinarias, migratorias y culturales? Tal vez un horizonte posible se encuentra en la reflexión sobre los cruces de la condición de clase, género de los contextos históricos políticos de las memorias y las luchas étnicas. Cabe destacar que en el análisis efectuado sobre estos niños, un eje fundamental resulta ser su experiencia como trabajadores.

Coincidimos con Post (2003:19-20): “lo que debe quedar claro es que todo trabajo es trabajo”; pues *el trabajo infantil* es una actividad económica en la que los niños “generan valor”, es decir, producen, ya que todo trabajo implica una actividad humana de “transformación de objetos y bienes materiales para la satisfacción de necesidades humanas” (Montero, 2005:7); por ello el trabajo es un espacio de socialización y formación de identidades (Dubart, 2002), de prácticas, y de recreación de las formas de “humanización” en la construcción de la propia conciencia social, colectiva y educativa.

Bibliografía

- Aguado, José y María Ana Portal (1992), *Identidad, ideología y ritual: un análisis antropológico en los campos de educación y salud*, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, México.
- Bartolomé, Miguel (1997), “Bases culturales de la identidad étnica”, en *Gente de costumbre y gente de razón*, Instituto Nacional Indigenista/Siglo XXI Editores, México, pp. 75-98.
- Bertely, María (2000), *Conociendo nuestras escuelas*, Paidós, México.
- (2007), “Conflicto intercultural, educación y democracia en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe, en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas, México”, CIESAS/Fondo Editorial de la Pontificia Universidad de Perú/Red Internacional de Estudios Interculturales (proyecto auspiciado por la Fundación Ford).
- Castells, Manuel (2001), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*, vol. I, Siglo XXI Editores, México.
- Corona, Cruz Elena (2004), *Jucha tua anapu uandantani: vamos a contar la historia. Taller de narraciones, cuentos e historia en Nurío, Michoacán*, Casa de la Cultura Purépecha, Paracho, Michoacán (mimeo).
- Corona, Sarah (2002), *Miradas/entrevistas. Aproximación a la cultura, comunicación y fotografía huichola*, Universidad de Guadalajara.
- Corona, Yolanda (2003), “La palabra niña. Metodología de integración de la participación y la narrativa infantil”, UPN (conferencia), México.
- (2003), “Diversidad de infancias. Retos y compromisos”, *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, núm. 20, UAM-Xochimilco, pp. 13-32.
- Czarny, Gabriela (1995), “Diversidad, invisibilidad y escolaridad”, *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro*, año II, noviembre-diciembre, núm. 8, pp. 12-15.
- (2002), “La interculturalidad como práctica escolar invisible”, en *Memorias del Foro Invisibilidad y conciencia: migración interna de niños y niñas jornaleros agrícolas en México*, UAM-Xochimilco, México.
- Devalle, Susana B.C. (2000), “Concepciones de la etnicidad, usos, deformaciones y realidades”, en Leticia Reina (coord.), *Los retos de la etnicidad en los Estados-nación del siglo XXI*, CIESAS/INI/Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 41-43.

- Dietz, Gunther (2003), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Universidad de Granada/CIESAS, Granada.
- (1999), “Más allá de la educación indígena: la contribución del magisterio bilingüe a procesos de hibridación cultural en una región pluriétnica de México”, en Moya, R. (ed.), *Interculturalidad y educación: diálogo para la democracia en América Latina*, Ediciones Abya-Yala y PROIB, Quito, pp. 219-268.
- (1999), “Indigenismos y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región purépecha”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 21, núm. 1 (1-3), CREFAL, México, pp. 35-60.
- Dubart, Claude (2002), *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Edicions Bellaterra, España.
- Dubet, François (1989), “De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto”, *Estudios sociológicos del Colegio de México*, VII, septiembre-diciembre, núm. 21, pp. 519-545.
- Flecha, Ramón (1997), “Nuevas desigualdades educativas”, en Castells, M.R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Paidós, España, pp. 55-82.
- Gallissot, René (1987), “Bajo la identidad, el proceso de identificación”, *L’homme et la société. Revue internationale de recherches et de syntjeses sociologiques*, núm. 83, Nouvelle serie, Editions L’Harmatta (traducción de Gilberto Giménez).
- García Canclini, N. (1999), *La globalización imaginada*, Paidós, México.
- Giménez, Gilberto (2000), “Identidades étnicas: estado de la cuestión”, en Leticia Reina (coord.), *Los retos de la etnicidad en los Estados-nación del siglo XXI*, CIESAS/INI/Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 45-70.
- (1997), “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, *Frontera Norte*, vol. 9, julio-diciembre de 1997, núm.18, pp. 9-28.
- Giroux, Henry (2003), “Teoría crítica y racionalidad en la educación ciudadana”, en *Teorías de la resistencia*, Siglo XXI Editores, México.
- Hall, Stuart (2002), “¿Quién necesita la identidad?”, en Buenfil, R.N. (coord.), *En los márgenes de la educación. México a finales de milenio*, Plaza y Valdés, México, pp. 227-254 (traducción de Alexis López).

- Hobsbawm, E. y T. Ranger (eds.) (1983), *The invention of tradition*, Cambridge University Press, Londres.
- Laclau, Ernesto (1990), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Medina, Patricia (1997), “Mensajes de la tierra fragmentada”, en Bertely, María y Robles, Adriana, *Indígenas en la escuela*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, pp. 85-107.
- (2003), “Niñ@s mayos: movimientos, danza y formas de apropiación de las prácticas festivas”, en *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, núm. 20, UAM-Xochimilco, México, pp. 121-148.
- (2006), “Normales indígenas o indígenas en las normales. Estrategias étnicas e intercambios culturales en la escuela”, en Bertely, María (coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, CIESAS/INAH, México.
- Melucci, Alberto (1999), *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, Colmex, México.
- Medina, Andrés (1992), “La identidad étnica: turbulencias de una definición”, en Méndez y Mercado, Leticia (comp.) (1992), *Primer seminario sobre identidad*, UNAM, México.
- Méndez, Leticia (comp.) (1992), *Primer seminario sobre identidad: Tercer Coloquio*, Paul Kirchhoff, UNAM, México.
- Mignolo, Walter (2002), “Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémico”, en Walsh, Catherine *et al.* (eds.) (2002), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya-Yala, Quito, pp. 215-244.
- Montero, María del Carmen, “La profesión y trabajo docente en la escuela primaria pública en México. Una construcción teórica”, UNAM-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, México, tesis doctoral en proceso (directora, Patricia Medina).
- Podestá, Rossana y Niñas, niñ@s nahuas (2002), *Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de las niñas y niñ@s nahuas de México a través de sus propias letras y dibujos*, UAP, VIEP, ICSH, México.
- (2004), “Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, vol. 9, núm. 20, pp. 129-150.

- Post, David (2003), *El trabajo, la escuela y el bienestar de los niños en América Latina. Los casos de Chile, Perú y México*, FCE, México.
- Pujadas, Juan J. (1993), *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*, Eudema, Madrid.
- Requejo, María Isabel (2004), “Autorías de la palabra-pensamiento en la infancia”, en *Experiencias de educación intercultural bilingüe*, Ministerio de Ciencia, Cultura y Educación, Buenos Aires.
- Restrepo, Eduardo (2004), *Políticas del conocimiento y alteridad étnica*, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México.
- Rojas, Teresa (2003), *Evaluación Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes* (Pronim) (Ejercicio fiscal 2002), SEP-UPN, México.
- , Patricia Medina y Teresa Garduño (2004), *Evaluación Programa de Educación Primaria para Niñas y Niñ@s Migrantes* (Pronim) (Ejercicio fiscal 2003), SEP-UPN, México.
- Romer, Marta (2003), “La identidad étnica en la generación de los hijos de migrantes indígenas en la zona metropolitana de la Ciudad de México”, tesis de doctorado, ENAH, México.
- Ruiz, María Mercedes (2002), “Discurso, memoria y conocimiento histórico en la narrativa de los sectores populares”, en Rosa Nidia Buenfil Burgos (coord.), *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, Seminario de Análisis del Discurso Educativo-Plaza y Valdés, México, pp. 155-184.
- Sánchez Saldaña, Kim (2000) “Los niños en la migración familiar de jornaleros agrícolas”, en Del Río, Norma (coord.), *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, UAM/UNICEF, México, pp. 79-94.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2005) [<http://www.sep.gob.mx/woerk/appsite>].
- Sedesol/Pronjag, *Programa intersectorial a jornaleros agrícolas, 1998*, México.
- Walsh, Catherine *et al.* (eds.) (2002), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya-Yala, Quito.