

Artículos

## Niñez inmigrante e interculturalidad escolar en el norte de Chihuahua

Immigrant children and school interculturality  
in northern Chihuahua

Tamara Segura Herrera<sup>\*</sup>

Oscar Misael Hernández-Hernández<sup>\*\*</sup>

Resumen: en el contexto mexicano, la interculturalidad constituye un discurso de reconocimiento y respeto de la diversidad cultural, especialmente de los pueblos indígenas. El objetivo del artículo es explorar cómo se construye la interculturalidad entre niñas y niños inmigrantes, de origen indígena y mestizo. El supuesto de partida es que la interculturalidad también es un proceso interactivo de comunicación entre personas de culturas diferentes. La metodología está basada en los resultados de un estudio antropológico realizado en el Centro de Atención Integral para Niños Migrantes, en Ascensión, Chihuahua. Con base en observaciones y entrevistas, se identificó que la niñez inmigrante construye la interculturalidad en las aulas, en las áreas recreativas y durante

<sup>\*</sup> Autora para correspondencia. Doctorante en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Av. Alemania #1626, colonia Moderna, C. P. 44190, Guadalajara, Jalisco, México. Teléfono: (614) 195 6446. Correo electrónico: segura.tamara@gmail.com

<sup>\*\*</sup> Profesor-investigador en el Departamento de Estudios Sociales de El Colegio de la Frontera Norte. Av. Fuentes de Verónica s/n, entre Independencia y Revolución, Ciudad Industrial, C. P. 87499, Matamoros, Tamaulipas, México. Teléfono: (868) 816 1630. Correo electrónico: ohernandez@colef.mx

el trayecto a la escuela. Por tanto, la conclusión es que lo hacen en dichos espacios escolares, a través de relaciones y significados, a veces en disputa, que tejen entre sí mismos y con el personal docente.

*Palabras clave:* niñez inmigrante; migración; interculturalidad; jornaleros agrícolas; cultura; Chihuahua.

*Abstract:* in the Mexican context, interculturality represents a discourse of recognition and respect for cultural diversity, in particular of indigenous peoples. The purpose of this article is to explore how interculturality among immigrant children of indigenous and mixed-race origins is constructed. The starting premise is that interculturality is also an interactive process of communication between individuals of different cultures. The methodology is based on the results of an anthropological study carried out at the Center for Comprehensive Attention to Migrant Children, in Ascension, Chihuahua. Based on observations and interviews, it was found that immigrant children construct interculturality in the classrooms, in the recreation areas, and during the journey to school. Therefore, the conclusion is that they do so in these school spaces, through relationships and meanings, sometimes in dispute, which they establish among themselves and with the teaching staff.

*Keywords:* immigrant children; migration; interculturality; agricultural day laborers; culture; Chihuahua.

Recibido el 19 de mayo de 2017.  
Aceptado el 28 de septiembre de 2017.

## Introducción

¿Qué matices adquiere la interculturalidad entre la niñez inmigrante que asiste a escuelas creadas para indígenas y mestizos, cuya estancia es temporal y está definida espacialmente? Este artículo está basado en parte del trabajo de campo etnográfico realizado en el Centro de Atención Integral para Niños Migrantes (CAINMI), situado en Ascensión, un pueblo en el norte del estado de Chihuahua. El propósito es explorar las formas de interculturalidad construidas por niños y niñas en varios espacios de dicho centro, en los que interactúan, conviven o entran en disputa de formas múltiples, entre sí mismos y con otros actores.

En general, el artículo contribuye a los estudios sobre las políticas de la interculturalidad en México y América Latina, en el ámbito de la educación y de la diversidad étnica y cultural (Baronnet y Tapia 2013). También aporta al debate sobre cómo las políticas de educación intercultural en México se traducen en prácticas y acciones orientadas a la niñez indígena jornalera y migrante de diferentes regiones del país (Pacheco-Ladrón de Guevara et al. 2016).

Como punto de comparación, se abordan algunos de los acercamientos conceptuales y metodológicos utilizados por especialistas que estudian la interculturalidad entre la niñez indígena migrante, pero sobre todo cómo ésta se hace visible en los espacios escolares, que pueden ser físicos y simbólicos dentro y fuera de una escuela, donde la niñez inmigrante, ya sea mestiza o indígena, establece un conjunto de relaciones sociales en momentos y situaciones distintos.

El estudio de la interculturalidad remite a lo que Austin definió como “la interacción comunicativa que se produce entre dos o más grupos humanos de diferente cultura” (2000, 4). Sin duda, esta es la situación que prevalece en Ascensión, a donde cada año llegan familias indígenas y no indígenas, procedentes mayormente de estados del sur de México, para emplearse como jornaleras agrícolas, con sus hijos e hijas, quienes interactúan entre sí, pero también con los residentes, sin importar si son indígenas o mestizos, algunos en espacios escolares como los construidos en el CAINMI.

El conjunto de interacciones de la niñez que llega a Ascensión evidencia formas de construcción de la interculturalidad, aunque desde

un enfoque diferente a los de corte político, centrados en la educación y la diversidad cultural; o bien en la etnicidad y la reapropiación del sujeto a partir de simbolismos (Baronnet 2010); en las políticas educativas hacia pueblos oriundos (Mendoza 2012; López 2009; Schmelkes 2012; 2008) o los orientados a “acciones afirmativas”, como lo han planteado algunos especialistas en el tema (Barrón 2008; Dietz 2012).

Las nociones sobre la interculturalidad son variadas y se han apropiado de conceptos paralelos, pero lo evidente es que se trata de enfoques contruidos “desde arriba”, es decir, como políticas y programas derivados del Estado, o de otras instituciones cuyo propósito es “la conservación” de la cultura de grupos exclusivamente indígenas, a través de su educación en varios sentidos. No en balde, Bello (2009) afirma que las políticas interculturales se definen en cuanto a la implementación de políticas sociales con “pertinencia cultural”, desde esta misma visión enfocada al poder en la educación; mientras que para Sichra (2009) la institución escolar fue y sigue siendo, en gran medida, expresión de una relación de dominación.

En este artículo se emplearon las ideas de Dietz y Mateos (2011) para entender la interculturalidad, a partir de una definición constructivista e interaccionista, entrelazada mutuamente con la cultura y la etnicidad. Al respecto, Dietz (2012) menciona que la interculturalidad se vive en cada espacio y no sólo en lugares definidos; por un lado está lo *intracultural*, que se vive dentro y, por el otro lo *intercultural*, que se vive entre. Además, Dietz propone reconocer que la interculturalidad ocurre en espacios múltiples que no están definidos o delimitados físicamente, sino que se construyen a partir de las diversidades culturales y sus interacciones.

Ante esto, aquí el argumento es que en todos los espacios escolares se construyen interacciones interculturales, tanto de convivencia como de conflicto. Así mismo, se plantea la necesidad de indagar los procesos subjetivos que viven los actores sociales en las interacciones, para comprender las formas de entablar relaciones entre la diversidad, y a la vez buscar alternativas para ver a los grupos, colectivos, familias o sociedades que convergen en varios espacios, para comprender de otra manera las movibilidades sociales con todos los matices que van transformando a una sociedad, para hacerla diversa y no meramente nacionalista.

Con base en lo anterior, el objetivo del artículo es explorar cómo niños y niñas inmigrantes, residentes en Ascensión, construyen la interculturalidad en espacios escolares. La hipótesis es que la interculturalidad se construye a través de los procesos de interacción generados entre los/las niñas en el ámbito escolar, sin importar que procedan de grupos indígenas diferentes, que interactúen con mestizas/os o con otros actores sociales, con lo que se rompen las barreras étnicas y surgen los procesos de interculturalidad.

El artículo se divide en tres apartados, en el primero se expone el lugar de estudio y las técnicas de investigación utilizadas durante el trabajo de campo con la niñez inmigrante que asiste al CAINMI, con algunos docentes y otros empleados del centro. En el segundo se presentan los resultados, un análisis referente a la construcción de la interculturalidad en espacios escolares como son las aulas, las áreas recreativas y el autobús. En el tercero se exponen las conclusiones en torno a la relevancia del estudio y los hallazgos principales.

## Lugar y estrategia metodológica

### Lugar de estudio

El estudio fue realizado en Ascensión, un poblado ubicado en el norte del estado de Chihuahua, que colinda al noroeste con el municipio de Janos, al noreste con Ciudad Juárez y al sur con Nuevo Casas Grandes. Además, al noreste de la cabecera municipal se encuentra Puerto Palomas, donde se ubica un puente de cruce internacional hacia Estados Unidos, es una vía para el transporte pesado, así como para peatones.

En Ascensión las actividades económicas son diversas: minería, industria, comercio y agricultura, esta última es la que genera mayor intercambio económico entre pobladores y cada año atrae migración interna; llegan familias completas y personas solas, 50 por ciento de esta población la integran menores de edad (*La Jornada* 2010). La mayoría de las familias proceden del sur de México y son indígenas, aunque también hay mestizas, y llegan para desempeñarse como jornaleras en los campos agrícolas, junto con sus hijos/as.

La economía se ve inmersa en una dinámica de mayor fluctuación de capital con el arribo de estas familias jornaleras, algunas de las cuales ya adquirieron una casa en el pueblo. También hay más demanda de rentas o alquileres, y los comercios locales venden más productos en la temporada de cosecha. A pesar de que las familias jornaleras reactivan la economía local, en especial las que provienen de grupos indígenas, son objeto de discriminación por parte de los mestizos oriundos, lo que constituye una forma de estigmatización y exclusión.

Ascensión se eligió como lugar de estudio porque: a) es un pueblo con gran tradición de migración interna de familias indígenas y mestizas procedentes del sur del país, que llegan a trabajar como jornaleras; b) en este proceso de inmigración, cada vez más se ve la presencia de menores de edad y c) se han instrumentado programas educativos federales para atender a niños y niñas que interactúan en espacios diferentes, más allá de su origen étnico y cultural.

## Sujetos de estudio

El estudio se enfocó en la gran cantidad de niños y niñas inmigrantes que llegan con sus familias a Ascensión, en especial quienes asistían al CAINMI, perteneciente al Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes, también conocido como escuelas de migrantes. En estos planteles se proporciona alimentación o becas de asistencia a la niñez en situación migratoria; se imparten cursos desde preescolar hasta secundaria. La mayoría de los asistentes son hijos/as de familias de las etnias rarámuri, triqui, tlapaneco y mixteco, aunque también de familias mestizas de Sonora, Aguascalientes o Sinaloa.

## Trabajo de campo y técnicas

El trabajo de campo antropológico se realizó en varias fases, en las cuales se implementó la observación participante, las entrevistas y otras técnicas cualitativas. Y también se nutrió con la revisión docu-

mental sobre el tema, así como con el análisis de literatura especializada, con la finalidad de hacer comparaciones étnicas y culturales.

En la primera fase se realizaron entrevistas con algunos directivos y docentes del CAINMI, para conocer parte de la historia cultural de los programas educativos orientados a la niñez indígena migrante, así como la dinámica pedagógica del centro. Las entrevistas fueron útiles para identificar algunas formas de interacción social entre la niñez en la escuela, en tanto contexto físico, y después en el ámbito escolar, en tanto espacio social.

La segunda fase consistió en la realización de algunas actividades lúdicas con niños y niñas del CAINMI, entre los 5 y los 12 años de edad que cursaban la primaria. En un juego denominado “Si mi zapato hablara”, los/las niñas contaban una historia acerca de los lugares que sus zapatos habían recorrido. También algunas/os tomaron fotografías de sus compañeros para captar situaciones diferentes. En conjunto, estas actividades permitieron generar empatía con la niñez, además de identificar parte de sus relatos, espacios y formas de interacción.

Para complementar las técnicas, se entrevistó a algunos/as niñas, aunque mas bien se trató de conversaciones informales durante el receso; se les preguntó sobre su familia, la escuela, los compañeros y los docentes. Al final se llevó a cabo la observación participante, que consistió en acompañar durante varios días a los/las niñas en el recorrido del autobús escolar hasta sus hogares y viceversa; los etnógrafos usaron la cámara fotográfica, al mismo tiempo que los/las menores, como instrumento para identificar cómo representaban su medio a través de imágenes.

## Análisis de la información

Las observaciones se registraron en un diario de campo, y después la información recopilada se categorizó y analizó en matrices cualitativas, las cuales consisten en esquemas donde se identifican discursos y significados de las experiencias narradas por los sujetos, o bien sus prácticas culturales. La misma estrategia se utilizó para las entrevistas

y conversaciones informales con niños, niñas, docentes y demás personal del CAINMI.

A partir de la recopilación de las notas, los registros derivados de las observaciones, las entrevistas y las conversaciones, se identificó que los/las niñas inmigrantes –tanto indígenas como mestizos– construían la interculturalidad en tres espacios escolares definidos por la interacción constante: las aulas, las áreas recreativas y el recorrido en el autobús. Dichos espacios se definieron como categorías de análisis que permitieron identificar no sólo cómo la niñez inmigrante en Ascensión, construía la interculturalidad en ellos, sino también los cuestionamientos y las redefiniciones que tenía, en tanto proceso subjetivo que se llevaba a cabo en estos espacios de manera personal y colectiva.

## Resultados del estudio

### La interculturalidad en las aulas

Los/las niñas asisten a las aulas del CAINMI donde, de lunes a viernes, interactúan con estudiantes cuyo número varía de acuerdo con el grado que cursan, su edad o el diagnóstico de los docentes. Por lo tanto, se podía encontrar un grupo de primer año con alumnos de seis a diez años de edad; había otros divididos en dos, ya que el contrato de los docentes estipula que cada uno debe contar con 45 menores inscritos, para que su convenio laboral sea efectivo, y se llegue a las metas anuales definidas por el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes.

Los docentes mencionaron que algunos de los/las niñas indígenas más pequeños/as que asisten a la escuela no hablan mucho español, porque a los papás no les gusta enseñarles, ya que dicen que están muy pequeños. Por esto no les gusta dar clases en preescolar. Sin embargo, durante una visita de campo se constató que todos hablaban español, como se ilustra en las notas siguientes, derivadas de la observación en un grupo de preescolar:



En el salón se encontraba una cantidad de cinco menores. Una de las pequeñas, se acercó a mí y me preguntó qué hacía yo en su salón. Le dije que estaba viendo cómo pintaban, ya que ese era mi trabajo. La niña se fue con una sonrisa, se acercó a un grupo de menores, le dijo algo a una de sus compañeras en un idioma [después unos menores me dijeron que era tlapaneco] y a las otras dos en español. El único varón que se encontraba en el salón siguió dibujando [parecía que no le inmutaba el comentario de sus compañeras]. Siguieron pintando, pasaban colores entre ellas, se reían y me veían, otra llegó y me pregunto ‘¿de dónde eres?’, yo les dije ‘de muy lejos’, y sonreí, ella sonrió, y me dijo ‘yo también’, así que decidí seguir preguntándole de dónde era [me contestó más de lo que esperaba]; ‘yo y Andrea somos de Guerrero’, ella [señalando a una niña] es de Chihuahua, ella de Sinaloa’. Pregunté sobre la procedencia del niño y ella respondió ‘pues es de aquí, pero no habla mucho español’. Después salió corriendo a pedir agua, mientras Andrea cargaba en un bote de *Gatorade*. Le tomó al agua y la pasó, todos tomaron agua y le devolvieron el bote a la dueña. Una que otra no sabía los colores, pero entre los cinco discutían qué color era, cuál y dónde iba. Al tener duda, designaron a una para que le preguntara a la maestra qué color era, la niña preguntó y regresó corriendo con la crayola correspondiente, designando el turno en el cual la tomaría cada uno. Casi todos los menores terminaron al mismo tiempo.

Lo relatado remite a una reflexión sobre el lenguaje y la construcción de la interculturalidad entre la niñez indígena migrante que asiste al preescolar; se comunica en dos idiomas, el más usado es el que impera en la región (el español), pero sin dejar de lado al natal, ya sea tlapaneco u otro.

También se observa que la socialización entre la niñez se da sin importar la etnia, la colaboración o el lenguaje, como Glockner (2008) encontró en un estudio, pues en algunas de las aulas, independientemente de la procedencia, el lugar de nacimiento o la condición social de los/las niñas, lo relevante es cómo van interactuando en torno a la cooperación y la solidaridad, y que no existen barreras de lenguaje o de grupos sociales, pues para la niñez no hay diferencias culturales.

Sin embargo, a partir de la educación homogeneizadora de cómo enseñar (Villanueva 1993), algunos docentes en ocasiones marcan las diferencias entre grupos étnicos, como se comprueba en los relatos:

La maestra Elena les dijo a sus alumnos que quien no trajera zapatos, no los dejaba entrar al día siguiente. Entonces, algunos padres de familia me vinieron a decir que ya no traerían a sus hijos.

Por otra parte, la escuela se convierte en el primer contexto de vínculo entre la niñez indígena migrante, donde se aprenden otras lenguas, como relató Francisco: “En el salón de clase puedo aprender idiomas, así como el triqui, tlapaneco, náhuatl y mixteco”. Desde esta perspectiva las aulas son espacios de conocimiento y transmisión cultural entre iguales, pues: “La recomposición de y emergencia de viejos y nuevos universos identitarios se deriva de múltiples procesos, entre los que destacan las interacciones entre tiempo y espacio, los procesos de desterritorialización, los flujos migratorios, las transformaciones de Estado nacional y la porosidad de sus fronteras” (Bokser 2006, 87).

Lo que mencionó Francisco, sobre aprender diversas lenguas y referirse a ellas como idiomas, rompe con la estructura de fronteras culturales al no establecer regionalismos y, al mismo tiempo, relatar cómo él vive en las aulas la interacción y la apropiación entre culturas, siendo la lengua el puente entre sus compañeros y él. Al aprender las diversas lenguas. Las/los niños no sólo están estableciendo una relación escolar, sino también intercultural, en la cual el eje que los une es la experiencia migratoria. Al respecto, Glockner señala, en su estudio con menores migrantes mixtecos de Guerrero, que a partir de la migración se construye “el proceso de formación de su propia identidad étnica, [en el que] intervendrán varios factores externos que transformarán la manera en que ésta es transmitida y adquirida” (2008, 133).

Según lo observado en el CAINMI, la identidad migrante entre la niñez se refiere tanto a los grupos étnicos como también a un sector más amplio, que conforma la diversidad escolar, donde los factores externos inciden en la construcción de una identidad, como también los que se generan entre iguales, y que los padres les transmiten a los

menores por medio de narrativas o aprendizajes inmediatos, a través del lenguaje. Así mismo, en las aulas los/las niñas aprenden y se les enseña español, y también comparten sus experiencias migratorias o su conocimiento de diversos contextos. Por ejemplo, al realizar trabajo de campo en el salón de segundo grado de primaria ocurrió lo siguiente:

La maestra había sacado unos juegos de copias para cada uno de sus alumnos, se los entregó y les dijo que había que realizar algunos ejercicios [que en realidad eran exámenes de todas las materias]. Mientras la maestra explicaba, algunos de ellos ya habían ojeado y observado lo que les había entregado, entonces, empezaron a comentar entre ellos sobre si algo que habían visto en los ejercicios era un espárrago o no, otra menor empezó a decir que su mamá cortaba espárragos con una navaja y también su papá, otro dijo ‘no, es chile’. Eso suscitó una discusión si eran espárragos o chiles, si lo que ellos estaban observando era eso u otra cosa, luego otro dijo ‘es berenjena’ [cosa que me sorprendió mucho, ya que dos de las hortalizas que mencionaban no se dan en el pueblo]. La maestra se dio cuenta del alboroto que los menores traían y les gritó ‘¡Cállense, hagan el trabajo!’

La discusión de los niños y niñas en el aula, sobre si el dibujo era o no tal o cual hortaliza, refleja cómo el conocimiento que van adquiriendo es a través de la vivencia en diversos contextos, y se crean espacios de discusión en los cuales la mayoría tiene la experiencia migratoria agrícola, lo que les da argumentos experienciales sobre la existencia o no de “algo” o si es “algo”, así como mayor conocimiento a los que han migrado más o conocen varios estados. En relación con los niños que no migran y son mestizos, van adquiriendo conocimientos nuevos por medio de lo que cuentan sus compañeros indígenas migrantes en las aulas, como relató Francisco: “A mí se me hacen interesantes las historias que cuentan de lo que pasa en el camino hacia sus ciudades, todas sus costumbres y su forma de hablar”. Estos relatos parten de las experiencias vivenciales de los/las niñas que en ocasiones no tienen, porque no han migrado o lo han dejado de hacer desde hace algún tiempo, pero que van adquiriendo experiencia y

conocimiento de lo que desconocían, como las costumbres de su comunidad de origen, a partir de las interacciones con sus compañeros o lo que les cuentan sus padres.

Por otro lado, las aulas se convierten en un espacio de acogida para las/los niños que llegan a Ascensión como migrantes trasfronterizos, agrícolas, golondrinos o eventuales. En algunos casos se reencuentran con otros/as con quienes trabajan en los campos, al mismo tiempo es un espacio de confort, donde algunos sienten empatía entre sí. Al respecto, Azucena, migrante trasfronteriza, que estudiaba la primaria, comentó:

[...] y de una forma muy sincera doy gracias a la escuela CAINMI que me ha apoyado de una forma desinteresada: todos los maestros de este plantel que con cariño y apoyo me han ayudado a seguir mis estudios. Yo que siempre anduve de un lugar a otro y nunca hice mío ningún lugar hoy me siento en casa.

Azucena refirió cómo se sintió incluida en el plantel, no sólo con la idea homogeneizadora de las escuelas (López 2001), sino también en cuanto a que durante el ciclo agrícola 2013 las familias migrantes se apropiaron más de la escuela, debido a que la directora las tomaba en cuenta en muchas cosas, los padres y los alumnos se comenzaron a interesar más. Por otro lado, Azucena aludió a su migración itinerante al expresar “nunca hice mío ningún lugar”. Con ello se refirió al sentido de apego que algunas personas tienen por el lugar de pertenencia, y sentir que son parte de él (Vidal y Pol 2005), es decir, para la niñez migrante la escuela es un espacio de identificación, apropiación y significados.

Los menores se han apropiado de las aulas del CAINMI (Vidal y Pol 2005), a pesar de que ocasionalmente son excluidos por algunos docentes que enseñan según una idea homogénea y nacionalista, similar a lo que Villanueva (1993) identificó en su estudio etnográfico en las escuelas. Sin embargo, al interactuar en la diversidad cultural, como plantea Bokser (2006), y al conocer diversos contextos en la experiencia migratoria, se construyen identidades como niñez jornalera migrante, como señala Glockner (2008), y el aula es uno de los muchos espacios en los cuales ellos y ellas se sienten identificados y socializan (Saldaña 2008).

La interculturalidad entre los menores se vive en las aulas cuando se apropian de ellas, generan discusiones de intercambios de experiencias, aprenden los idiomas y, en ocasiones, dejan de lado los planteamientos de los modelos educativos de la diversidad y la inclusión donde en algunos casos, como en el trabajo de Siguán (1998), se observa que la niñez inmigrante que llega a escuelas de países europeos, por ejemplo, no se logra incluir por medio de estos programas.

## La interculturalidad en áreas recreativas

Cuando escuchan el timbre de la escuela, las/los niños salen corriendo a la cancha, la tiendita o a algún patio cercano; algunos buscan un sitio para sentarse y comer productos chatarra, hay quienes corren, otros juegan con un balón y algunos buscan a sus primos. En estos lugares y momentos, los menores de todas las edades, desde los más pequeños de preescolar hasta los más grandes de secundaria, que asisten al CAINMI interactúan: juegan, gritan, se pelean o buscan a sus hermanos mayores para pedirles dinero.

No todas las interacciones son armónicas, en algunas hay discriminación, rechazo étnico y burlas de quien habla o no español, no sólo de parte de la niñez inmigrante mestiza hacia la indígena, sino también entre esta última. Las exclusiones y agresiones que escuchan los/las niñas en diversos espacios algunas veces se reflejan en la escuela. Al respecto, una de las docentes relató:

La otra vez dos menores se estaban peleando, eran de Carmen [otra docente], les pregunté por qué se pelean y me dijo uno ‘es que me dijo que yo era de Oaxaca’. Le pregunté ‘¿y de dónde eres?’, me respondió que de Ejutla, luego le pregunte al otro ‘¿y tú?’, me dijo que de Silacayoapan. Entonces me sorprendió porque los dos eran de Oaxaca, entonces les dije ‘pero los dos son de Oaxaca’ y me respondió el primer niño ‘pero él me dijo que era de Oaxaca’.

Esta narración alude a pugnas regionales, pero al mismo tiempo muestra el significado de algunas palabras en el argot popular, por ejemplo estos niños que utilizan “Oaxaca” o “oaxaquita” como un

peyorativo que estigmatiza, y a la vez excluye y agrede a los otros, en este caso a los jornaleros agrícolas que llegan del sur del país o a quienes sí son o vienen de Oaxaca. Glockner (2008) se refiere al término “oaxaquitas” como a la pugna étnica y de exclusión que se genera entre hablantes de una misma lengua, causada por el rechazo dentro de la cultura dominante. Por otro lado, Martínez (2010) también considera este término como excluyente, utilizado para hacer menos a los foráneos o referirse a ellos como menos, pese a que no son de Oaxaca. Glockner señala que “la discriminación en nuestro país no está orientada hacia los extranjeros, sino a los propios mexicanos que son considerados como ‘típicos’ o ‘indígenas’” (2008, 82).

En Ascensión se discrimina por el color de la piel o por ser indígena, por ser foráneo y por la vestimenta. Así lo ilustra el relato de Ramón, un niño que vivió en Estados Unidos: “Aquí a mí no me agarran, porque ya aprendí a vestirme como ellos, los que vienen de fuera se ve la ropa que es de México”. La ropa es el accesorio que marca diferencias entre las personas que clasifican a los individuos, si se parecen a tal o cual grupo. Por lo tanto, decir “oaxacos” o “oaxaquitos” se refiere más a la vestimenta que a la pigmentación de la piel, se determina por medio de “qué tanto español se habla”, se señala y etiqueta a “los otros” como “los invisibles”, “los oaxacos”.

Algo que distingue las interacciones entre la niñez inmigrante en las áreas recreativas son los juegos, que trastocan supuestos roles masculinos o femeninos, ya que en la convivencia los y las menores establecen su forma de interacción en el juego dejando entrever una construcción de roles de género en dichos espacios escolares y a través de actividades lúdicas, como se ha documentado en niños de comunidades rurales de otras regiones (Hernández-Hernández y Gámez 2010).

Para los/las niñas, los juegos son actividades equitativas, en las cuales lo más importante es la diversión de los involucrados; no importa lo que se quiera jugar, sino si les gusta hacerlo. No obstante, también existe competitividad entre los menores, que al mismo tiempo se podría definir como una lucha de poder desinteresado y de trastocamiento de género, sin embargo, también están quienes juegan con el propósito de retar y cuestionar al resto. En el trabajo de campo se observó y registró lo siguiente:

A la hora del receso, las cuerdas para saltar se vuelven una moda para algunos de los menores. Desde el momento que se escucha ese timbre chillón que anuncia el receso, los niños y niñas salen corriendo de las aulas rumbo a dirección para solicitarle a la directora una de esas diez cuerdas que tiene bajo su resguardo. No importa si se es niña o niño, lo importante es llegar primero para ganar una de las cuerdas, en ocasiones van en grupitos por ellas, en otras ocasiones van de manera individual [al menos durante dos semanas siempre alguien fue por ellas]. Mientras se encuentran en el receso, el brincar la cuerda se convierte en un reto entre ellos; ¿quién brinca más rápido la cuerda?, ¿quién puede brincar más alto?, ¿quién aguanta más veces brincando? Mientras algunos menores brincan la cuerda otros se sientan en la banqueta afuera del salón de secundaria a observar a sus compañeros que están brincando, riéndose y sintiéndose parte del juego, algunos de los observadores son hermanos de los que brincan, siendo este juego apropiado por los menores más pequeños que por los más grandes, convirtiéndose en un juego irrelevante para los de secundaria, los cuales prefieren escuchar música en su aula o platicar entre ellos.

Los juegos se convierten en momentos de recreación y de competitividad, a través de la interacción de niños y niñas, no contraponen lo femenino o masculino, simplemente se basan en las habilidades personales. Quienes pueden realizar el reto se tornan competitivos, y adquieren cierto reconocimiento al ser retadores para otros. Desde esta perspectiva, los juegos generan un abanico de relaciones de competencia, más bien basadas en las habilidades para llevarlos a cabo y no en las posibles diferencias étnicas, de género o culturales que pueda haber entre los participantes.

Por otro lado, los juegos implican relaciones de equidad desde el género, ya que no importa si es mujer o varón, o si el juego es considerado parte de los roles masculinos o femeninos, como es el caso del fútbol. Tajer (1998) define a este deporte como meramente masculino, a partir de la idea de que enmarca las reglas de ser varón, sin embargo, a la hora del receso en las canchas del CAINMI, los juegos sólo son eso y deja de existir una división sexual de roles. Sobre esto, en el diario de campo se registró lo siguiente:

Mientras era la hora del receso, nos dirigimos a las canchas que se encuentran atrás del salón de secundaria y el auditorio, nos sentamos en las gradas de abajo en donde en medio se encuentra la cancha de futbol y básquetbol, mientras nos encontrábamos sentados observamos que varias niñas se encontraban jugando futbol, eso nos causó un poco de curiosidad, y le preguntamos a un menor que se acercó a las gradas del barandal ‘¿qué tal juegan fútbol las niñas?’, el niño se detuvo un rato y dejó de ver el balón, y nos dijo ‘la niña de allá es muy buena jugadora al igual que ella [nos la señaló con el dedo], son mejores que aquél’ [señaló a un niño que se colgaba en la portería]. Le hicimos otra pregunta antes que su vista volviera al balón ‘¿y les gusta jugar futbol con las niñas?’, él contesto rápidamente ‘a veces no, juega ella [señaló a otra niña más alta que los niños] y perdemos’. Seguimos observando el partido y algunas de las menores eran las que establecían las jugadas dentro del partido, principalmente la que el menor comentó que era buena jugadora. Al finalizar el receso nos acercamos a preguntarle a la niña ‘¿desde cuándo juegas futbol y dónde aprendiste?’, ella contestó un poco con la voz entrecortada ‘me gusta desde chiquita, siempre juego con mi hermanito y sus amigos’.

A partir de lo observado y descrito, se puede decir que los roles que se establecen en el juego de futbol no son atribuidos en exclusiva a los varones, sino a quienes les guste jugar sin importar el sexo. El principio del juego es la inclusión y lograr el número de jugadores para cada equipo. En este caso, la niña expresó que juega y le gusta hacerlo desde pequeña y que su compañero de juego ha sido su hermano, por otro lado, el niño no juzga que sea una niña, plantea que es una menor que le gusta jugar y reconoce lo buena que es. La importancia del juego no se basa en si eres mujer o varón, o si es de niñas o niños, sino en llegar a este espacio y divertirse como menores, del que algunos/as niñas se apropian como uno recreativo y de socialización.

No se puede generalizar que los juegos son iguales en todas las edades, pues la niñez del CAINMI los va cambiando y modificando según la intensidad de expresión o de relacionarse, acorde con la edad del menor que se acerque a la edad adulta. Entre los de secundaria, las interacciones tienen matices de diferencia. Por ejemplo, un día se le



preguntó a Azucena, alumna de la secundaria: ¿con quién te juntas y qué haces a la hora del recreo?, ella respondió: “Platicar muchas cosas con mis amigas, las del salón, no importa de dónde sean”.

“Las pláticas” de las estudiantes de secundaria se vuelven más interesantes que el juego para los de primaria. El cambio de etapa, de la niñez a la adolescencia, propicia el interés de las alumnas de secundaria por las pláticas entre amigas a la hora del receso. Sin embargo, en ese tránsito pasan por una adolescencia que se puede considerar una etapa liminal, pues aunque no son menores (o infantes) se les sigue tratando como tales, pero tampoco están en la adultez, aunque pueden tener algo de autonomía, al menos que se llegaran a casar, como sucede entre las familias indígenas, pero este segundo caso no es un condicionante de “ser adulto”, ya que muchos se casan y siguen viviendo en casa de los padres.

Por otro lado, las interacciones entre algunos menores varones de secundaria aún están basadas en el juego, aunque hay quienes lo dejan de lado para relacionarse de formas diferentes. Al respecto, un docente de la secundaria expresó: “Con los hombres estaban los que jugaban fútbol y los que no jugaban, los que no jugaban se quedaban en el salón escuchando música y los que jugaban hacían retas con los de quinto”. Este fragmento de la entrevista refleja cómo algunos menores, en edades próximas a lo que se establece como adultez, se van interesando en cosas que no están relacionadas con el juego, como escuchar música o hablar con sus amigos/as de sus problemas y sentimientos.

A partir de los relatos, entrevistas y observaciones sobre las interacciones en espacios recreativos o a la hora del receso, se observan los intereses que mueven a interactuar a los menores de preescolar y primaria, en comparación con los de secundaria. Entre los primeros, algunos de las relaciones que se establecen en espacios recreativos surgen a partir del juego, independientemente de si se es niña o niño, o el lugar de procedencia, lo importante es que a él o a ella le guste, sin que el juego sea considerado masculino o femenino.

Por otro lado, los roles de género se resignifican durante el juego, y sus propias reglas adquieren la importancia que cada menor le adjudica realzando la relevancia de ser niños o niñas y jugar, y la hora del receso es el momento en que se apropian de diversos espacios para

disfrutar de ser menor de edad. En este proceso interactúan niños y niñas –o adolescentes– de varios grupos étnicos; el español es el idioma que utilizan en su mayoría para socializar, pero también fragmentos de sus lenguas aun cuando existe una diversidad de matices lingüísticos e, incluso, en los juegos participan niños o niñas mestizas.

## La interculturalidad en el autobús escolar

El CAINMI de Ascensión cuenta con un autobús escolar y, además del conductor, algunas maestras que residen en el pueblo también lo utilizan o manejan para encomiendas escolares. En la actualidad se usa un autobús propiedad de la presidencia municipal, el anterior pertenecía a la escuela secundaria del pueblo, pero el préstamo se finiquitó porque los directivos argumentaron que el autobús fallaba y que los niños del CAINMI “eran muy sucios”.

En este medio de transporte, que es de modelo viejo, tipo *school bus*, de Estados Unidos, los/las niñas pasan por lo menos una hora diaria a bordo; entre que los recogen y regresan a la casa. Durante el trayecto juegan, comparten, duermen, se ríen y se pelean entre ellos. Este transporte se solicitó a la presidencia, ya que muchos padres de familia no querían que sus hijos/as se fueran caminando a la escuela, pues varios decían: “Está lejos la escuela, y mi hijo no va”, por lo tanto, algunas docentes lograron gestionar el autobús para recoger a todos los menores, ya que antes de 2012 ellas iban por los alumnos en vehículos particulares.

En el autobús los/las niñas construyen formas distintas de interculturalidad, en tanto interacciones comunicativas, las cuales fue posible captar a través del trabajo etnográfico pues, como lo señalaron Valdéz-Gardea y Balslev (2007) en su análisis sobre prácticas transnacionales de inmigrantes, el transporte público puede ser constituido como un espacio social donde los actores crean y recrean interacciones específicas con significados diferentes.

Una de estas formas de creación y recreación de interacciones en el autobús es la elección de los asientos. Por ejemplo, cada día los/las niñas eligen uno de forma aleatoria o intencional, ello depende del lugar que quieran, de donde haya uno disponible, o bien si desean ir

con sus hermanos/as, amigos/as. No obstante, para muchos de ellos los asientos son cambiables en el trayecto, incluso algunos pasan más tiempo de pie durante el recorrido.

En parte, la selección de los asientos ejemplifica cómo niños y niñas se apropian del espacio temporal y cotidiano, delimitado físicamente por la estructura metálica del autobús. Pero lo que más llama la atención son las formas en que, durante el trayecto ellas y ellos establecen un conjunto de relaciones sociales que responden a redes de amistad o de compañerismo, las cuales se articulan simultáneamente con su edad, el sexo y a veces con el origen étnico.

Sobre esto último, es ilustrativo lo que dijo Pedro, un niño de diez años: “Mire, esas niñas no hablan nada de español, son de Oaxaca, por eso están así de calladas, pero esos niños de allá, sí hablan, por eso son bien canijos y me llevo con ellos”. Pedro hacía una clara diferenciación lingüística entre sus compañeros, la cual aludía a una distinción étnica —mas no a una forma de discriminación o exclusión—.

Es un hecho que los/las niñas son oriundos/as de comunidades y regiones diferentes del sur de México, y gran parte procede de algunas etnias, o también de lugares similares de procedencia como es el caso del estudio de Glockner (2008), quien realizó trabajo con menores migrantes que se quedan en su lugar de origen y los que emigran mostrando cómo se perciben unos a otros, así como los lugares de origen.

Aunque los/las niñas migrantes sepan la procedencia de otros menores y existan diferencias lingüísticas, también se observó que el hecho de ocultar su idioma se debe a burlas colectivas o de quienes laboran en la institución (como los docentes o el personal de limpieza, cocina o transporte), y que a su vez son oriundos del pueblo, como se muestra en el relato siguiente:

Mientras le prestábamos la cámara a Rosa para que tomara fotos, escuchamos que el chofer le decía a uno de los menores ‘¿tú hablas chimiriwe?’, las maestras y trabajadoras que se encontraban sentadas en los primeros asientos se rieron, el menor pronto dijo que no. De pronto Rosa se nos quedó viendo y le preguntamos ‘¿tú hablas otro idioma?’, ella muy asustada nos contestó que no, pero la me-

nor que estaba sentada a su lado me dijo rápidamente ‘sí, ella y su familia hablan, pero no dice porque se ríen de ella’.

Cuando el chofer le preguntó al niño si hablaba *chimirive* no se refería a algún idioma, sino que era burla, en alusión a un video divulgado en las redes sociales, titulado *El chimirive*, en el que un reportero hace mofa de la forma de hablar de un hombre indígena de la sierra de Chihuahua. No obstante, las docentes reafirmaron la burla hacia el menor, al reírse de él en tono burlesco, y de inmediato dijo que no habla otro idioma, al igual que Rosa. Esto muestra cómo algunas encargadas de la educación propician que los menores invisibilicen su idioma y al mismo tiempo lo nieguen, pues saben que no sólo recibirán burlas de algunas personas del pueblo, sino también dentro del espacio escolar que supuestamente “los incluye”, como lo es en este caso el autobús de la escuela.

Ahora bien, el trayecto en el autobús no sólo permite registrar etnográficamente las diferencias lingüísticas entre los menores y la ridiculización de éstas, por parte de algunos adultos, sino también cómo los primeros se perciben entre sí y representan su medio social. Por ejemplo, durante el trabajo de campo, al retomar la cámara como herramienta de investigación, los menores dieron rostro a sus compañeros por medio de las imágenes. El uso de esta técnica, parafraseando a Ramírez Corzo (2007), permite usar la cámara como herramienta, y que los/las menores plasmen las imágenes de otros niños/as en las fotografías, y la lectura de éstas, que se convierte en una proyección de sus intereses.

Durante un recorrido de una hora en el autobús, a algunos niños y niñas se les entregó una cámara, y tomaron 150 fotografías. En ellas, primero se visualiza la diversidad de las edades, los rasgos físicos, las expresiones de los/las niñas frente a la cámara, así como la lectura del paisaje. En una fotografía aparece una niña que voltea a la cámara y sonríe, al mismo tiempo que uno de sus hermanos está recargado en ella jugando con otro hermano. Esta foto refleja a los menores que se convierten en niños/as de los/las hermanas más pequeños/as, como los nombra Martínez (2010) en su trabajo. En otra se muestra el rostro de una menor en cuyo cuello traía un mecate de plástico blanco, que formaba un collar del cual colgaba una llave. Al pregun-

tarle, por qué se colgaba la llave, ella respondió: “Es para abrir la casa, yo soy la que abre la puerta, mis hermanos tan chicos, no alcanzan”. Algunos de los menores se encargaban de sus hermanos, desde subir y bajar del camión, otros de lavar trastes o ropa cuando el ciclo fue matutino.

Una imagen más muestra cómo algunos/as niños/as duermen durante el trayecto del autobús, ya sea por cansancio o porque se arrullan, pero a la niña que tomó la foto le resultó interesante captar esa situación. En otras fotografías aparecen niños y niñas bajando del autobús y cómo se forman en el pasillo para salir. Conforme ven que llegan a su destino, algunos/as se van parando en el pasillo, otros/as toman los celulares para escuchar música mientras llegan a sus casas. También se muestra cómo se acomodan en algunas partes del camión, mientras al frente está el personal de la escuela que se encarga de acompañarlos a sus casas. Así mismo, se nota cómo los menores van acomodados y que sus rasgos no son necesariamente indígenas.

A partir de estas primeras fotografías se observó que las/los niños inmigrantes resaltaron el contexto que los rodeaba: desde la expresión de los rostros, hasta la forma en la cual interactúan en el autobús. Por otro lado, también se encuentran otras que toman el contexto ajeno al autobús. Las imágenes captadas por niños y niñas hacen referencia a cómo ellos visualizan a los otros, sean indígenas o mestizos. A través de la fotografía, la niñez migrante en Ascensión representa parte de su realidad, tal como afirma Hartog (2011), al usar otra técnica como es la del dibujo, para captar representaciones de menores sobre la violencia social.

Durante el recorrido del autobús, los menores interactúan de maneras diversas tanto entre ellos, como con el personal encargado. El viaje, tanto de ida a la escuela como de regreso a sus casas, se vuelve una experiencia de interacciones continuas, donde se estigmatiza, convive, redefine, oculta, aprende y se construyen formas de interactuar entre ellos; donde el autobús es el medio y el espacio en el cual también se hace visible el proceso de las interacciones entre la niñez inmigrante, sin importar si son indígenas o mestizos, pero también entre ésta y el personal de la escuela, ya sean docentes o empleados en general.

## Conclusiones

En México, algunas instituciones del Estado se han apropiado del tema de la interculturalidad, que se hace visible a través de discursos en torno al reconocimiento y respeto de los grupos indígenas. Asimismo, se traduce en políticas y programas o acciones afirmativas, cuyo objetivo es rescatar la cultura de dichos grupos, sin que eso suceda en los hechos.

A diferencia de lo anterior, aquí se concibió a la interculturalidad como el conjunto de interacciones y significados que se producen entre actores sociales que pertenecen a grupos diferenciados culturalmente. Por supuesto, se trata de una noción constructivista e interaccionista de la interculturalidad, articulada con discusiones en torno a la cultura y la etnicidad.

Desde esta perspectiva, el trabajo es relevante porque explora, a partir de un estudio de caso, la construcción de la interculturalidad en tanto formas de “confrontación y [también] al enredamiento tramado, a lo que pasa cuando los grupos establecen relaciones e intercambios”, al mismo tiempo que muestra que la interculturalidad es un proceso de producción social que “implica que aquellos que son diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflictos y préstamos recíprocos” (García 2004, 15).

Con base en perspectivas como las citadas, así como en el trabajo de campo, una de las conclusiones principales planteadas aquí es que la interculturalidad se construye en la escuela, al menos entre los/las niñas inmigrantes; pero esto no sólo ocurre entre dicha población, al compartir y debatir aprendizajes no formales, en tanto que procede de grupos étnicos diferentes del sur de México, sino también al interactuar con la mestiza del norte del país.

Por supuesto, el CAINMI es el resultado de políticas educativas y de la interculturalidad que desde hace algunos años ha instrumentado el Estado mexicano en otras regiones del país, como parte de sus programas orientados a poblaciones inmigrantes, jornaleras o indígenas en trashumancia (Pacheco-Ladrón de Guevara et al. 2016). Sin embargo, otra de las conclusiones es que escuelas como el CAINMI conforman espacios diferenciados, donde niños y niñas inmigrantes indígenas interactúan entre sí y con mestizos, y generan procesos

subjetivos al entablar relaciones culturales, pese a las estrategias paliativas del gobierno por tratar de integrar a grupos diversos desde una educación homogénea y poco inclusiva.

La conclusión específica es que la escuela es un espacio social en el que la interculturalidad se construye en tres ámbitos vinculados estrechamente: las aulas, las áreas recreativas y el autobús escolar; aunque éstos son físicos, lo que propicia la interculturalidad en dicho espacio es el proceso subjetivo de interacciones y significados culturales. En tales ámbitos, la niñez inmigrante indígena y mestiza, incluso algunos adultos mestizos que fungen como docentes o empleados de la escuela, tejen relaciones sociales y simbólicas en torno a la niñez migrante en general y a la indígena en particular.

Los tres ámbitos en conjunto conforman un espacio social escolar donde la interculturalidad se hace visible. *A priori*, el denominador común de dicha visibilidad sólo es la estigmatización y discriminación lingüística de la niñez indígena migrante. Sin embargo, el trabajo de campo etnográfico también muestra, por un lado, que lo anterior no sólo se da por parte de la niñez mestiza hacia la indígena, sino también entre ésta y, por otro, que la interculturalidad adquiere matices relacionados con la edad, el género y la experiencia migratoria.

La construcción de la interculturalidad entre la niñez inmigrante como la residente en Ascensión, Chihuahua, sin duda remite a formas de interacción y significación de sus experiencias y prácticas cotidianas entre sí y con los adultos, las cuales son visibles en espacios sociales como los escolares. No obstante, el estudio mostró que las formas de interacción y significación oscilan entre la convivencia y el debate cultural entre la niñez, a través de lo cual legitiman su pertenencia étnica, o bien la encubren o cuestionan la de otros.

## Bibliografía

- Austin Millán, Tomás R. 2000. Comunicación intercultural. Fundamentos y sugerencias. En *Antología sobre cultura popular e indígena I. Lecturas del Seminario diálogos en la acción. Primera etapa*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Dirección General de Culturas Populares e Indígenas.

- Baronnet, Bruno. 2010. Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. *Sociedad y Cultura* XIII (2): 247-258.
- Baronnet, Bruno y Medardo Tapia. 2013. *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. Cuernavaca: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barrón Pastor, Juan Carlos. 2008. *¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en educación superior*. México: Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- Bello M., Álvaro. 2009. Derechos indígenas y ciudadanías diferentes en América Latina y el Caribe. Implicancias para la educación. En *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Luis E. López, 57-76. Bolivia: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes).
- Bokser, Judit. 2006. Ciudadanía, procesos de globalización y democracia. *Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública* 5: 163-189.
- Dietz, Gunther. 2012. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés. 2011. *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- García Canclini, Néstor. 2004. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Glockner Fagetti, Valentina. 2008. *De la montaña a la frontera: identidad, representaciones sociales y migración de los niños mixtecos en Guerrero*. Zamora: El Colegio de Michoacán.



Hartog, Guitté. 2011. La violencia que dibujan las niñas y niños y la que pinta nuestro gobierno de su mano dura. *Revista Estudios Culturales* 4 (8): 97-109.

Hernández-Hernández, Oscar Misael e Isela Gámez Hernández. 2010. Educación comunitaria y construcción de masculinidades en un ejido mexicano. *SOCIOTAM, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades XX* (1): 107-133.

La Jornada. 2010. Casi 50% de los jornaleros migrantes en México son menores de edad. <http://www.jornada.unam.mx/2010/12/21/politica/020n2pol> (10 de mayo de 2014).

López, Luis Enrique (editor). 2009. Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas del sur pistas para una investigación comprometida y dialogal. En *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Luis E. López, 129-218. Bolivia: FUNDOPREIB Andes.

López, Luis Enrique. 2001. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental y de Proyecto Principal en Educación en América Latina y el Caribe. Documento de apoyo EP-01/PROMED-LAIC/VII). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Martínez Carrera, Martha Rocío. 2010. No venimos a jugar, venimos a trabajar. La construcción social del trabajo de los niños jornaleros migrantes de San Miguel Tlaquiápan. Tesis de maestría en antropología, Escuela Nacional de Antropología e Historia-Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.

Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe. 2012. Construcción intercultural de políticas educativas del nivel superior en Veracruz: hacia un proceso público y participativo. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación* 3 (2): 3-20.

- Pacheco-Ladrón de Guevara, Lourdes Consuelo, Laura Isabel Cayeros-López y Jesús Antonio Madera-Pacheco. 2016. Interculturalidad y derecho a la educación de la niñez indígena jornalera migrante. *Revista LiminaR* 14 (1): 92-105.
- Sánchez Saldaña, Kim. 2008. Socialización temprana y trabajo infantil. *Regiones 34* (suplemento de antropología): 4-6. <http://regiones.ursaminor.mx/pdf/Regiones34.pdf>
- Schmelkes del Valle, Sylvia. 2012. Hacia una visión en la atención educativa de sector en condiciones de vulnerabilidad. *Perfiles Educativos* (34): 181-188.
- Schmelkes del Valle, Sylvia. 2008. Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, coordinado por Daniel Mato, 329-338. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Sichra, Inge. 2009. ¿Soñar con la escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia? En *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*, editado por Luis E. López, 95-127. Bolivia: Plural Editores.
- Siguán, Miguel. 1998. *La escuela y los inmigrantes*. Quito: Paidós Ecuador.
- Ramírez Corzon N., Daniel. 2007. La memoria de las ciudades en TAFOS: antropología visual cuando el otro tiene la cámara (portafolio fotográfico con breve prólogo). *Revista ANTHROPOLOGICA XXV* (20): 109-129. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/1426/1375>
- Tajer, Débora. 1998. El fútbol como organizador de la masculinidad. *Revista de Estudios de Género LaVentana* (8): 248-268.

- Valdéz-Gardea, Gloria Ciria y Helen Balslev Clausen. 2007. Migración y transnacionalismo. Experiencias de inmigrantes en el transporte público de San Diego, California, 2004. *región y sociedad* 19 (número especial): 199-218. DOI: 10.22198/rys.2007.0.a571
- Vidal Moranta, Tomeu y Enric Pol Urrutia. 2005. La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre personas y los lugares. *Anuario de Psicología* 36 (3): 281-297.
- Villanueva, Nancy Beatriz. 1993. La práctica docente en la educación preescolar: ¿autonomía o control? *Nueva Antropología* XIII (44): 103-117.