



CAMINOS

hacia

LA LIBERTAD,

LA PAZ

y la

INCLUSIÓN

Abel Rubén Hernández Ulloa
coordinador

CAMINOS HACIA LA LIBERTAD,
LA PAZ Y LA INCLUSIÓN

Camino hacia la libertad, la paz y la inclusión, Abel Rubén Hernández Ulloa (coord.), 1ª ed. Guanajuato, Universidad de Guanajuato, 2021, 280 pp.

(Educación)

(Desarrollo humano)

(Educación superior)

D.R. De los autores

® D.R. De la presente edición:

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
Campus Guanajuato
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Educación
Lascuráin de Retana núm. 5, zona centro,
C.P. 36000, Guanajuato, Gto., México.

Corrección y formación: Cruz Eduardo Amador Negrete

Diseño de portada: Martha Graciela Piña Pedraza

ISBN de la versión electrónica: 978-607-441-856-9

Este libro fue sometido a un riguroso proceso de evaluación, bajo el principio de doble ciego por pares externos.

Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los textos de la publicación, incluyendo el almacenamiento electrónico, siempre y cuando sea sin fines de lucro o para usos estrictamente académicos, citando siempre la fuente y otorgando los créditos autorales correspondientes.

La traducción del Capítulo 5 al tzotzil fue patrocinada por la Universidad de Hawái.

COLECCIÓN CIUDADANÍA GLOBAL Y DESARROLLO HUMANO
RED INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN DESARROLLO HUMANO

Coordinadores de la serie:

Abel Rubén Hernández Ulloa (UGTO), Pedro Flores Crespo (UAQ), Marcela Mandiola Cotroneo (Chile) y Ashley Maynard (USA)

CAMINOS HACIA LA LIBERTAD,
LA PAZ Y LA INCLUSIÓN

Abel Rubén Hernández Ulloa
Coordinador

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

-2021-

CONTENIDO

Prólogo	9
Introducción	13
Capítulo 1	21
Hacia una paideia del siglo XXI: Educar para el desarrollo humano desde una nueva ciudadanía global	
<i>Abel Rubén Hernández Ulloa y Morelos Torres Aguilar</i>	
Capítulo 2	29
Los estudios sánscritos de paz y el concepto de poética educativa	
<i>Xicoténcatl Martínez Ruiz</i>	
Capítulo 3	41
Entre el desarrollo humano y el diseño curricular:	
Un encuentro con Paulo Freire	
<i>Edith Verónica Sotomayor Flores</i>	
Capítulo 4	67
La simbiosis de lo individual, lo social y lo ambiental en las capacidades: Las combinaciones funcionales para el desarrollo humano	
<i>Ma. Eugenia Nieto Caraveo</i>	
Capítulo 5	85
Globalization, Social Change, and Human Development: Five Decades of Investigations among the Maya of Chiapas	
<i>Ashley E. Maynard</i>	
Capítulo 5	109
Globalización, cambio social y desarrollo humano: Cinco décadas de investigación entre grupos mayas de Chiapas	
<i>Traducción de Abel Rubén Hernández Ulloa</i>	
Capítulo 5	135
K'utikuk tstsobvan ta sp'ejelej balamil, Sjelemal Talel kuxlejal, xchi'uk Xch'iel sk'opojel Ants vinik: Slajubenal yoxvinik jabil ta Sa'bel sjam smelol sk'oplal Mayaetik ta Chiapas	
<i>Versión tzotzil. Traducción de Xun Teratol</i>	

Capítulo 6	161
Cultural Continuity and Indigenous Youth Suicide	
<i>Michael J. Chandler & Christopher E. Lalonde</i>	
Capítulo 6	183
Continuidad cultural y suicidio en jóvenes indígenas	
<i>Traducción de Abel Rubén Hernández Ulloa</i>	
Capítulo 7	207
Cherán, un ejemplo de lucha por su autodeterminación	
<i>Ma. Aidé Hernández García</i>	
Capítulo 8	235
Educación inclusiva	
¿Un proyecto para la educación de niños/as indígenas jornale- ros/as migrantes?	
<i>Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler, Ana Karina Serrano Va- llejo, Valeria Paola Caudillo Regalado, Anel González Ontiveros</i>	
Capítulo 9	257
Luego, luego: Educación bilingüe comunitaria [translenguaje] en la villa inmigrante	
<i>Holly Link y Obed Arango Hisijara</i>	

A la memoria de Michael J.Chandler



PRÓLOGO



Siempre me ha maravillado observar y experimentar el milagro de la pasión humana por el aprendizaje. La fascinación por el desarrollo de nuestra capacidad individual y social, desde que tenemos sentido de las cosas, es claramente innata, intrínseca y poderosa. Recuerdo vivamente mi experiencia y observo todos los días en niños la emoción al poder entender un nuevo concepto, leer una palabra desconocida, escribir un relato personal, hacer algo por primera vez, alcanzar un logro importante, hacer una diferencia en la vida de otros. Sin embargo, es con tristeza y resentimiento que también he experimentado, observado, y aprendido que nuestra interpretación e implementación de la filosofía y práctica de la educación, por lo menos la educación tradicional tanto en México como en los EE. UU., ha sacrificado esta flama milagrosa, justa, e indispensable de nuestra fascinación por el aprendizaje. En parte, este es un resultado de nuestra aparente necesidad estructural, política, y proteccionista de control y de estandarización del desarrollo académico social. Es esta misma necesidad la que con tanta frecuencia deja atrás o excluye a nuestras comunidades marginadas. ¡Cuánta gente ha crecido sin acceso a la educación que merece y necesita! ¡Cuánta injusticia ha sido ignorada en silencio, cuántas voces indispensables hemos perdido, y de cuánto talento hemos prescindido en nuestro desarrollo social, nacional, y como raza humana!

La educación es solo una instancia de la impactante inequidad e injusticia que nuestras comunidades experimentan a diario. Podemos identificar ejemplos palpables a todo nuestro alrededor: pensemos en los 400 años de esclavitud, segregación, linchamiento, negación de servicios y recursos, brutalidad policíaca y discriminación que ha sufrido la comunidad afroamericana en los EE. UU.; o en los 500 años de genocidio, robo de propiedad, desplazamiento, erradicación religiosa, cultural y lingüística, segregación y racismo institucional que han sufrido nues-

tros hermanos y hermanas indígenas en Norte América; o pensemos en las más de 5 mil 400 familias que han sido separadas en la frontera y los miles de niños que continúan enjaulados en custodia federal. O pensemos en la mitad de la población mundial que vive con menos de 2.50 USD al día; en los 400 millones de niños quienes viven en pobreza extrema; en los 2 millones de niños quienes mueren al año por enfermedades que pueden prevenirse y los 6 millones de niños de menos de 5 años que mueren por malnutrición. O pensemos en los 70 millones de personas que al año son forzadas a dejar su hogar y nación por conflictos o persecución y las 4 mil muertes de inmigrantes registradas al año alrededor del mundo. Si aterrizamos esta conversación en el tema del desarrollo intercultural, podemos observar cómo diversos modelos, como el Modelo del Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural (DMIS), son elocuentes en identificar nuestra limitación humana para percibir e interactuar con otras realidades de manera respetuosa, justa, y productiva. Más de cerca, modelos como el DMIS nos permiten contemplar nuestra necesidad humana de transitar de percepciones e interacciones etnocéntricas a un acercamiento etnorelativo sobre las realidades que nos rodean. ¡Con cuánta facilidad y frecuencia observamos o caemos en suposiciones o comportamiento que a) niega o trata de omitir la existencia de otras realidades [negación], que b) asumen que otras realidades son equivocadas [defensa], o que c) arguyen que diferencias no son significativas y que por lo tanto no necesitan de nuestra atención o reacción equitativa [minimización]! Estas etapas de negación, defensa, y minimización son la definición del etnocentrismo y la opresión que ignoran las realidades de otros y ejercen daño involuntario o intencional a miembros de nuestra comunidad, su existencia, su desarrollo y, por lo tanto, a nuestra capacidad colectiva de desarrollo social y humano.

Hoy más que nunca, es indispensable promover y asumir una percepción y un acercamiento etnorelativo que nos permita 1) aceptar que otras realidades existen y que independientemente de nuestra inhabilidad de entenderlas, deben ser respetadas e incorporadas en nuestro desarrollo humano [aceptación]; 2) es imperante promover y asumir una percepción y acercamiento etnorelativo que nos permita adaptarnos y crecer con base en nuestra interacción con realidades diferentes a la nuestra [adaptación], y que nos permita 3) integrarnos a diferentes

realidades al grado que generemos la valentía y la capacidad necesarias de arriesgar nuestro privilegio por el beneficio, la justicia, y el desarrollo de otras realidades [integración]. Estas etapas de aceptación, adaptación e integración son el meollo de nuestra capacidad y responsabilidad entorelativa de convivencia, supervivencia, y desarrollo social y global.

El DMIS parte de la premisa de que como seres humanos tendemos a percibir e interpretar nuestra realidad de una manera compleja, definiéndonos con base en las interconexiones, interrelaciones, e interdependencias de nuestras experiencias personales y vidas familiares, de salud, económicas, profesionales, etc. Sin embargo, la premisa añade que al considerar o interactuar con otras realidades, tendemos a percibir las con un menor nivel de complejidad que la nuestra, y que entre más distintas o distantes son otras realidades de la nuestra, más fácilmente caemos en el error de simplificarlas y por lo tanto interactuar con ellas de manera injusta u opresiva. Catastróficamente, esta premisa ha llevado a nuestra raza a deshumanizar u omitir las realidades de otros. A veces, esta opresión ha llegado al punto del genocidio y, en innumerables ocasiones, a poner nuestra comodidad, nuestras prioridades, y nuestro privilegio antes que las necesidades de otras personas con menos recursos u oportunidades.

La colección de textos en este libro es un testamento poderoso y conmovedor sobre la complejidad de nuestras realidades y de las realidades que nos rodean. Su diversidad de autores y sus trasfondos, y su enfoque en la ciudadanía y la justicia global, en la educación inclusiva y la educación de paz, en la voz y el liderazgo de la comunidad, en los derechos y la liberación de comunidades indígenas, son aplicaciones claras de nuestra complejidad como raza humana. Los capítulos incluidos en este libro ilustran claramente la complejidad de nuestras diferencias y la necesidad de nuestra respuesta proactiva (a nivel individual, interpersonal, institucional, social, nacional y global) a las inequidades vastas y devastantes que experimentamos en el siglo XXI y que mantienen a nuestras comunidades en desventaja, en opresión, y al margen de su contribución crítica a la justicia y la efectividad de la raza humana. Este libro nos persuade deliberadamente a comenzar o continuar nuestra lucha por la dignidad humana, por el acceso equitativo a la educación efectiva, por el liderazgo de la comunidad y su contribución justa a las

soluciones que tanto necesitamos, y por la deconstrucción de nuestra deshumanización sistémica y sistemática que determina nuestro éxito y fracaso local, regional, nacional y global. Tenemos la oportunidad única de utilizar el cambio sistémico que estamos experimentando por nuestra crisis de salud, económica, y de injusticia social y educativa, no para sobrevivir y regresar al *statu quo*, que sabemos que no es efectivo ni equitativo, sino para reinterpretar y rediseñar nuestro paradigma. Un rediseño que incluya cambios ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos, con un enfoque en nuestra prosperidad comunitaria, social y global justa, equitativa y por lo tanto efectiva, que nos lleve a nuestra rehumanización colectiva.

Daniel Pascoe Aguilar, PhD, MDiv
Sari M. Pascoe, PhD

INTRODUCCIÓN



El libro *Caminos hacia la libertad, la paz y la inclusión* nos invita a explorar diversos espacios conceptuales y distintas experiencias vitales; de ahí que se deba expresar de manera enfática el amplio sentido del término *caminos*. Aquí los *caminos* se presentan como posibilidades para avanzar y recorrer las diversas geografías del pensamiento, y asimismo las geografías de realidades tan distantes, y tan distintas, como lo son las realidades de comunidades indígenas en Michoacán, en Chiapas, y de niños y niñas que migran de Guerrero a Guanajuato para laborar en la agricultura del estado. También se expresarán algunas realidades de diversos grupos indígenas de Canadá y sus posibilidades de continuidad cultural. Comunidades de migrantes latinos en Estados Unidos, en Pensilvania y en Georgia, se hacen presentes en propuestas educativas que procuran nuevos espacios de inclusión y desarrollo de estos grupos que han sido tradicionalmente marginados.

La paz es un anhelo constante y que requiere de mejores condiciones de equidad y justicia social, es como un eco que emerge de las voces que aquí se pronuncian en favor de hacer visible la esperanza, misma que se cristaliza en la visión de forjar hoy las acciones solidarias para que las siguientes generaciones tengan una mejor experiencia vital. Y una propuesta concreta será escudriñar en la literatura del sur de la India, para que a partir de la sabiduría de los textos sánscritos pueda postularse la posibilidad de una nueva educación para la paz y para el fomento de la belleza y la creatividad en el concepto de *poética educativa*.

En la primera parte se desarrollan ideas de reflexión teórica. En los capítulos 1 al 4 se proponen planteamientos ontológicos y epistemológicos para ubicar propuestas de acción educativa y para el desarrollo de políticas que pongan en el centro el sentido humano del ser, ser que tiene la posibilidad de expandirse para incrementar ese mismo ser en el ejercicio de su libertad, de las decisiones conscientes para accionar de

manera creativa. Ciudadanía global, poética educativa, educación para la libertad y cómo se integran en el enfoque de capacidades, son los temas centrales de estos capítulos.

El primer capítulo postula un planteamiento filosófico, que asimismo traza una clave hermenéutica para que puedan ser interpretados los demás capítulos en la propuesta de reflexionar sobre la posibilidad de una *paideia* del siglo XXI, *paideia* que se promueve desde la clave del sentido del desarrollo humano para configurar una nueva ciudadanía global. La noción de *paideia* integra en sí misma al ideal cultural de la formación del ciudadano, tal como fue planteado en la Grecia clásica, pero ahora se propone desde el concepto de *desarrollo humano* como principio para educar culturalmente para una ciudadanía global. La filosofía política de John Rawls se presenta como el antecedente necesario en la arquitectura política de la organización social, que se hace posible desde un nuevo tipo de contrato social, pero el planteamiento de Amartya Sen dimensiona los aspectos económicos que deben ser evaluados en el desempeño específico y contextual, de países y comunidades, para poder valorar cómo se hacen concretas las opciones de libertad para las personas que habitan dichas comunidades y países. Nussbaum propone categorías específicas para articular el enfoque de las capacidades desde aspectos esenciales para garantizar la supervivencia del ser humano y de ahí las condiciones mínimas para alcanzar una vida autónoma. De aquí los vínculos con la psicología del desarrollo moral habrán de establecer posibles opciones para generar estrategias de investigación, y para construir didácticas que promuevan los valores de dignidad, de igualdad y de solidaridad para la ciudadanía global.

En el segundo capítulo se explora la pertinencia de abreviar en los estudios sánscritos sobre la paz y cómo pueden ser utilizadas algunas de sus ideas fundamentales para proponer nuevos espacios curriculares. Espacios que pueden ser una verdadera posibilidad de transformación personal y comunitaria, al articularse desde la propuesta de educación artística, atención dirigida y propiamente educación para la paz, y el ejemplo concreto que fue practicado en la pedagogía de Tagore y seguido también por Gandhi y su acción práctica de la no-violencia, se puede transitar entonces a espacios de creación y libertad que permiten la realización de una auténtica *poética educativa*. El trabajo de Martínez-Ruíz

nos ofrece la revisión de estas nociones pero desde un enfoque interdisciplinario, que integra investigaciones contemporáneas en temas de conciencia y su vínculo con el tiempo, la libertad y la creación.

El tercer capítulo nos ofrece estrategias teórico-metodológicas para la construcción de una propuesta curricular, en particular para la educación superior, que asuma críticamente los valores de la filosofía educativa desarrollada por Paulo Freire. En específico se propone el desarrollo de contenidos curriculares que promuevan la humanización de los estudiantes y asimismo estrategias didácticas transversales, para todo el currículum, que procuren también potenciar el aspecto humano que promueva la libertad y el reto de asumir las responsabilidades éticas y políticas, el compromiso con el desarrollo sustentable y un sentido de solidaridad con toda la humanidad.

El cuarto capítulo explora, de manera integrada, los aspectos del desarrollo humano en las capacidades de las experiencias individuales, pero también en su correlación con las capacidades sociales que se construyen en los entramados de organización en los diversos niveles de comunidad. Así, las potencialidades de organización social que se traducen en las configuraciones regionales que se expresarán en los diversos ordenamientos políticos, son también el marco para entender si se favorece o no a las capacidades individuales, expresando así si hay justicia y posibilidades efectivas para el desarrollo humano. En otras palabras “nuestras libertades individuales están entretrejidas socialmente”. Este trabajo, sobre el enfoque de las capacidades de Amartya Sen, sirve también de recapitulación conceptual y redimensiona las ideas expuestas en los capítulos anteriores y también abre la clave hermenéutica para explorar las experiencias e investigaciones que se presentan en la segunda parte de este libro.

Reportes de investigación y relatos de experiencias de vida en diversas culturas son el tema de los capítulos 5 al 10 de este libro. En estos capítulos la relación dialéctica de las potencialidades individuales y su interacción con sus condiciones culturales y sociales, que conforman sus contextos, son presentadas en comunidades que tienen diversos grados de marginación. Así confluyen experiencias e investigaciones realizadas entre grupos de indígenas, grupos indígenas y migrantes, y grupos de migrantes en México, Estados Unidos y Canadá. Las narrativas que

se ofrecen en estos capítulos nos muestran la riqueza y posibilidades de transformación, y asimismo cómo las diversas luchas por construir condiciones de vida digna y con sentido de integración de comunidades, para otorgar libertad y posibilidades de transformación y crecimiento para las personas que las integran, hacen eco con lo expuesto en los primeros capítulos; ya que nociones como *poética educativa, ciudadanía global, enfoque de las capacidades*, nos permiten dimensionar y entender cómo esos diversos caminos, que transitan comunidades tan apartadas geográficamente, tienen en realidad semejanzas esenciales. En cada comunidad el trabajo solidario al igual que los compromisos para el desarrollo personal se enriquecen mutuamente. Los contrastes y las semejanzas de las experiencias que se comparten aquí deben ser entendidos en la clave de ser caminos que transitan, desde sus particulares circunstancias, hacia espacios posibles de libertad, de paz y de un mundo compartido que valore lo diverso y lo vea como una riqueza para generar condiciones de inclusión.

Cinco décadas de investigación en una comunidad tzotzil (maya) en Chiapas son presentadas en el quinto capítulo. Con una metodología integrada por la antropología y la psicología social se reportan resultados de investigaciones que se han realizado desde 1968 y hasta el 2020, en el poblado de Navenchuc, en Chiapas. El estudio asume una perspectiva desde la psicología del desarrollo para estudiar los procesos de maduración cognitiva entre niñas y niños de esta comunidad. Asimismo, se exploran las prácticas de integración familiar y las experiencias de cuidado entre hermanas y hermanos que eran características de la organización cultural. Se reporta cómo los procesos de modernización han cambiado mucho estas prácticas y la manera en que las adaptaciones familiares y de la comunidad han forzado procesos de migración del pueblo a la ciudad. Las nuevas oportunidades educativas también han impactado en los procesos de maduración cognitiva en las nuevas generaciones. Las investigaciones siguen en esta comunidad que se encuentra luchando y trabajando para preservar algunos importantes logros culturales y que le dan también identidad, como su idioma. Por ello, anhelando contribuir en ese sentido, se presenta aquí también una versión de este capítulo en tzotzil, versión que fue auspiciada por la Universidad de Hawái.

El trabajo presentado por Michael Chandler, en el capítulo 6, ofrece los resultados de una investigación sobre el suicidio entre jóvenes de tribus indígenas en Canadá, y otorga criterios para crear políticas públicas que pudieran tener efectividad para disminuir el fenómeno en estas poblaciones vulnerables. En tanto las tasas de suicidio de jóvenes indígenas son mucho mayores que las que se presentan en el agregado a nivel nacional de la población juvenil, estudios de las incidencias entre diferentes grupos indígenas arrojan los paradójicos resultados de encontrar tribus con casi ningún caso, y otras en las que la incidencia es muy elevada.

Analizando determinados componentes culturales que pueden dar sentido de continuidad a diversos grupos, se ha encontrado que en aquellos donde hay menos amenazas para que puedan preservar sus costumbres, sus idiomas, su capacidad de autogestión, hay menor incidencia de suicidios. Este trabajo demuestra que el sentido de pertenencia y de continuidad en una cultura que tiene orgullo de su herencia y proyección al futuro de la misma, son componentes básicos para la salud mental de la población, reflejada en menores tasas de suicidios. Este componente social contrasta de manera tajante con las soluciones individualistas que se han pretendido utilizar para reducir los índices de suicidio. Es una lección fundamental de la importancia del sentido de pertenencia y de la posibilidad de salud emocional, que tiene un claro componente social, y que ha podido encontrarse dentro del sentido de continuidad de algunos de los grupos indígenas estudiados.

La organización social y política del municipio de Cherán, en Michoacán, es el tema del capítulo 7 de este libro. En este municipio se han logrado desarrollar procesos de afirmación cultural que demuestran la efectiva multiculturalidad que caracteriza a la riqueza de México en su diversidad de pueblos originarios, que aún pueden estructurarse para lograr importantes procesos de autonomía política. Manteniendo aún sus raíces y su lengua purépecha, han consolidado varios de los rasgos que le permiten tener ese sentido de continuidad, manteniendo con orgullo sus orígenes con su pasado y su proyección de futuro. En este sentido se vincula directamente con algunas de las características de la permanencia de los grupos indígenas, mencionada en el capítulo anterior.

Las características indígenas se conjugan con la realidad de la migración en los estudios reportados en el capítulo 8. Los desplazamientos de familias jornaleras, y la realidad que viven los niños y niñas, que viajan desde Guerrero para participar en la agricultura de zonas más prósperas en el Centro y Norte del México, permite encontrar la narrativa en las mismas voces de esas niñas y niños. La investigación permite encontrar las deficiencias de los programas gubernamentales que buscan atender la educación de los grupos de las niñas y niños jornaleros. La carencia de oportunidades se habrá de manifestar desde las altas tasas de desnutrición que caracterizan a estas poblaciones vulnerables. La búsqueda de estas familias, que procuran mejores condiciones para subsistir en su peregrinar migratorio, es una señal perenne de la necesidad de construir mejores políticas públicas que atiendan a las necesidades esenciales de estas comunidades.

Enclavado en la Ciudad de Norristown, en Pensilvania, el Centro de Cultura, Trabajo, Arte y Educación (CCATE), es un lugar ejemplar para el desarrollo de la comunidad migrante de origen latinoamericano en los Estados Unidos. En el capítulo 9 se presentan algunas de sus experiencias de enriquecimiento recíproco entre la cultura sajona y la cultura latina en el nivel lingüístico, porque el bilingüismo trasciende para permitir la construcción de expresiones y significados que se mezclan en la práctica del translenguaje. Las oportunidades de integrar las diversas expresiones y significados culturales son una manifestación clara de las posibilidades de desarrollo humano en condiciones de multiculturalidad. La práctica de compartir de manera generalizada la responsabilidad de educarse como comunidad, asumiendo que cada miembro es a la vez aprendiz y maestro, está inspirada en los trabajos de Freire. Así, se pueden encontrar vínculos con ideas desarrolladas en capítulos anteriores, como la noción de *poética educativa*, las posibilidades de enriquecimiento multicultural y el sentido de continuidad de grupos marginados. Los vínculos internacionales de cooperación para la formación de profesionales de la educación muy importantes. Ha sido benéfico para la formación de estudiantes, de la Universidad de Guanajuato, los acuerdos de colaboración que han permitido experiencias de intercambio de estudiantes en los recientes años. Es inspirador el trabajo de vinculación con instituciones educativas locales que han consolidado la colaboración entre la Uni-

versidad de Pensilvania y el CCATE. La propuesta de programas bilingües fue originalmente motivada por la presencia de una importante comunidad hispana en Norristown. Las diferencias culturales fueron transformadas en una oportunidad de crecimiento para la comunidad sajona que, gracias a la visión de algunos de sus dirigentes, consideró que existían condiciones óptimas para buscar una educación multicultural y así la comunidad hispana fue vista como una posibilidad de riqueza educativa al integrar la enseñanza del español. El CCATE ha encontrado importantes socios en México para que contribuyan en el enriquecimiento educativo de su ciudad. Hemos también tenido la oportunidad de que estudiantes de la Universidad de Guanajuato participen en un programa de verano de CCATE, con colaboración de académicos de Pensilvania. Así, con el testimonio de colaboración internacional e intercultural, deseamos concluir los trabajos de este libro, pero más bien invitando a la generación de nuevas reflexiones y experiencias culturales que abran nuevos posibles caminos que lleven a opciones de libertad, de paz y de inclusión.

Abel Rubén Hernández Ulloa
Anel González Ontiveros
Morelos Torres Aguilar
Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler

Configuraciones Formativas: Significaciones y Prácticas
Cuerpo Académico Consolidado

CAPÍTULO I



HACIA UNA PAIDEIA DEL SIGLO XXI: EDUCAR PARA EL DESARROLLO HUMANO DESDE UNA NUEVA CIUDADANÍA GLOBAL

Abel Rubén Hernández Ulloa y Morelos Torres Aguilar
Universidad de Guanajuato

*Injustice anywhere is a threat to justice everywhere.
We are caught in an inescapable network of mutuality,
tied in a single garment of destiny.
Whatever affects one directly, affects all indirectly.*

-MARTIN LUTHER KING JR.
Letter from Birmingham Jail

INTRODUCCIÓN

El Premio Nobel de Economía, Amartya Sen, publicó en 2009 un libro clave titulado *La idea de la justicia*; en este libro, Sen lleva a cabo una revisión crítica de las ideas germinales de John Rawls (1971) sobre los componentes esenciales para un “contrato social”, lo que dará lugar a un sistema de cooperación; y presenta un enfoque alternativo sobre la justicia. El enfoque de las capacidades se ha ganado un lugar importante, ya que ofrece una explicación filosófica, política y económica de una idea de la justicia, que podría ser utilizada como un método práctico a través de diferentes culturas, para evaluar las posibilidades de la libertad humana y el desarrollo. Sin embargo, esta propuesta tan importante carece de una teoría psicológica correlativa que podría explicar las particularidades en el desarrollo del razonamiento moral, tanto a nivel personal como social. El presente trabajo tiene como objetivo argumentar cómo la perspectiva de la psicología del desarrollo permite cambiar de un sujeto idealizado, desde el punto de vista teórico, a una persona real que se está desarrollando como

agente libre, aunque dentro de las particularidades del mundo cultural. A partir de los importantes avances en el campo de la psicología del desarrollo, es posible ya obtener criterios y trazar rumbos en la tarea fundamental de la educación de los ciudadanos del mundo que abarcará los valores para lograr mejores niveles de justicia global.

En las siguientes líneas vamos a argumentar que los avances en el campo de la psicología del desarrollo arrojan luz a la noción de agencia personal, la cual ha sido propuesta por varias teorías de la justicia. El argumento se estructura en cuatro partes. En primer lugar, presentamos una breve reseña de las características fundamentales sobre el sentido de agencia personal, que se puede obtener a partir del desarrollo de la idea de la justicia a través de las obras de Rawls, Sen y Nussbaum. Esta secuencia también va de las definiciones políticas, económicas y filosóficas sobre la persona, dentro de su contexto social, que terminan con la propuesta clave sobre el enfoque de las capacidades. En la segunda, damos cuenta de algunos estudios realizados en el campo de la psicología del desarrollo, a fin de comprender la compleja dinámica que una persona sigue, creciendo desde la infancia hasta la edad adulta; y como tal la dinámica integra el razonamiento sobre los dominios morales y sociales. En la tercera razón, se parte del argumento de cómo el enfoque de las capacidades podría ser relacionado a algunas de las ideas básicas sobre la noción de agencia personal que podría extraerse de los estudios sobre la psicología del desarrollo; y cómo ambas perspectivas podrían enriquecerse mutuamente. Por último, teniendo en cuenta algunas de las ideas anteriores, queremos hacer hincapié en la posibilidad de promover la ciudadanía a nivel global como nuestra nueva búsqueda de la libertad y de la justicia global.

DE LAS TEORÍAS A LA IDEA DE LA JUSTICIA: DE LAS CARACTERIZACIONES DEL SUJETO EN TÉRMINOS POLÍTICOS, ECONÓMICOS Y FILOSÓFICOS

El trabajo fundamental de John Rawls (1971) propone algunas ideas básicas sobre cómo una sociedad moderna podría llevar a sus miembros hacia mejores niveles de justicia. Con el fin de tener una sociedad que funciona como un sistema justo de cooperación se supone un nuevo concepto idealista del “contrato social”. Para un contrato de este tipo se requiere un determinado tipo de sociedad que además tendrá un tipo particular de persona. Esta sociedad se integra de diferentes grupos que mantienen su propia creencia y doctrinas sobre el mundo, y aunque las creencias podrían estar en oposición radical entre sí, se acepta que quedarán vinculados por las leyes de una Constitución que sea aceptable para todos ellos (y de alguna mane-

ra incluso de acuerdo con su propia creencia). La noción de una persona dentro de esa sociedad se define como un ser independiente que pertenece a uno de los grupos y que estaría dispuesto no solamente a defender su propia estima, sino también a reconocer su valor como un ciudadano dentro de dicha sociedad. Esto es lo que se llama la “posición original”. Una persona que crece en una sociedad más adelante podría trabajar a favor de toda ella, y velar por el interés de los miembros más vulnerables al asumir el “velo de ignorancia”. Esta idea apunta a la libertad que una persona debe tener, a partir de su propia estima y valores personales, con el fin de actuar en favor de los que pertenecen a otros grupos de la sociedad; esto garantiza “la imparcialidad de los juicios”. Una vez que los miembros del gobierno adoptan la perspectiva de esta persona ideal, entonces van a trabajar juntos con el fin de avanzar en la equidad dentro de todo el sistema.

Amartya Sen desarrolló una metodología en la economía que dio una perspectiva alternativa sobre el desarrollo de las sociedades. En lugar de poner el foco en el desarrollo de la riqueza expresada en términos de PIB *per cápita*, sugirió que indicadores como la esperanza de vida y el número probable de años que alguien podría esperar para ser inscrito como estudiante formal, deben ser considerados. A continuación, el programa para el Desarrollo Humano fue lanzado por las Naciones Unidas. La idea principal es tener en cuenta las potencialidades que cualquier ser humano pueda tener como miembro de una sociedad determinada. Sen asume que el principal punto de desarrollo debe ser la libertad de garantía. La libertad debe ser expresada en términos de las capacidades humanas que podrían lograrse. En su libro, Sen (1999) expresó que “la capacidad es el poder de hacer algo, la responsabilidad que emana de esa capacidad —el poder— es una parte de la perspectiva de la capacidad, y esto puede dar lugar a demandas de deber ...”.

Lo que un ser humano es capaz de hacer puede depender de las posibilidades que se dan por su sociedad en un tiempo y espacio concretos. De esta manera es posible comparar las posibilidades que un ser humano pueda tener como miembro de una sociedad en particular, en lugar de ser miembro de otra. Una idea de la justicia global podría llevarse a cabo mediante criterios para desarrollar mejores políticas.

Teniendo en cuenta el trabajo de Sen, Martha Nussbaum (1999; 2001) promueve así el enfoque de las capacidades para subrayar la importancia de cómo una persona debe estar facultada para desarrollar todo su potencial. Ella propone que el enfoque de las capacidades promueve la libertad humana y que las normas universales deben estar dirigidas por nuestra sociedad global con el fin de proteger las capacidades de todos los seres humanos.

LA CULTURA DE LA MORAL: UN ENFOQUE PSICOLÓGICO PARA ENTENDER EL DESARROLLO DE NORMAS Y VALORES

Jean Piaget (1932) fue el gran pionero que, tras una búsqueda epistemológica, fue capaz de introducir ideas clave para el campo de la psicología del desarrollo. Una de las contribuciones más importantes fue sobre el desarrollo del razonamiento moral. Los estudios de Piaget sobre la construcción de las normas realizadas por los niños en los acuerdos sobre las reglas para sus juegos, dieron una nueva perspectiva para entender las interacciones sociales que conducen a las normas de conducta personal y social. Más tarde, el trabajo de Kohlberg (1964) amplió la comprensión del razonamiento moral.

Sin embargo, el trabajo de Elliot Turiel (1983; 1998; 2002) dio un cambio crítico a través de la explicación de la complejidad implicada en el desarrollo de la comprensión de las normas sociales y el razonamiento moral, al introducir la distinción de lo personal, lo social y los dominios morales. Dentro del dominio moral se da un tipo particular de juicios relacionados con la dignidad humana y el bienestar personal. El ámbito social da cuenta de cómo los sujetos introducen normas que se dan por una sociedad particular. El dominio personal abarca los criterios de decisiones tomadas por el interés propio de la materia. La coordinación de los dominios puede ser explorada con el fin de tener una mejor comprensión de las prioridades y decisiones asumidas por un agente en particular.

Con la introducción de la idea de un “régimen de verdad” es posible caracterizar los principios que son asumidos por una sociedad particular y cómo se expresan a través de acciones individuales y sociales. Turiel (2002) ha señalado cómo las diferentes sociedades de todo el mundo luchan contra las normas sociales de nuevo que inhiben sus libertades y sus posibilidades como agentes particulares. En este sentido, el uso de conductas engañosas podría estar justificada con el fin de promover los principios morales. Las tensiones entre los principios sociales y el interés particular de un agente (o grupo de agentes que actúan juntos) con el objetivo de promover un principio moral, puede ser visto como la base para los conflictos culturales que pueden dar lugar a cambios en las reglas de una sociedad en particular.

Varios estudios, en el campo de la psicología del desarrollo, ofrecen una relación completa de las interacciones dinámicas que siguen la forma doble de lo personal a lo social y al revés.

REVISANDO EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES A TRAVÉS DE LECCIONES CLAVE DE LA PSICOLOGÍA Y LA EPISTEMOLOGÍA DEL DESARROLLO

Teniendo en cuenta los diferentes niveles en los que el discurso sobre el desarrollo humano se podría entender, es posible distinguir el nivel idealizado construido por el enfoque de las capacidades, y también el nivel de la persona en particular se caracteriza por la explicación psicológica sobre el desarrollo moral.

El enfoque de las capacidades ofrece varias ideas para entender las formas en que la gente pudiera tener diferentes trayectorias, en su desarrollo hacia su propia libertad. Al tomar en cuenta los diversos logros que podrían ser comparados a través de diferentes culturas, es posible observar las diferencias que pudieran existir entre aquellos que pueden tener una vida larga, de aquellos cuya existencia podría ser interrumpida debido a la falta de necesidades básicas. En términos económicos, hay mejores políticas para reducir estas brechas que están presentes no solo de una a otra cultura, sino dentro de las mismas.

Por otra parte, dentro de esta perspectiva sobre las capacidades, no hay una explicación psicológica integral que podría explicar la lucha individual en la coordinación de los principios morales (como la preocupación por el bienestar de los demás) y las normas sociales que podrían estar en contra de esos principios (por ejemplo, cuando en una sociedad las mujeres tienen prohibidos los derechos a los que “sólo” los hombres tienen acceso). La explicación psicológica, que tiene en cuenta el enfoque de dominio para entender el desarrollo moral, podría ser utilizada para observar las dificultades que las personas puedan encontrar en su camino a la conquista de sus propias libertades. Las comparaciones de una a otra cultura pueden arrojar luz sobre las formas en que se asumen y son desarrollados los principios morales en diferentes sociedades. Al final, el ideal de la justicia y la libertad debe estar completamente conectado para abarcar lo social y lo personal.

HACIA UNA NUEVA PAIDEIA: PROMOVER LA IDEA DE LA JUSTICIA GLOBAL EN TODAS LAS CULTURAS

Armonizar las diferentes perspectivas del desarrollo moral de los ciudadanos y sus responsabilidades políticas, así como el papel de agentes económicos que tienen, es po-

sible desde una teoría psicológica que nos presenta una dimensión individual, pero también conectada a su identidad social (Nucci y Turiel, 2009). Al contrario de lo pensado por Durkheim (1961), la educación moral no ocurre por transmisión de una generación a la siguiente, sino es más bien el resultado de una reelaboración de valores morales que emerge por la interacción entre pares y la experiencia de empatía hacia otros, en relación también con reglas sociales y los intereses personales.

Es importante comprender los procesos de transformación que se van realizando en el desarrollo moral (Nucci, 1977) de los individuos, para entender cómo puede una cultura escolar promover dichos procesos. Esta tarea será posible en tanto se procure comprender la relevancia de las acciones sociales. La educación ciudadana entendida como formación ciudadana es una tarea que debe ser asumida en una escala mayor a lo que ocurre en las aulas escolares. Es preciso que comencemos a pensar en procesos culturales globales y por ello es urgente comenzar a pensar en una *paideia* global.

La formación ciudadana es un reto que deben asumir todas las sociedades del mundo, la cual tendría que dirigirse hacia la búsqueda de procesos de enseñanza-aprendizaje trastocados por la concienciación (Paulo Freire, 2005), porque solo a través de la inserción de los seres humanos en el proceso histórico y social, es posible su afirmación en el mundo. La conciencia crítica se debe asumir como un dominio exclusivo de la esfera humana (Freire, 1999), que se relaciona con la capacidad de creación, y a través de ella las personas pueden luchar por su liberación, por la restauración de la humanidad, que no llega por casualidad sino por la praxis, que es “acción y mundo, mundo y acción se encuentran en íntima relación dialéctica (...) la acción sólo es humana cuando, más que un mero hacer, es un quehacer, vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión” (Freire, 2005, p.53). La praxis es un cambio de posicionamiento vital que abre el camino para constituir la formación ciudadana, en donde pueda existir una estrecha relación, entre lo establecido socialmente y las necesidades y capacidades de las personas en particular. La noción clásica de *paideia* de la cultura griega se podría volver a considerar cuando se piensa en un nuevo ideal de la ciudadanía global. El enfoque de las capacidades podría mejorarse mediante la perspectiva psicológica ofrecida por la teoría del desarrollo moral. Un nuevo ideal de las posibilidades de la libertad humana se podría hacer operativo a fin de promover las bases para una mejor comprensión de la dinámica entre los niveles sociales y personales. Reconocer las luchas que las desigualdades provocan entre diferentes culturas, y también dentro de cada cultura, puede ayudar a comprender los procesos hacia el desarrollo del razonamiento moral y la búsqueda humana de la libertad y la justicia.

Para realmente construir procesos culturales globales, en pos de una *paideia* global, es necesario reposicionar al ser humano con el centro de todas las preocupaciones:

Al ser humano que actúa, que piensa, que habla, que sueña, que ama, que odia, que crea y recrea, que sabe e ignora, que se afirma y se niega, que construye y destruye, que es tanto lo que hereda como lo que adquiere (Freire, 1999, p.17).

Las personas deben ser entendidas desde la conjunción de todos sus ámbitos, a través de la multiplicidad de sus relaciones humanas y de las condiciones sociales bajo las cuales se constituyen. El ser humano se debe concebir como una totalidad conformada por su posición de clase, la raza, el sexo, su cultura, sus creencias, su opción política y la experiencia social en la que participa (Freire, 1999), y todo aquello que lo hace ser. Solo desde esta posición ante la humanidad es posible surcar un sendero hacia la búsqueda de la libertad y la justicia como preocupaciones ineludibles que forman parte de la esperanza, un proceso de apertura del ser humano que se asume como un ser inacabado (Freire, 1993; 1999), quien lucha por una transformación verdadera, como una condición indispensable para rehacer el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- Durkheim, E. (1961). *Moral education*. Glencoe, IL. Free Press. (Trabajo original publicado en 1925)
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1999). *La educación como práctica de la libertad*. México. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI editores.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. En M. L. Hoffman y L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 1, pp. 383–432). New York. Russell Sage Foundation.
- Nucci, L. (1977). *Social development: Personal, conventional, and moral concepts*. Tesis doctoral no publicada, University of California, Santa Cruz.
- Nucci, L., y Turiel, E. (2009). Capturing the complexity of moral development and education. En *Mind, Brain, and Education* 3, 151–159.
- Nussbaum, M.C. (1999). *Sex and social justice*. New York. Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London. Routledge y Kegan Paul.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York. Anchor Publisher.
- Sen, A. (2009). *The idea of Justice*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. En W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5º ed., pp. 863–932). New York. Wiley.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge. Cambridge University Press.

CAPÍTULO 2



LOS ESTUDIOS SÁNSCRITOS DE PAZ Y EL CONCEPTO DE POÉTICA EDUCATIVA

Xicoténcatl Martínez Ruiz
Universidad Nacional Autónoma de México

APROXIMACIÓN A LOS ESTUDIOS SÁNSCRITOS DE PAZ

Hay dos propuestas en este capítulo. La primera es nutrir las bases de lo que hoy identificamos como educación y cultura de paz, pero desde otro horizonte teórico, socio-cultural y práctico, que es la tradición del sur de Asia, específicamente desde los textos sánscritos y las prácticas que hoy pueden recrearse desde los fundamentos teóricos descritos en esa literatura. ¿A qué textos sánscritos me refiero?, en general a los que se han conservado, traducido, estudiado y a los que aún permanecen sin traducción a lenguas modernas. En consecuencia, llamo estudios sánscritos de paz a la investigación indológica, filosófica, educativa y estética, primeramente, en textos que fueron escritos en lengua sánscrita y, enseguida, en las prácticas de las tradiciones filosóficas, literarias, educativas y espirituales de la India que nos permiten entender y desarrollar intervenciones no-violentas para una educación de paz en el siglo XXI, con una visión a futuro.

¿Qué problemáticas educativas actuales y concretas pueden abordarse desde los estudios sánscritos de paz? La primera es la ausencia de un currículo en educación para la paz, en países donde las condiciones de violencia y extrema violencia están en aumento. La propuesta desde los estudios sánscritos de paz está en el concepto y prácticas de poética educativa, que explicaré en las siguientes páginas. La segunda problemática es la ausencia de espacios extraescolares que sean puentes para la construcción de paz, la propuesta está en zonas de paz y el establecimiento de una continuidad de prácticas de paz extraescolares en espacios para niños y jóvenes. La idea misma de zonas de paz requiere una aparente contraposición: prácticas

de poética educativa, pero en ambientes no-escolarizados y, sobre todo, prácticas de contemplación creativa y atención consciente. La tercera problemática se refiere al entendimiento y significado de la paz en el siglo XXI. La necesidad de una comprensión más amplia de que la paz no se reduce únicamente a la ausencia de guerra, sino que es una construcción continua de las condiciones de derechos humanos, justicia, trabajo, ingreso económico equitativo y libertad.

POÉTICA EDUCATIVA

La segunda propuesta de este capítulo reside en el concepto y experiencia que llamo *poética educativa*, este es un ejemplo de aplicación de los estudios sanscritos de paz. Advierto al lector que la conceptualización ha sido publicada previamente (Martínez Ruiz, 2016 y 2019), por lo que he hecho adecuaciones mínimas para este capítulo, así este apartado no debe tomarse completamente como inédito. ¿A qué me refiero con *poética educativa*? Es un concepto y una experiencia que advierte la vigencia disidente de la poesía y la búsqueda de la libertad. En tanto experiencia indaga en la armonía de dos ritmos, el que existe entre abstracción y concreción, entre teoría y práctica educativas, entre dos tiempos: pasado y futuro. En el corazón de esa armonía está el presente. Es en este presente que se captura un eco y se recrea otra vigencia: la del pensamiento filosófico de la India, y de las prácticas de un educador-poeta, Rabindranath Tagore (Bengala, India, 1861-1941). En su vigencia hecha de tiempo y libertad reside la idea que anima esta segunda propuesta: una poética para la educación. Está integrada por las prácticas de contemplación creativa (*bhāvanā*), atención consciente (*dhāraṇā*), *mindfulness*, y prácticas de no-violencia (*ahimsā-santī*) (Martínez Ruiz, 2016). Estos tres elementos agrupados construyen el concepto de *poética educativa*.

La *poética educativa* propone recrear y alimentar tanto el instante donde la imaginación libre se desborda para ser creación, como su presencia en el aprendizaje. Así, se recrea, alude, evoca, se insinúa, deambula por la experiencia misma de la inspiración y el deleite estético donde brotan las formas para dar vida a un poema o una obra de arte, y cómo estas formas pueden recrearse en el proceso del aprendizaje. Entonces, se puede preguntar ¿acaso la propuesta de *poética educativa* se reduce a una experiencia estética o de creación artística?

El concepto también se funda en algo más. En el profundo silencio al que conduce la experiencia de la atención consciente, presencia plena en el momento

presente y en la disposición a la no-violencia y la construcción de paz en las sociedades actuales. Se funda en un estado que habita en el espacio entre dos ritmos, donde la agitación y el enjuiciamiento se disipan, ahí se entrelaza con el plano estético y conduce al plano creativo más profundo donde ocurre la *poiesis*. No hay una separación entre los diversos estados y tampoco una secuencia establecida, sino libertad en medio de la disolución de lo que nos ata, condiciona, limita, tal como los apegos mentales. Así, *poética educativa* no se reduce a lo estético, propone una continua recreación entre el silencio de la atención consciente, la acción de una actividad artística y la no-violencia. Con ello se dibuja el anhelo de un proyecto educativo no convencional, menos escolarizado, enraizado en el cultivo de capacidades que nos humanizan en este presente y al hacerlo se funda la posibilidad de construir el futuro, más justo, equitativo, incluyente, en medio de los grandes riesgos que amenazan la libertad.

Poética educativa es un concepto basado, por una parte, en el estudio del pensamiento sánscrito del sur de Asia, en su filosofía, en su sabiduría práctica, en su mapa del universo interior, en sus ideas e intervenciones educativas, y en la filosofía e intervenciones educativas de Rabindranath Tagore. Por otra parte, la idea tiene su origen en las necesidades de nuestro tiempo, en particular educativas y sociales, entre otras, recupero tres: i) el papel humanizador y constructivo del arte, ii) la experiencia de la atención consciente y la meditación, ambas prioridades no solo para las pedagogías vigentes sino para las sociedades contemporáneas, de esas experiencias emerge el silencio, su presencia, aquella que impregna las palabras, los pensamientos, las acciones. Palabras, acciones y pensamientos hechos de silencio son poderosos y capaces de transformar nuestro entorno, nuestra idea y prácticas educativas; iii) la educación para la paz, una formación que cultive la no-violencia y su lugar para enfrentar uno de los riesgos que aglutina grandes peligros para la especie humana: la violencia sistemática, atípica, tecnológica o por mecanismos altamente sofisticados.

Las tres se entrelazan y confluyen en la base teórica no de un modelo educativo, sino de la formulación educativa que se abre a una enseñanza dinámica, menos escolarizada, capaz de diseñar un futuro pedagógico que cultive la libertad. Así, *poética educativa* no solo es una postulación teórica sino una posibilidad, quiere capturar el instante de silencio creativo y recrearse en lo que llamamos educación. Por una parte, recupero las ideas educativas, intervenciones y experiencias, que realizó el poeta y educador bengalí Rabindranath Tagore, encuentro representada la idea de *poética educativa* en sus intervenciones educativas y su obra literaria; tanto sus poemas, ensayos, cuentos y cartas nos ofrecen una muestra creativa y poética para

aprender. Tagore criticó el uso de la educación como un mecanismo adoctrinador, pero, a su vez, encontró en ella, en su más amplio sentido, la posibilidad de la libertad: “El fundamento de mi escuela tiene su origen en el recuerdo de ese anhelo por la libertad, ese recuerdo parece ir más allá de la línea del cielo de mi nacimiento” (1961, p. 52).

En la poética está el concepto de la educación artística, el desarrollo de la expresión verbal, la lectura, el movimiento corporal, la creatividad, la imaginación poética, la creación literaria, la apreciación musical en el desarrollo cognitivo, la expresión mediante las artes plásticas, todo eso animó las prácticas educativas de Tagore. Además de lo estético y la contemplación creativa, en la idea de *poética educativa* hay una clara intención: argumentar la relevancia de las prácticas de atención consciente y meditación formuladas en la tradición del sur de Asia. La idea, en tanto propuesta para nuestro tiempo, está definida por tres conceptos sánscritos que se entrelazan y se continúan, como ramas de un árbol baniano que bebe de la noche y del día, la misma belleza que regresa a la tierra, incrustando sus ramas en el suelo y de ahí brotar de nuevo en el futuro.

Los tres conceptos sánscritos que se mencionaron anteriormente son: i) *dhāraṇā*: la atención consciente; experiencia relacionada con lo que hoy se identifica como *mindfulness*, atención plena en el presente (Williamson y Zin, 2011). El término que refiere a la capacidad de concentración sostenida en el presente, de atención consciente, es *dhāraṇā*, que especialmente conduce a estados de silencio y a la meditación, *dhyanam*. ii) *bhāvanā*: contemplación creativa, asociada a procesos de creatividad e imaginación estética. iii) *ahimsā-śanti*: la no-violencia activa, anhelo de libertad y justicia, que se expresa en la construcción de una cultura de paz en sociedades que sufren violencia. ¿Cómo se relacionan?, ¿qué experiencias provienen al ponerlas en práctica? Dejo la indagación abierta por una razón sencilla, los estudios sánscritos de paz son interdisciplinarios. Así, la apertura indica la necesidad del análisis desde diversas áreas de conocimiento, para pensar cómo se relacionan las tres experiencias que definen la *poética educativa* y, a su vez, qué efectos ocurren en el ser humano, en el aprendizaje, en sus relaciones con los demás seres vivos y con su entorno. Una discusión que precede a la postulación del concepto, en tanto ejemplo de los estudios sánscritos de paz, es la objeción general que busca indagar cómo ocurren experiencias que transforman el comportamiento y el aprendizaje. Si *poética educativa* es un ejemplo de los estudios sánscritos de paz, entonces será adecuado considerar la siguiente objeción como parte de su entendimiento.

OBJECCIÓN GENERAL A LOS ESTUDIOS SÁNSCRITOS DE PAZ

Una de las inquietudes que subyace a los estudios sánscritos de paz es la de investigar la naturaleza de las experiencias que ejercen un poder fundamental en el actuar humano, especialmente cuando se tiene el poder de decidir entre dos vertientes, con sus matices y variantes: ir hacia la construcción de una cultura de paz o hacia las diversas formas de violencia. ¿Qué guía la decisión que se vuelve un actuar y crear realidades? En el concepto de *poética educativa* subyace esa inquietud y, en tanto, es un ejemplo de los estudios sánscritos de paz, es susceptible de la siguiente objeción general.

¿Cómo una realidad no-material —por ejemplo, la contemplación creativa— puede llegar a ser una realidad material —una expresión espacio temporal—, pero sin que la primera anule su condición no-material, sino que afirme su presencia en la realidad material? Una premisa de trabajo es que ambas realidades se reflejan en la conciencia de modo interno y externo, y pueden ser estudiadas si suponemos un solo horizonte donde ambas realidades existen: el tiempo. Sin embargo, una objeción a esta idea es ¿cómo ocurre de manera precisa el tránsito de una realidad no-material a una realidad material? La objeción provisional señala que ese paso supone un cambio ontológico, que implica creación, es decir, de una estructura rítmica de tiempo a una estructura rítmica espaciotemporal, de un estadio no-material a uno material. Una respuesta hipotética será interdisciplinaria y puede fundarse en que la clave de ese tránsito ocurre en el espacio entre ritmos, porque allí residen las condiciones de posibilidad de ese tránsito: libertad y *poiesis*. En el tránsito de una realidad no-material a una realidad material hay dos constantes, que se argumentan en este estudio: tiempo y conciencia. Para argumentar esa respuesta, de manera teórica y empírica, se estudiarán tres experiencias, en un primer momento de manera separada y con métodos específicos:

1. La contemplación creativa (en sánscrito, *bhāvanā*); y estudios recientes (Cobussen and Nielsen, 2012; Tagore, 1917, 1961).
2. La atención consciente extendida (*dhāraṇā*), desde los estudios de la conciencia y la mente extendida (Clark & Chalmers, 1998), y otros (Abhinavagupta, Utpaladeva).
3. La no-violencia y paz (*ahimsā-śantī*) desde la hermenéutica y aplicaciones modernas (Upanishads, Gandhi, 1941, 1959).

Las diversas aproximaciones al concepto y experiencia de poética educativa son interdisciplinarias, tienen por objetivo investigar cómo las tres experiencias interactúan para confluir en un punto donde finaliza e inicia “n” experiencia, y donde subyacen dos experiencias vitales para el ser humano del siglo XXI: libertad y *poiesis*. Así, una respuesta plausible a la objeción ¿cómo una realidad no-material puede llegar a ser una realidad material sin que la primera anule su condición no-material afirmando su presencia en la realidad material?, está en postular la interacción y confluencia identificables en dos constantes hipotéticas, en tanto dos aspectos de la misma realidad: tiempo y conciencia. Para identificar ambas constantes en diferentes situaciones se requiere, en un momento, entender el rol de la conciencia y el tiempo en la experiencia de aprendizaje del siglo XXI. Así, por una parte, se deben considerar resultados recientes de estudios interdisciplinarios sobre la conciencia, la atención consciente y los procesos cognitivos, para contextualizar la *poética educativa* en las problemáticas actuales. Por ejemplo, pruebas con resonancia magnética para determinar los patrones de estas experiencias en el cerebro (Young *et al.*, 2018; Davidson & Lutz, 2008); evidencia de MRI sobre el funcionamiento de la atención y conciencia en córtex prefrontal (Kam, Solbakk, Endestad, Meling & Knight, 2018); estudios de la conciencia reflexiva en contextos contemporáneos (Lewis, Chandra, Faniyi, Glette, Chen, Bahsoon, Torresen and Yao, 2015; Martínez Ruiz, 2018). Por otra parte, en diálogo con la investigación enfocada a conceptualizaciones y teorías sánscritas sobre la conciencia, el tiempo, la libertad y las experiencias creativas (Abhinavagupta, Utpaladeva, entre otros). Asimismo, el contraste con estudios sobre el análisis del tiempo en relación con el sonido y sus efectos en el cuerpo (Godøy, Song, Nymoén, Haugen and Jensenius, 2016), (Kramer, Weger & Sharma, 2013), pueden contribuir a responder la objeción general presentada.

¿Qué contribuciones pueden ofrecer los estudios sánscritos de paz? En la conjunción de poética educativa está una de ellas. Aproximarse desde otras tradiciones y sobre todo respuestas no consideradas sobre el análisis teórico y empírico de la libertad, la contemplación, la atención consciente y la creación (*poiesis*) en la educación para la paz, o en la construcción de una cultura de paz en el siglo XXI. Otra forma de posible contribución es en la necesidad de una ética digital y lo que representa la inteligencia artificial para el ser humano, ambos temas son preocupaciones filosóficas actuales, especialmente en el escenario crítico de la automatización y la superinteligencia artificial, que desplazan gradualmente a la actividad humana.

En general los estudios sánscritos de paz pueden ofrecer bases para una teoría interdisciplinaria unificada que permita entender la paz y construirla, así como la investigación enfocada a las dinámicas entre violencia y no-violencia en la era de

la hipercomunicación, la hiperconectividad y la hiperhistoria. Por ejemplo, la investigación en poética educativa busca revisar y entender el significado de la libertad, la paz y la no-violencia, así como su relación con diversos planos de la vida humana de nuestro tiempo. En tanto ejemplo de este tipo de estudios, la investigación en *poética educativa* puede ofrecer contribuciones al campo del aprendizaje en medio de los grandes dilemas y riesgos del siglo XXI, así como repensar la educación para las próximas décadas, construyendo bases para la sociedad de paz que anhela un ser humano. Entre los diversos ejemplos para investigar el concepto y prácticas de *poética educativa* se encuentra el caso de la escuela y universidad concebidas y fundadas por Rabindranath Tagore (Bengala, India, 1861-1941), sus prácticas educativas y ambientes de aprendizaje son un ejemplo de cómo teorías y conceptos sánscritos han aportado desde diversos ángulos contribuciones a problemas globales.

TAGORE O LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA LA LIBERTAD¹

El poeta bengalí Rabindranath Tagore, nobel de literatura en 1913, se abrió paso hacia uno de los anhelos fundacionales de la sociedad: la experiencia de la libertad. Libertad y educación parecen antagónicos, para Tagore se entrelazan cuando la segunda ocurre en el seno mismo de la creación, la imaginación, el silencio creativo, el deleite espontáneo y nos permite palpar sonidos, escuchar colores, una conciencia volcada sobre sí misma, plenitud del presente. En su libro *Personalidad* (1917), Tagore captura esa experiencia con imágenes poéticas deleitables, metáforas plenas de sabiduría, palabras que suenan y huelen a naturaleza, que se llevan a la práctica con acciones similares a las de la creación poética. Esa libertad es inicio y meta, apertura y continuación, es un regreso simple y vital que permite a la educación lograr su propósito: reconocer y cultivar lo mejor del ser humano.

El poeta bengalí se alejó de la educación convencional de su tiempo y, a su vez, se acercó a las profundas raíces del carácter y el espíritu humanos, lo hizo para responder a la desigualdad y a la pobreza, pero no solo material sino de espíritu, la pobreza del carácter que ya no anhela la proeza humana de la libertad. En su obra *Sadhana* (1913), Tagore ofrece las bases filosóficas de sus ideas e intervenciones educativas, algunas cifradas en las *Upanishads* (1924). Tagore claramente critica la

¹ La versión original de este apartado se publicó en 2016, en *Poética educativa. Artes, educación para la paz y atención consciente*. México: IPN. En esta versión he actualizado información mínima e integrado estudios nuevos, sin embargo, en general es un texto ya publicado y no inédito.

educación que se limita a ser información acumulada, pero, al mismo tiempo construye, propone, esboza, dibuja como un poeta-pintor en busca de las palabras y las imágenes que capturan realidades, que habitarán cada verso, cada trazo, como expresa Octavio Paz en *Los manuscritos de Tagore* (1967):

Pero hay un punto de unión entre el pintor y el poeta. Este punto de unión es un verdadero “punto sensible” y confiere una profunda actualidad a su obra ... Las palabras se vuelven signos plásticos y abandonan la esfera de la significación; al mismo tiempo, las manchas, líneas y colores se unen y separan en una suerte de prefiguración del lenguaje. Derrota de la palabra pero triunfo de la poesía. Lo que dice el poema está más allá del lenguaje; lo que nos muestra el cuadro está más allá de la vista (p. 379).

El punto de unión entre imagen y palabra revela una disolución y un aparecer. Una disolución de los límites que nos muestra las capacidades humanas como si estuvieran fragmentadas, un aparecer porque la intervención de la imaginación se teje de azar y reproduce siempre una experiencia nueva; una continua creación, allí reside la posibilidad de poética educativa. Esta reside en una contraposición, puede ocurrir en un espacio escolarizado, pero no se limita a la educación escolarizada. Así, en el ejercicio de indagar qué es poética educativa, las correlaciones que ilustran están en las ideas educativas de Tagore y sus intervenciones, especialmente porque nos avisan de algunas características: i) el proceso de aprendizaje y enseñanza no se orienta con el propósito meramente utilitario de educar para ser valor de cambio, ii) hace evidente una postura contra lo que devasta la naturaleza, contra la destrucción del medioambiente, iii) sus diversas intervenciones evitan y buscan disolver lo que aniquila la libertad, la sensibilidad estética, el poder moral y el asombro por la vida. ¿Cómo lo hace? Con diversos mecanismos, desde postulados filosóficos y estéticos que le permitieron diseñar y fundar instituciones educativas, hasta el activismo que compartió con Gandhi, un activismo que también se enriqueció con las ideas gandhianas sobre la educación:

By education I mean an all around drawing out of the best in child and man –body, mind and spirit. Literacy is not the end of education nor even the beginning. It is only one of the means whereby man and woman can be educated. Literacy in itself is no education² (Gandhi, 2008, p. 193).

² Por educación me refiero a sacar lo mejor del niño y del hombre: cuerpo, mente y espíritu. La alfabetización no es el final de la educación ni siquiera el comienzo. Es sólo uno de los medios por los que se puede educar al hombre y la mujer. La alfabetización en sí misma no es educación.

Gandhi y Tagore concordaron en algunas ideas, pero en otras discreparon, en su confluencia está un elemento central: la educación hace que lo mejor de un ser humano se revele, deje de ser potencia y se realice en cuerpo, mente y espíritu. Aquí recupero ideas que encuentro en la obra y prácticas educativas del poeta Tagore, las cuales integran la idea de *poética educativa*, y al contextualizarla en nuestro tiempo y desde los retos educativos y sociales nos muestran una visión crítica del futuro que estamos delineando en este presente. Al investigar las ideas de Tagore se evoca el enigma de la creación artística. Se habla de educación desde la mirada del poeta que enfrenta los dilemas humanos a través de otras rutas diferentes a lo convencional, que fluyen como un torrente creativo que brota desde una laguna de silencio, para enfrentar las necesidades sociales, educativas y humanas de su tiempo. Desde allí construyó la base de la idea de *poética educativa*.

La renovación de los procesos de aprendizaje que Tagore llevó a cabo en la India tuvo una visión de cooperación sin límites de nacionalidad, enseñanza para nuestro presente y ahora propuesta para el futuro. Tagore mismo fue un ejemplo de esa cooperación e intercambio de culturas, lenguajes, experiencias no disociadas. Él mismo ejemplificó el encuentro y reconocimiento entre Occidente y Oriente. Acentuó la presencia del pensamiento del sur de Asia y sus interacciones para nuestro tiempo. Algunas de ellas han sido estudiadas en Occidente desde la segunda parte del siglo xx, como son la atención consciente y meditación (Williams y Zin, 2011; Tobin, 2017); en ambas están las posibilidades del silencio y el equilibrio interior, la armonía entre mente y cuerpo en medio de las sombras de la desesperanza humana, en el páramo contemporáneo del olvido de sí mismo y sus formas, expresadas como estrés, la depresión crónica y el cansancio contemporáneos capaces de cancelar las posibilidades de la vida (Han, 2012).

A MANERA DE RECAPITULACIÓN.

¿POR QUÉ EL FUTURO NECESITA DE UNA POÉTICA EDUCATIVA?

En la idea de *poética educativa* subyace cierta esperanza pero también un reclamo indubitable. La esperanza reside en ofrecer razones sobre la importancia que tienen los aspectos relegados, o subvalorados, en el diseño de las políticas educativas y de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. El reclamo es que la hiper-occidentalización en la investigación educativa mexicana dejó de lado la posibilidad de mirar cómo fue entendido el proceso educativo y el aprendizaje en otras

culturas ya sean de Asia, África, Australia y de civilizaciones precolombinas. Uno de esos efectos ha sido la excesiva apuesta al valor de cambio que acelera el proceso de depredación de energía y a la naturaleza misma. Otro ha sido que los aspectos no-medibles de desempeño se consideran aspectos menos importantes o, en algunos casos, irrelevantes para la mejora de los sistemas educativos y en consecuencia de las sociedades.

Consideremos que las razones expuestas buscan defender la importancia de aspectos poco considerados en las prioridades educativas de nuestro tiempo, como son la contemplación creativa, imaginación, la no-violencia y educación para la paz, y la atención consciente. El enfoque y método para proponer una *poética educativa* se define desde la investigación educativa, la indología, la filosofía de la educación y la educación comparada que dialoga entre lo secular y lo religioso. Con la idea de *poética educativa* se busca el análisis de las problemáticas sociales que impactan la educación actual, desde la violencia en las sociedades o en las escuelas, como la desigualdad, el estrés, la depresión juvenil y las alternativas de pensar el bienestar incluyente con otros parámetros. En este contexto es pertinente preguntar: ¿qué aportan las ideas educativas de Tagore a la educación presente? A la pregunta sobre la aportación, le sigue, en el mejor de los casos: ¿cómo contribuyen, si es el caso, las ideas educativas de Tagore a los desafíos educativos del siglo XXI? El silencio impregna la idea de una poética para educar, el espacio que se abre con su presencia es un comienzo sencillo, una intuición y una invitación para explorar otras posibilidades de pensar la educación para niños y jóvenes en la era de la hiperconectividad.

Una de las preocupaciones que subyace a este proyecto es la necesidad de que la educación para la paz —en esta y las próximas décadas— integre reflexiones y razones sobre la regulación de la inteligencia artificial en el desarrollo de armas. Niños y jóvenes tendrán que reflexionar con ejemplos sobre el riesgo de la inteligencia artificial en los conflictos y en tecnología armamentista. Asimismo, una cultura de paz será posible por la conciencia y la efectividad de leyes que tengan enfoque en fomento y construcción de paz en este siglo. La educación y los laboratorios de prácticas para la paz tendrán que mirar a los riesgos que amenazan el futuro de la humanidad, para crear conciencia en niños y jóvenes sobre las acciones y el desarrollo de la innovación tecnológica que les ha tocado vivir.

BIBLIOGRAFÍA

- Clark, A. and Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis* 58.1, January. Pp. 7-19
- Cobussen, N., and Nielsen, N. (2012). *Music and Ethic*. Burlington, VT: Ashgate.
- Davidson, R. & Lutz, A. (2008). Buddha's Brain: Neuroplasticity and Meditation. *IEEE Signal Process Mag.* January 1; 25(1). Pp. 176–174.
- Gandhi, M. K. (1945). *Constructive Program: Its meaning and place*. Ahmedabad, India: The Navajivan.
- Gandhi, M. K. (2008). *All Men Are Brothers: Life and Thoughts of Mahatma Gandhi as Told in His Own Words*. Ahmedabad, India: Navajivan Publishing House.
- Godøy, R. I., Song, M., Nymoén, K., Haugen, M., and Jensenius, A. R. (2016) Exploring Sound-Motion Similarity in Musical Experience, *Journal of New Music Research*, 45:3, 210-222, DOI: 10.1080/09298215.2016.1184689
- Han, Byung-Chul (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder
- Kramer, R., Weger, U. and Sharma, D. (2013). The effect of mindfulness meditation on time perception. *Consciousness and Cognition*, 22 (2013) 846–852. <http://dx.doi.org/10.1016/j.concog.2013.05.008>
- Kam, J., Solbakk, A., Endestad, T., Meling, T. and Knight, R. (2018). Lateral prefrontal cortex lesion impairs regulation of internally and externally directed attention. *NeuroImage* 175. (2018). Pp. 91–99 <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2018.03.063>
- Lewis, P., Chandra, A., Faniyi, F., Glette, K., Chen, T., Bahsoon, R., Torresen, J. and Yao, X. (2015). Architectural Aspects of Self-Aware and Self-Expressive Computing Systems: From Psychology to Engineering. *COMPUTER*. August. IEEE Computer Society
- Martínez Ruiz, X. (2016). *Poética educativa. Artes, educación para la paz y atención consciente*. Colección Paideia Siglo XXI. México: IPN. Recuperado de: http://www.innovacion-omp.ipn.mx/index.php/practica_educativa/catalog/view/5/3/224-1
- Martínez Ruiz, X. (2018) The alignment argument: at the crossroads between mindfulness and metacognition, *Learning: Research and Practice*, 4 (1), 29-38, doi:10.1080/23735082.2018.1428096
- Martínez Ruiz, X. (2019). *Time for Educational Poetics. Why does the future need an educational poetics?* The Netherlands: Brill.

- Monier-Williams, M. (1999/1899). *A Sanskrit English Dictionary Etymologically and Philologically Arranged with Special Reference to Cognate Indo-European Languages*. Delhi, IN: Motilal Banarsidass Publishers
- Paz, O. (1994/ 1967). *Obras Completas de Octavio Paz, vol. 2*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tagore, R., (1961). A Poet's School. In L. K., Elmhirst. *Rabindranath Tagore, Pioneer in Education. Essay and Exchanges between Rabindranath Tagore and L. K. Elmhirst*. London, UK: John Murray Publishers Ltd.
- Tagore, R. (1917). *Personality. Lectures delivered in America*. London, UK: Mac-Millan and Co. Limited.
- Tobin, K. (2017). Researching Mindfulness and Wellness. In M. Powietrzyńska and K. Tobin (ed.), *Weaving Complementary Knowledge Systems and Mindfulness to Educate a Literate Citizenry for Sustainable and Healthy Lives*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Williams, J., Mark G. and Kabat-Zinn, J. (2011) Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins, and multiple applications at the intersection of science and dharma. *Contemporary Buddhism*, 12 (1), 1-18. doi: 10.1080/14639947.2011.564811
- Young *et al.*, (2018). The impact of mindfulness-based interventions on brain activity: A systematic review of functional magnetic resonance imaging studies. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 84 (2018) 424– 433. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.08.003>

CAPÍTULO 3



ENTRE EL DESARROLLO HUMANO Y EL DISEÑO CURRICULAR: UN ENCUENTRO CON PAULO FREIRE

Edith Verónica Sotomayor Flores
Universidad de Guanajuato

INTRODUCCIÓN

El presente texto contiene los resultados de un proyecto de investigación realizado en la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guanajuato, el cual se centra en la categoría humanización que fue desarrollada por Paulo Freire (1996; 1999; 2005), quien la reconoce como la vocación ontológica verdadera del ser, de ser más humano. Es un reposicionamiento de las mujeres y los hombres como el verdadero centro de las acciones educativas. Una apuesta por regresar la mirada al ser humano y un análisis de las profundidades de la propia existencia (Freire, 2005).

En primer lugar, en el estado de la cuestión se analiza el concepto *currículum* a través de diversas perspectivas teóricas, y en cuanto al diseño curricular se considera la influencia de las cuestiones del contexto social —filosóficas, culturales, históricas, económicas, políticas, entre otras— en las decisiones tomadas a nivel curricular en las Instituciones de Educación Superior (IES) (Casarini, 2009; Díaz, 2003). Además, se incluye información sobre las políticas curriculares de la educación superior correspondiente al periodo 2002 –2011 con base en el estado del conocimiento publicado en 2013 por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), y se recuperan las características y retos de la educación superior en la actualidad (Rama, 2016).

Como parte del fortalecimiento de la cuestión humanizante en el currículum y la práctica educativa, se describen tres alternativas curriculares que se consideran esfuerzos relevantes por fortalecer la cuestión humanizante en la práctica educativa: la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red) en Puebla, el Sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-

Xochimilco) y el currículum abierto de la Universidad de Brown, las cuales le brindan acompañamiento a la propuesta curricular de esta investigación. Posteriormente, se mencionan la pregunta de investigación y el objetivo general, los cuales fueron el resultado de la conjunción entre la problemática investigativa identificada y el análisis del estado de la cuestión, por consiguiente, han marcado el rumbo del presente proyecto. Asimismo, se mencionan las características del enfoque metodológico.

En un siguiente apartado se abre un espacio para discutir sobre la postura onto-epistemológica asumida esta tesis, para lo cual se toman como referentes teóricos dos perspectivas complementarias: la discusión frente al modo de vida inclinado hacia el *ser* en contraposición centrado en el *tener* de Erich Fromm (2007) y el análisis de la comprensión del *ser-ahí* (*dasein*) por parte de Martin Heidegger (2012). Este vínculo teórico permite ubicar el sendero a través del cual se construyó la investigación, tomando en cuenta a la categoría *humanización* como el centro de esta. Como siguiente apartado se incluye el sustento teórico a través del entretrejo de los fundamentos onto-epistemológicos de la pedagogía liberadora.

La integración del análisis de la revisión teórica del currículum y de los fundamentos onto-epistemológicos de la pedagogía liberadora dio como resultado la construcción de la propuesta de diseño curricular mixto: humanizante – profesionalizante, por lo que se mencionan las características de esta, así como las unidades académicas y las estrategias didácticas que complementan su implementación. A manera de cierre se incluyen unos puntos de reflexión sobre el proceso vivido durante la construcción de esta investigación, los cuales podrían servir para el desarrollo de futuras investigaciones relacionadas con el desarrollo humano, el diseño curricular y la educación superior.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Un recorrido por la conceptualización del currículum resulta imprescindible, debido a la multiplicidad de definiciones derivadas de su naturaleza polisémica (Bolívar, 1999; Díaz Barriga, 2003). Martha Casarini (2009) señala que es una construcción social que se transforma de acuerdo con las utopías, ideas o la ordenación de la vida social y está estrechamente ligado con una visión del mundo que permite su comprensión, y es el resultado de la historia humana y social, de esta manera es posible vislumbrarlo más allá de un producto acabado y con una connotación estática.

Shirley Grundy (1998) profundiza en la relación de currículum y mundo, a través del análisis de los intereses constitutivos del conocimiento del filósofo Jürgen Habermas: el técnico, el práctico y el emancipador, los cuales tienen implicaciones cognitivas y prácticas específicas, además configuran la constitución del conocimiento y determinan las categorías en las que este se organiza. De cada uno de los intereses se deriva una concepción del currículum, así como una forma de desarrollar la práctica educativa.

El interés emancipador se relaciona con la pedagogía crítica y la praxis es la forma de acción a través de la cual se expresa; sus elementos esenciales son la acción y la reflexión, ya que “los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Freire, 2005, p.106). De este interés se deriva el currículum como praxis y es esta postura la que fue asumida en este proyecto de investigación. Con base en ella es posible construir el currículum desde y con los seres humanos, buscando que se vincule con una práctica educativa caracterizada por la relación dialógica entre profesores y estudiantes, que se acerquen a la mirada crítica de la realidad y se aleje de la verdad incuestionable.

Se tomaron en cuenta otras perspectivas —no excluyentes— del currículum, las cuales se relacionan directamente con el contexto social. Ulf Lundgren (1992) a través de lo que llama los *principios del currículum*, conforma un código curricular que se construye de acuerdo con la época. Stephen Kemmis (1998) centra la importancia de establecer una metateoría curricular y señala como problema central la relación entre la teoría y la práctica educativa, entendida desde una doble implicación: el análisis de las relaciones entre la teoría y la práctica, que trasciende las relaciones establecidas entre la educación y la sociedad.

Por su parte, Ivor Goodson (2000) pone entredicho la neutralidad del currículum, abre la posibilidad de analizar las cuestiones políticas y de poder que forman parte del campo curricular y visibilizar sus implicaciones en la práctica educativa. El acercamiento al concepto *currículum* a través de diversas posturas permite la reflexión sobre este y además hace posible que se reconozca la complejidad que envuelve.

Aunado a la teoría curricular, se analizaron las características de la producción de trabajos realizados en el campo curricular en el periodo 2002–2011 y para ello se retomaron los resultados del último estado del conocimiento publicado en 2013 por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). A continuación, se incluye información sobre las políticas curriculares en educación superior.

LA INVESTIGACIÓN CURRICULAR EN MÉXICO EN EL PERÍODO 2002-2011

De acuerdo con Ángel Díaz Barriga (2013), las investigaciones curriculares en educación superior en el período del 2002-2011 ocuparon nuevamente un lugar relevante con un 66 % del total de la producción, equivalente a 829 trabajos. En el caso de la conceptualización y el desarrollo de las visiones históricas en el campo curricular, hubo un interés por continuar la construcción conceptual en relación con la estructuración de perspectivas históricas. Dentro de dichos estudios se encuentra la reformulación de las relaciones currículo-sociedad formulada por Ralph Tyler e Hilda Taba, y se resalta la relación entre el proceso social y la realidad curricular.

El enfoque por competencias tuvo una mayor presencia en esta década, fue analizado desde su origen en el ámbito laboral y el término se ubicó en diversas perspectivas: la conductual, la socio-constructivista, la sistémica y la pedagógica. Los trabajos se centraron en reportes de experiencia y evaluación sobre el modelo. También se destacan los procesos de intervención curricular en los que se relacionan el poder, la negociación y el conflicto. En innovación curricular hay un cuestionamiento importante en cuanto a lo que se puede considerar como una propuesta de cambio y, por otro lado, la incorporación de un elemento como una actividad técnica (Díaz Barriga y Martínez, 2013).

POLÍTICAS E INNOVACIONES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

En México el análisis de las políticas curriculares se asocia con la corriente crítica y posmoderna del currículo, y en el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES), los procesos de globalización económica y las políticas neoliberales han impactado en el replanteamiento de sus funciones y logros. Leticia Hernández y José María García (2013) resaltan que en los últimos 20 años la educación superior en América Latina ha pasado por diversos cambios, entre ellos la reorganización de los sistemas, con la cual se ha buscado una forma de regulación de la educación superior para el mejoramiento de la calidad, funcionamiento selectivo y diversificado, así como la participación de gobiernos en la administración de las IES. Como resultado de esta dinámica, se intenta vincular a las IES con el sector productivo, planteando como eje primordial la reforma curricular tomando como base el enfoque por competencias para la formación de perfiles de egreso acordes con las necesidades de desarrollo de los mercados.

Se observa una tendencia en las políticas curriculares a estar determinadas por cuestiones derivadas del fenómeno socioeconómico de la globalización, lo que ha influido en el contexto educativo tanto en México como a nivel internacional. Por consiguiente, resulta esencial seguir indagando en el tema para reconocer las vetas que se tienen en el diseño curricular para responder a las exigencias de la dinámica social, pero al mismo tiempo reconocer la parte humana que no se debe invisibilizar en los procesos educativos.

CARACTERÍSTICAS Y RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ACTUALIDAD

Para la construcción de una mirada más amplia del diseño curricular en la educación superior se identificaron las problemáticas que son inexcusables en la época actual para este nivel educativo y, por lo tanto, convocan a llevar a cabo grandes esfuerzos para analizarlas y, posteriormente, atenderlas a través de acciones pertinentes. Asimismo, la caracterización de la educación superior que ha pasado por diversos procesos sociales que han derivado en una transformación constante de la misma, como es el caso de la globalización económica y la mercantilización de la cultura, en donde la universidad se convierte en una empresa condicionada por la oferta y la demanda, todo tiene un valor de cambio y se aleja de su función social. (Schugurensky, 1998).

Además, la agenda de las IES y el grado de autonomía de estas están determinados por organismos externos multilaterales que en muchas ocasiones tienen un carácter primordialmente financiero, como es el caso del Banco Mundial (Alcántara, 2006). Continuando en la misma línea, Peter Taylor (2008) señala que la subordinación de las disciplinas son resultado del vínculo entre la realidad educativa y las bases económicas, además la disminución de la autonomía institucional es un proceso derivado del neoliberalismo que ha llevado a la educación superior a incorporar conceptos del contexto meramente económico como la eficiencia, la efectividad, la capacidad de respuesta y la competitividad.

Los procesos mencionados anteriormente son señalados con cierta generalidad en cuanto a la educación superior a nivel mundial, pero en el caso de América Latina hay ciertas características que definen los retos de esta región, como el hecho de que se encuentra en una tensión constante entre el pasado y el presente, que es atravesada por la lucha entre la homogeneización y la diversificación, en donde por un lado se tiene una única forma de existir y por el otro, la posibilidad de reinventar

la existencia, a través de un proceso de creación que se reencuentra con las profundidades del ser humano y se ocupa de sus múltiples dimensiones (Martínez, 2016). En este proceso de creación se encuentra la presente investigación que abre el diálogo entre la pedagogía liberadora y el diseño curricular como una posibilidad frente a las problemáticas de la educación superior en la época actual.

El análisis realizado por Claudio Rama (2016), sobre los sistemas universitarios frente a las nuevas dinámicas sociales y económicas, se centra en ocho ejes a escala regional sobre Latinoamérica en la agenda de la gestión y la política universitaria que marcaron a la educación superior durante el periodo 2000–2010, entre los cuales señala la regulación de la expansión de la educación privada de los ochenta y noventa, la expansión de la matrícula tanto del sector público como privado, así como el aumento de atención a los problemas de la equidad en el acceso y el egreso a través de políticas proactivas de compensación.

Cada uno de los ejes tiene diversas implicaciones en las decisiones tomadas en la actualidad en la educación superior, por ello es indispensable identificar la dinámica del contexto regional, ya que le han atribuido nuevas características y retos. La globalización económica es una constante en los análisis realizados sobre la educación superior en los últimos veinte años, un ejemplo de ello es la introducción de conceptos como calidad, eficiencia y acreditación al discurso educativo, lo que a su vez generó la reestructuración de sus procesos por las presiones externas de organismos multilaterales, como en el caso del ámbito curricular.

OTRAS ALTERNATIVAS CURRICULARES

Actualmente existen diversos diseños curriculares que son ejemplo del esfuerzo que se ha realizado por fortalecer la cuestión humanizante en la práctica educativa, tal es el caso de la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red) en Puebla fundada en 1998, la cual busca hacer otro modo de universidad en donde se reconozca lo que se sabe, pero se ponga fuera, se comparta y sea accesible, al promover la equidad de acceso y la distribución de la información, el conocimiento y la educación.

Un ejemplo de la estructura curricular de la UCI-Red es la Maestría en Prácticas Narrativas (Comunidad de Aprendizaje en Prácticas Narrativas en la Educación y el Trabajo Comunitario, 2015). El plan de estudios está compuesto por horas de trabajo presencial que se desarrollan en encuentros con la comunidad de aprendizaje en las instalaciones de la UCI, en San Andrés Tepexoxuca en Ixtacamaxitlán,

Puebla; y las horas de trabajo no presencial en las que los y las participantes realizan actividades de autoestudio de participación en el foro virtual y de resignificación de su práctica. Las actividades personales de autoestudio y el informe de la experiencia de resignificación de la práctica se entregan en el encuentro de cierre del Módulo.

La propuesta educativa de la UCI-Red es la pedagogía del sujeto, en donde se camina con el sujeto, no se hacen las acciones para el sujeto, se forja el camino en conjunto:

Educar con sujeto: más allá del educar al sujeto, del hacer una educación para el sujeto, o de intentar una educación desde el sujeto que hay que educar, se trata de educar con sujeto, de no dejarnos fuera los que participamos en el proceso educativo. (UCI-Red, s.f., p.1)

A través del despliegue de la capacidad de subvertir la realidad dada con el grito de ¡ya basta!, por delante, encuentran en la eticidad crítica, la construcción de conocimientos desde el acontecimiento, la acción como un don, la configuración de nuevas subjetividades políticas, una forma de actualizar la pedagogía freireana en una búsqueda por “pedagogizar la práctica que hacemos y politizar la acción pedagógica” (Berlanga, 2012, p.3).

El Sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-Xochimilco), también es una alternativa curricular, la cual fue creada en 1974 para solucionar problemáticas existentes de la educación superior en el área metropolitana, el currículum se basa en:

Una nueva forma de ordenar los conocimientos y con ello, define la enseñanza a partir de la vinculación con la realidad. Se organiza la enseñanza con base en problemas de la realidad, donde éstos se convierten en objetos de estudio, conocidos como objetos de transformación, los cuales se abordan de una forma interdisciplinaria y mediante la investigación científica (Arbesú, 1996, p.13).

Un objeto de transformación “es un problema de la realidad, que se toma como tal, en su totalidad y como proceso, para explicarlo por la vía de la acción sobre él” (Díaz Barriga, 1997, p.28). Al tomar un problema de la realidad como objeto de estudio, las actividades académicas no se alejan de lo que ocurre en la vida, esta característica primordial de la propuesta modular está relacionada con uno de los grandes problemas educativos, ya que el aprendizaje no es significativo, en gran medida, por la falta de vinculación con la realidad.

El currículum abierto de la Universidad de Brown es una tercera alternativa curricular, aun cuando está situada en un contexto curricular distinto al mexicano, de igual forma permite vislumbrar una estructura curricular no tradicional. Es una institución educativa estadounidense ubicada en Providence, Rhode Island. Surgió en 1969 en donde el nuevo plan de estudios abierto eliminó todos los requisitos de distribución, introdujo una opción de calificación de crédito / no crédito y alentó la máxima flexibilidad en el curso de cada alumno.

En lugar de definir un amplio conjunto de requisitos de distribución, el plan de estudios abierto les da a los estudiantes la libertad de elegir por sí mismos. Esta filosofía ha definido el lugar de Brown en el panorama de la educación superior durante más de cuatro décadas. Un concepto básico es que una educación moderna en artes liberales se define en términos de un currículo central compuesto por varias áreas de conocimiento. En lugar de especificar áreas, retan al estudiante para que desarrolle su propio núcleo, lo que representa una gran libertad en dirección del curso de su educación, pero además espera que permanezca abierto a las personas, ideas y experiencias que pueden ser completamente nuevas.

Al final del segundo año el estudiante elige una concentración académica, donde desarrollará esa perspectiva en el contexto de una disciplina. Concentración significa profundizar su conocimiento de un campo, lo que implica comprender el rango de ideas y las diferencias metodológicas que lo definen. “Una educación liberal implica amplitud en el conocimiento básico en una variedad de disciplinas, enfocado por un trabajo más concentrado en una” (Brown University, s.f.). El reto real en el currículum abierto es hacer conexiones entre los cursos (humanidades, las ciencias sociales, las ciencias de la vida y las ciencias físicas), usando la perspectiva adquirida de una disciplina como una ventana hacia la siguiente.

Cada una de las alternativas curriculares que fueron incluidas representan una oportunidad para vislumbrar el campo curricular más amplio de lo que se ha pensado a lo largo de los años. Cada una de las instituciones educativas que han realizado un esfuerzo por transformar sus presupuestos pedagógicos y de la misma manera hacer cambios a la estructura curricular de sus programas educativos, muestran su interés en la educación, su compromiso con el ser humano. La propuesta de diseño curricular del presente proyecto de investigación es un esfuerzo por ofrecerle a los y las estudiantes de educación superior una oportunidad para volver a vivirse como seres humanos a través del acto educativo.

¿POR QUÉ CAMINAR CON PAULO FREIRE?

Desde mi pensar, los procesos de investigación se pueden equiparar con lo que provoca el paso del viento sobre los árboles. El viento mueve las ramas y las hojas, puede que el árbol se mantenga en pie, pero tiene que luchar en ocasiones contra las inclemencias de la oscilación y aún más en los momentos en donde la corriente de aire lo golpea con más fuerza. Así es como me he sentido trastocada en mi búsqueda por encontrar las teorías que me permitieran darles forma y claridad a mis pensamientos sobre el currículum.

He experimentado la investigación como un movimiento no solo desde la parte educativa, sino humana, es por ello que elegí vincular el currículum con la educación liberadora, porque es en donde encontré la posibilidad de analizar el diseño curricular como un proceso en el que se involucran cuestiones políticas, sociales, educativas, económicas, entre otras, y además, porque en el proceso de diseño curricular están involucradas, tanto explícitas como implícitas, posturas y construcciones específicas sobre la práctica educativa que nos llevan a cuestionarnos el rumbo de nuestra propia existencia. Con base en el estado de la cuestión se formuló la pregunta de investigación y el objetivo que se incluyen a continuación.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo construir un diseño curricular en la educación superior que represente una posibilidad para caminar hacia la humanización y establecer una relación distinta entre el ser humano, la realidad y el currículum?

OBJETIVO GENERAL

Construir una propuesta de diseño curricular en la educación superior que represente una posibilidad para caminar hacia la humanización, a través de la articulación de los fundamentos onto-epistemológicos de la pedagogía liberadora de Paulo Freire con la finalidad de establecer una relación distinta entre el ser humano, la realidad y el currículum.

ENFOQUE METODOLÓGICO

Este proyecto de investigación se vincula con la metodología cualitativa al tener como base teorías curriculares que están dirigidas hacia la comprensión, en primer lugar, del término *currículum* y, consecuentemente, del proceso de diseño curricular y de la pedagogía liberadora. La metodología cualitativa es inductiva, se sigue un diseño flexible, el investigador ve a las personas desde una perspectiva holística y suspende sus propias creencias y predisposiciones, no da nada por sobreentendido. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Utiliza métodos humanistas que permiten analizar a las personas desde sus propios sentimientos sin perder de vista el aspecto humano de la vida social (Taylor y Bogdan; 1987).

La riqueza de la propuesta pedagógica de Paulo Freire permite romper con los paradigmas establecidos sobre la enseñanza y el aprendizaje, el conocimiento, así como el rol del estudiante y del profesor. Además, se considera a la educación superior como un nivel educativo completamente digno de ser estudiado. Es una necesidad imperante su estudio debido a la multiplicidad de cambios sociales que le demandan cada día mayores retos que se le adjudican como parte de su responsabilidad con las necesidades sociales derivadas de la dinámica del mundo en la actualidad.

El presente proyecto además de asumir una metodología cualitativa es una investigación documental, la cual se queda en “el ámbito del pensamiento, de lo escrito, de lo hablado, y que como resultado se muestran tendencias de significado no siempre acordes con las percepciones del común” (Gómez, 2011, p.227). Justamente se analiza el diseño curricular desde una postura teórica que no es tan común, ya que las aplicaciones de la pedagogía liberadora se han centrado en la alfabetización de adultos y en la mayoría de las ocasiones a la educación básica en diversos países.

El análisis de las posturas teóricas sobre el *ser*, de Martin Heidegger (2012) y Erich Fromm (2007), así como las teorías curriculares (Kemmis, 1998; Grundy, 1998) fueron analizadas a través de la perspectiva onto-epistemológica de Paulo Freire, como parte de la posibilidad de reconocer la riqueza de la humanización como un elemento esencial para el ámbito educativo en la educación superior y específicamente en el área curricular. Por tal motivo, se llevó a cabo un ejercicio de hermenéutica analógica, la cual se ubica en un lugar intermedio entre la univocidad, que es la pretensión de claridad y distinción completas, y la equivocidad, como la caída en la oscuridad y la confusión. Además esta postura interpretativa no puede darse desde una referencia rígida o unívoca entre el texto y el mundo del texto, y lucha por manifestar la referencia de una forma analógica y es consistente con la imposibilidad de alcanzar el sentido literal (Beuchot, 2008).

Las características de la hermenéutica analógica permiten reforzar el sentido inacabado del proyecto de investigación, al ser visto como un proceso de constante transformación, el cual fue el resultado de los encuentros y desencuentros entre las teorías y las perspectivas pedagógicas, ya que solo a través de la confrontación es que se pueden forjar senderos para reflexionar sobre el diseño curricular y las condiciones de la educación superior en la actualidad. Lo anterior, se relaciona directamente con la perspectiva de Paulo Freire (1999) sobre el ser humano ante la temporalidad por la conciencia de su finitud como ser inacabado que es.

FUNDAMENTOS ONTO-EPISTEMOLÓGICOS DE LA PEDAGOGÍA LIBERADORA

A continuación, se incluyen los referentes teóricos del proyecto de investigación, para ello se recuperan a su vez las perspectivas teóricas de Erich Fromm (2007) sobre la reflexión del modo de vida centrado en el *tener*; y de Martin Heidegger (2012) el análisis de la comprensión del *ser-ahí* (*dasein*); ya que dichos autores permiten ubicar el sendero a través del cual ha sido construida la presente tesis ante el reconocimiento de la categoría: *humanización* (Freire, 1996; 1999; 2005) y la necesidad de recuperar el misterio de la existencia como una necesidad inherente al acto educativo.

Erich Fromm (2007) en la obra *Del tener al ser* se centra en el cuestionamiento del sentido de la vida y llega a la conclusión de que, aun cuando las respuestas podrían ser diversas, las personas coincidirían en que quieren ser felices, lo que relaciona con el bienestar. Por lo anterior, ante una vida centrada en el *tener*, una mirada al *ser* exige un cambio de dirección, pasar de la posesión a la actividad y del egoísmo a la solidaridad, a través de la cual se busque el grado óptimo de ser satisfaciendo las necesidades que conducen al bienestar. La transformación solo se puede lograr si se descubren los engaños de la realidad sobre la fama, el dinero y el máximo beneficio, y se busca la construcción de relaciones íntimas. Para lograrlo hay que fortalecer un estado de vigilia total, en donde a través del pensamiento crítico, penetrante y descubridor se encuentre el arte de ser.

En lo que respecta al análisis de Martin Heidegger (2012), cabe mencionar que no se profundiza completamente en la obra de este filósofo, pero resulta enriquecedor reconocer la importancia de la comprensión del ser a través de su postura. El *ser-ahí* (*dasein*) es la esencia el ser, la expresión pura de ser, la morada de la comprensión del ser a través del mundo, como el ente esencial constante que inmediatamente se relaciona con su comportamiento, en donde el tiempo es el horizonte que posibilita dicha

comprensión. La necesidad de una pregunta por el ser se relaciona con la vida filosófica de Heidegger, en la cual señaló que “el sentido de esta pregunta no es otro que el de devolver a la vida su misterio, que en la época moderna amenaza con desaparecer” (Safranski, 2003, p.23).

Se encuentran puntos de confluencia entre la preocupación de Heidegger por devolver el misterio a la vida frente a las amenazas de la modernización, por medio de la pregunta por el ser, trascendiendo los prejuicios que acechan la propia formulación de dicho cuestionamiento (la universalidad, la indefinibilidad y la evidencia); y la postura de Paulo Freire (2005) frente a la problematización de los seres humanos, quienes al momento de preocuparse por saber más sobre ellos y ellas, asumen su poco conocimiento sobre sí mismos y de su lugar en el cosmos. Por lo anterior, no se puede permitir que la existencia se desvanezca, hay que recuperar sus profundidades a través de acciones educativas que pinten de otro color aquello que se ha oscurecido con las inclemencias del progreso, del éxito práctico, de la mercantilización.

El preámbulo construido entre Erich Fromm y Martin Heidegger abre el camino para adentrarse en los fundamentos onto-epistemológicos de la pedagogía liberadora, ya que cada uno representa un proceso en sí mismo que se va constituyendo en su relación con los demás, y de esta manera se reconoce la naturaleza holística que los aglutina.

En primer lugar, el trabajo de Paulo Freire (1993) se debe comprender desde su posición sustantivamente política, lo que nos coloca ante la necesidad de profundizar en sus obras, de dialogar con él a través de estas y de reconocer al mismo tiempo que con este proyecto de investigación se está asumiendo una postura política ante el acto educativo. Además, el diseño curricular, explícita e implícitamente es un acto político en sí mismo porque nos coloca de una manera específica frente a una realidad social, económica y educativa.

El proyecto de investigación gira alrededor de la preocupación del ser humano por problematizarse para saber más de sí mismo y es ahí en donde se reconocen las posibilidades de la humanización y deshumanización. En el reconocimiento de una se hace presente la otra, pero únicamente la humanización es la legítima vocación ontológica del ser, mediante el ansia de justicia, de libertad, de lucha; que por el contrario se niega en la injusticia, la explotación y la opresión, siendo así una distorsión de dicha vocación ontológica, la deshumanización (Freire, 2005). La vocación de ser más, “no se realiza en la inexistencia del tener, (...) exige libertad, posibilidad de decisión, de elección, de autonomía” (Freire, 1996, p.13).

En esta búsqueda por una manera distinta de concebir el diseño curricular, la liberación es un punto central, al ser una lucha por la restauración de la humanidad, de

la verdadera generosidad, porque no es algo que llega por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda y el reconocimiento de la necesidad de luchar por ella, una lucha que es un acto de amor (Freire, 2005). Por esta razón, los fundamentos de la educación liberadora son el sostén de todo lo planteado en este documento, para que desde el diseño curricular la educación tenga un verdadero sentido de la búsqueda del *ser más*.

En los textos de Paulo Freire no solo hay palabra, en ellos se descubre la acción, la reflexión, el compromiso con la humanidad y con él mismo, porque al reconocerse inconcluso buscó reconocer la realidad, reconocerse en ella y con ella, con sus semejantes, con la historia, que es a la vez el propio ser humano en un proceso constante de reflexión y de acción. La praxis que se afirma en la educación liberadora es un ejemplo de cómo Freire volvía siempre al ser humano, tal como lo señaló en las siguientes palabras:

Lo que debemos hacer es colocar nuevamente en el centro de nuestras preocupaciones al ser humano que actúa, que piensa, que habla, que sueña, que ama, que odia, que crea y recrea, que sabe e ignora, que se afirma y se niega, que construye y destruye, que es tanto lo que hereda como lo que adquiere. Así restauramos la significación profunda de la radicalidad (1999, p.17).

El fin último, así como el punto de partida, es, será y estará siendo el ser humano, porque en todo cuanto hay en la vida, en el mundo, todo lo que ha sido creado y lo que falta por crear debe recuperar el lugar de los hombres y las mujeres, y de todo aquello que tiene vida.

Paulo Freire señaló en diversas obras que “la educación es también un acto político. Por eso no hay pedagogía neutra” (2014, p.34). Por tal motivo, la búsqueda por una educación liberadora apunta hacia la transformación de las relaciones entre los seres humanos, mediante una lectura crítica de la realidad. A través de sus múltiples encuentros con los campesinos, Paulo Freire (1993) reconoce el proceso de romper la cultura del silencio, en donde la dialogicidad como un fenómeno humano se constituye por dos dimensiones: acción y reflexión, es palabra verdadera que nutre la existencia humana, porque existir es pronunciar el mundo (Freire, 2005).

El silencio ha acabado con la posibilidad de manifestar la esencia verdaderamente humana, de aquí que se necesite recuperar la voz y la capacidad de acción para transformar la realidad. Empero, no es suficiente con la acción, es necesario que esté unida a un proceso de reflexión permanente. Es así como se llega a uno de los conceptos principales de la educación liberadora o problematizadora de Paulo Freire: la praxis, que es “acción y mundo, mundo y acción se encuentran en íntima relación dia-

léctica (...) la acción sólo es humana cuando, más que un mero hacer, es un quehacer, vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión” (Freire, 2005, p.53). La praxis es un cambio de posicionamiento frente a la propia vida, es parte de la exigencia de una postura radical, porque el lugar no puede ser el mismo después de analizar la realidad.

Entre las características de la educación liberadora se encuentra la reformulación del propio concepto de conocimiento (Freire, 2005; 2010; 2014), ya que es esencial para la fundamentación epistemológica de la educación problematizadora:

No es algo estático o susceptible de ser transformado en contenidos que depositar en los otros, por un acto, total, de reflexión y de acción (...) una inserción lúcida en la realidad, en la situación histórica [que conduce] a la crítica de esta misma situación y al ímpetu por transformarla (Freire, 2005, p.71).

El conocimiento no es algo entregado por alguien más, es un saber revolucionario, radical que provoca un verdadero movimiento ante la realidad, conlleva un involucramiento y una entrega con ella. Es una posibilidad de estar siendo con la realidad, porque al descubrirla se va construyendo el propio ser humano, es un constante devenir porque “sólo existe el saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros” (Freire, 2005, p.79). Es así como se conectan los conceptos de praxis, de diálogo, de liberación, mencionados anteriormente, porque la presencia de cada uno hace posible esa búsqueda inquieta, esa conformación del mundo en conjunto con los y las demás.

La búsqueda de la liberación es una forma de encontrar maneras distintas de pensar en lo educativo, de ver a los seres humanos, y de igual manera, a los propios programas educativos, porque en un currículum como producto acabado no tiene lugar la posibilidad de crear. Por eso se asume en esta tesis una postura de inconclusión para pensar en el ser humano a través de su problematización, que lleve al interés por entender quién es, cuál es su posición en la vida y cómo se relaciona con los demás y con la naturaleza. Es una apuesta por la convivencia auténtica que se detiene por el gregarismo, porque las personas en su miedo por la libertad

Se niegan a acudir a otros, a escuchar el llamado que les haga o se hayan hecho a sí mismos, prefiriendo la gregarización a la convivencia auténtica, prefiriendo la adaptación en la cual su falta de libertad los mantiene a la comunión creadora a que la liberación conduce (Freire, 2005, p.46).

Una nueva mirada al diseño curricular a través de la liberación desde Paulo Freire involucra todos los sentidos, saberes, conocimientos, posiciones y contradicciones. Nos hace partícipes en toda la extensión de la palabra, nos lleva a adentrarnos en el mundo del currículum sin pretender comprenderlo todo, sino dialogar con él, alejarnos de la verdad incuestionable y estar abiertos a lo nuevo, a la creación, a la vida. Es trascender la postura de colocarnos en un solo modelo curricular estableciéndolo como único, como el mejor, y establecer una comunicación con el currículum a partir de una posición de incertidumbre, de vulnerabilidad; solo así se puede comprender que la educación es más que asumir que se aprendió algo, sino cuestionarnos para qué se aprendió. Nos implica completamente como hombres y mujeres, nos transforma, en palabras de Freire:

La liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores – oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos (2005, p. 47).

Ese nuevo hombre seremos todas y todos, es una acción que nos une, nos compromete. Los seres humanos que son parte de un proceso de diseño curricular son más que especialistas en currículum, o profesores y profesoras, empleadores, directivos, administrativos, porque esa solo es una función que no se iguala a su ser en sí mismo. La lucha de la liberación del currículum tendrá como eje central a seres humanos concretos, que despiertan cada mañana con el ansia de que la vida sea diferente en donde la violencia se desdibuje y puedan caminar sin tener que cuidar cada uno de sus pasos, que luchan por vivir ante una sociedad que en ocasiones los aplasta de múltiples maneras.

Los fundamentos onto–epistemológicos incluidos en este apartado le dan sustento teórico al proyecto de investigación y hacen posible que esta tesis sea potencia y se conforme en un grito, en un ¡ya basta! (Berlangua, 2007), porque las personas merecen vivir en un país y un mundo en donde se puedan contemplar los colores, en donde no se apague la esperanza por una vida llena de sensaciones que despierten nuestra capacidad creativa. La educación tiene una deuda con la humanidad y a través de esta investigación se intenta abonar a ella, porque se reconocen en esta los retos de la educación superior en la actualidad y además se establecen las deficiencias del proceso de diseño curricular que, en su lucha por adaptarse a las exigencias de la sociedad, paradójicamente se ha alejado de las personas.

PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR MIXTO COMO RESULTADO DE LA INTEGRACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS ONTO-EPISTEMOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN LIBERADORA

A continuación, se incluye la propuesta de diseño curricular que es resultado de la revisión teórica del currículum y de la integración de los fundamentos onto-epistemológicos de la pedagogía liberadora, y tiene como eje central: la humanización. En primer lugar, se describen las unidades académicas y su interrelación, así como las estrategias didácticas que sustentan la propuesta curricular en cuestión.

Descripción de la propuesta curricular

El diseño curricular es denominado mixto debido a que se conforma por dos espacios curriculares: humanizante–profesionalizante. El primero está basado en los fundamentos de la pedagógica liberadora y el segundo está vinculado a una disciplina en particular, con ello se busca encontrar un equilibrio entre la humanización y la profesionalización mediante la inserción de unidades académicas que permitan establecer una relación distinta entre la educación y la realidad, en donde los aprendizajes se vinculen con el contexto concreto.

Lo anterior abre un espacio educativo para desarrollar estrategias didácticas como el Aprendizaje Basado en Problemas, el Enfoque del Aula Invertida y el Aprendizaje Basado en Proyectos, las cuales permitan que los estudiantes vivan procesos de praxis que los lleven a construir el conocimiento. Cada una de estas posibilidades didácticas será puesta en práctica de forma gradual en el plan de estudios y se desarrollará tanto en las unidades académicas del espacio curricular humanizante como en el profesionalizante.

No solo es necesario pensar en la organización de unidades académicas que conformarán esta estructura curricular, también cómo se desarrollarán en el currículum, por ello se hace una propuesta sobre la distribución del tiempo, en donde las clases se dividen en cuatro horas: 45 minutos para la exposición del profesor o profesora, 2 horas para el trabajo colaborativo, 1 hora para el debate constructivo y 15 minutos para las conclusiones. Esta propuesta sobre la distribución distinta del tiempo permite, por un lado, terminar con las prácticas educativas en las cuales no hay espacio para el diálogo, ni las disertaciones; por otra parte, generará una posibilidad para dar mayor protagonismo a los estudiantes.

Aunado a lo anterior, en cada clase se terminará un producto como resultado de las actividades realizadas, lo que permite que el aprendizaje sea significativo y se le brin-

da una nueva dinámica a cada una de las clases. Como parte esencial del proceso formativo del estudiante se propone que se tenga una visión integral de la estructura curricular —por parte de los educadores como de los estudiantes— en cada uno de los momentos del plan de estudios. Para ello ninguna unidad académica debe estar desligada de otra para que el estudiante se pueda situar ante un mapa de conocimiento que le brinda la posibilidad de analizar en dónde se encuentra con respecto a las unidades académicas que concluyó y a su vez, con aquellas que cursará en momentos posteriores.

Por tal motivo, desde ese momento se hace presente la construcción del conocimiento, al no ser un proceso mecánico en el cual se cursa una unidad académica tras otra sin ver su vinculación, sino que estas en su totalidad se correlacionan tomando como punto central el momento en el que se encuentra cada estudiante con respecto al plan de estudios global; no importa si es al inicio, en la parte intermedia o al final, porque se visualiza como un todo complejo en el que se entreteje tanto lo construido como lo que se construirá.

Unidades académicas

A continuación, se señalan las nomenclaturas y el fundamento de algunas unidades académicas que conforman el espacio curricular humanizante. Cabe mencionar que se establecieron como elementos esenciales para recuperar las características de la propuesta pedagógica liberadora, pero pueden ser modificadas y/o adaptadas, y asimismo se pueden incluir más de acuerdo con las condiciones y las características del contexto educativo.

a) Compromiso ético-político con la humanidad

El reconocimiento de las implicaciones ético-políticas de la propuesta pedagógica de Paulo Freire llevan a analizar cuál es el rol que tenemos como personas que conforman el acto educativo. Para ello es importante priorizar el hecho de que la educación superior tiene, en primer lugar, un gran compromiso con la humanidad, porque es desde este nivel educativo que se pueden proponer estrategias o líneas de acción para luchar por las necesidades sociales como las siguientes: la hambruna; la muerte de miles de personas por cuestiones políticas, religiosas o étnicas en distintos países; el ataque constante a los pueblos originarios; la destrucción de la naturaleza; las múltiples manifestaciones de la violencia en aumento en todo el mundo; entre muchos otros problemas que aquejan a los seres humanos en la actualidad.

b) Un encuentro con la multi, trans e intra-disciplinariedad

Cada disciplina tiene su propia naturaleza y, por lo tanto, ciertas características que determinan el proceder de los estudiantes ante la necesidad de indagar en cada una de ellas, pero es necesario ubicar a los estudiantes frente al reconocimiento de la multidisciplinariedad como una necesidad imperante del contexto académico, ya que para realizar investigaciones es necesario valorar la mutua relación entre las ciencias. La multidisciplinariedad es el primer paso, sin embargo, hay que trazar un camino que nos coloque ante la intra y la transdisciplinariedad porque es ahí en donde realmente se pueden crear vínculos que nos lleven a realizar análisis más complejos sobre las diversas situaciones que afectan la vida.

c) Mujeres y hombres en el contexto de la globalización

Las clases o los espacios académicos en general deben servir como punta de lanza para realizar un análisis sobre las consecuencias que han dejado en nuestras vidas todas las acciones que son resultado de estos procesos socioeconómicos, y obviamente, no basta con quedarse en la reflexión, hay que llegar a la acción, ya que solo a través de la praxis es posible reconocerse y buscar otras maneras de pensar, de sentir, de vivir.

En este proceso de reflexión–acción es necesario colocar en el centro el valor que se le da a lo material y el lugar que ocupan las tecnologías de la comunicación y la información en toda esta dinámica. Es un espacio para reflexionar sobre el camino hacia donde se está llevando la vida, cuál es el rumbo de la humanidad, si se está dirigiendo hacia el *tener* o hacia el *ser* (Fromm, 2007), hacia la posesión o hacia la libertad y la creación en donde hay un abanico de posibilidades que ayudan en la conformación como seres humanos.

d) La integración con la madre naturaleza

Como parte de las cuestiones imperantes que hoy en día es necesario reflexionar y discutir en el ámbito académico y social en general, es el deterioro de la madre naturaleza, ya que esta se ha afectado con la forma de vida actual de la mayoría de las personas en el planeta, por nuestros hábitos y el consumo desmedido de productos. No se puede pensar en una integración con el contexto como seres históricos sin considerar cuál es nuestra relación con la naturaleza. Esta unidad académica está dirigida hacia el análisis de los procesos que están afectando los recursos no renovables y que

además se relacionan con la calidad de vida, porque la salud de los humanos también se ve afectada, por ejemplo, las enfermedades respiratorias como resultado del aire contaminado en la mayoría de las ciudades del mundo, lo cual se deriva de los procesos de industrialización que han aumentado en los últimos años.

e) El proceso de creación como necesidad onto-epistemológica

Reconocer el lugar del proceso de creación en la vida es esencial para caminar hacia la humanización, porque es una necesidad onto-epistemológica y es inexcusable que los y las estudiantes imaginen si el planeta tierra podría tener una dinámica diferente. Es el impulso hacia un análisis de la propia vida en la que se pueda reconocer lo que nos gusta y lo que no de este mundo, lo que nos lastima, lo que no nos permite alzar la voz, lo que nos puede llevar a sentirnos aplastados e incluso a pensar que no tenemos ningún lugar en este mundo. Es aquí en donde el proceso de creación permite crear posibilidades para salir del sitio en el que nos encontramos y pensar en la construcción de un mundo diferente.

La distribución distinta del tiempo de clase, una visión integral de la estructura curricular y las unidades académicas con contenidos humanizantes, permiten centralizar la mirada en las personas que forman parte del programa educativo, quienes son responsables de su propio proceso formativo; además a través de una vinculación mayor con su realidad se está construyendo una parte primordial para conformar una educación transformadora como camino hacia el ser más.

Estrategias didácticas

La articulación de las categorías freireanas se entreteje con diversas estrategias didácticas que se han encontrado en este proceso de investigación, vale decir que no son las únicas, además podrán ser modificadas a través del desarrollo curricular y la apertura de nuevos senderos. Las estrategias serán transversales y se implementarán en la totalidad de las unidades académicas de las que se conforme el programa educativo, tanto en el espacio curricular humanizante como en el profesionalizante.

a) Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Con la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se buscaba la mejora de la calidad de la educación médica a través de un currículum integra-

dor que se vincula con la necesidad de transformar las condiciones de la enseñanza (Morales y Landa, 2004). En cuanto a las bases filosóficas y pedagógicas se encuentra el constructivismo, ya que esta “corriente del pensamiento asume que el conocimiento no es algo absoluto, sino que es construido por el alumno basado en su conocimiento previo y en las visiones globales del mundo” (Guevara, 2010, p.143).

Dentro de las principales características del ABP se encuentra el hecho de que está centrado en el aprendizaje de los y las estudiantes; está dirigido hacia el pensamiento crítico; el rol del profesor-profesora consiste en una comunicación metacognitiva, quien a través del planteamiento de preguntas los y las estudiantes encuentren la mejor ruta para el entendimiento y manejo del problema; los problemas forman el foco de organización y estímulo para el aprendizaje (Morales y Landa, 2004; Universidad Politécnica de Madrid, 2008; Guevara, 2010).

b) Enfoque del Aula Invertida

El enfoque del Aula Invertida (EAI) se sustenta en las necesidades de la educación universitaria del siglo XXI en la que ya no es suficiente saturar la mente de los estudiantes con conocimientos que tienen fecha de caducidad. Se asocia con el desarrollo de capacidades como el aprendizaje autónomo y permanente, y con competencias transversales y específicas necesarias para el desempeño de los perfiles profesionales, así como la ejercitación del razonamiento crítico, la comunicación, la colaboración en equipos y la creatividad. Este enfoque didáctico rompe con el círculo vicioso de la metodología tradicional de enseñanza transmisiva y la invierte de enseñanza, estudio y evaluación; supone un desplazamiento intencional fuera del aula de determinadas partes del contenido de las asignaturas de una titulación (Prieto en Medina, 2016).

El EAI es una oportunidad para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje de una manera más concreta debido a que le da la vuelta a la metodología tradicional en la que se ha desarrollado la práctica educativa. Con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación se pueden construir espacios y tiempos educativos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, en donde estos cada vez sean más responsables de sus procesos formativos y al mismo tiempo construyan su conocimiento con el apoyo del maestro, que pasa a ser un guía, un acompañante en el acto educativo.

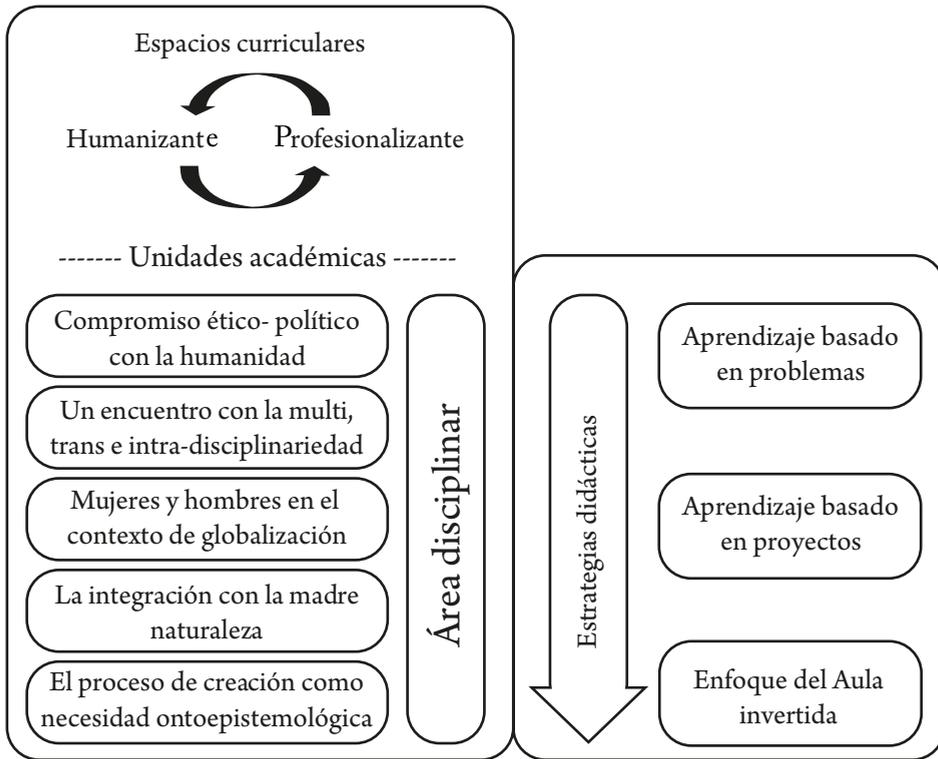
c) Aprendizaje Basado en Proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología docente que se basa en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. Su objetivo es desarrollar motivación hacia la búsqueda y producción de conocimientos, dado que a través de atractivas experiencias de aprendizaje que involucran a los estudiantes en proyectos complejos y del mundo real se desarrollan y aplican habilidades y conocimientos (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2015). Se acerca a una realidad concreta en un ambiente académico, por medio de la realización de un proyecto de trabajo y estimula en los estudiantes el desarrollo de habilidades para resolver situaciones reales, con lo cual se motivan a aprender; e implica formar equipos conformados por personas con perfiles diferentes (Maldonado, 2008).

Las estrategias didácticas incluidas en este apartado representan solo algunos ejemplos de la manera en la que se podría poner en práctica la propuesta del diseño curricular mixto: humanizante–profesionalizante; pero está abierta la posibilidad de que se integren más y se hagan las modificaciones que se consideren apropiadas para que la propuesta esté acorde al contexto y a las necesidades de los estudiantes.

A continuación, se incluye una figura con la propuesta del diseño curricular mixto, en la cual se puede ver la integración de sus elementos. Se incluyen los espacios curriculares: humanizante–profesionalizante con las unidades académicas correspondientes de cada uno, así como las estrategias didácticas que se consideran como una posibilidad para la implementación; con respecto a estas últimas, cabe resaltar que serán transversales, por lo que formarán parte de todas las unidades académicas la propuesta curricular.

Figura 1. Diseño curricular mixto



PUNTOS DE REFLEXIÓN

El presente proyecto se realizó como parte de la Maestría en Investigación Educativa cursada en la Universidad de Guanajuato, y se pretende que sea el inicio de un camino de indagación sobre el currículum a través de distintas posturas teóricas, así como un encuentro conmigo misma, una posibilidad de entrelazar la voz con la de Paulo Freire y darme cuenta a lo largo de cada una de sus obras que su propuesta pedagógica tiene mucho que ofrecer al campo educativo, y específicamente a la educación superior.

La humanización como el concepto central de este proyecto permitió situarme frente a la investigación ante un mundo insólito, ya que es una categoría que, a

mi parecer, sintetiza el pensamiento y la postura pedagógica de Paulo Freire. Es un término que permite el reconocimiento del ser humano frente a su inacabamiento. El hecho de ser consciente de mi inconclusión representa la posibilidad de ser más, como un privilegio y a la vez como una responsabilidad.

El diseño curricular como un proceso que implica múltiples factores contextuales y además la participación de muchas personas que están implicadas en el campo educativo, lo convierten en un espacio de respuesta y a la vez de reflexión constante. De respuesta porque está relacionado con muchos frentes, y en la mayoría de las ocasiones tiene la tendencia a darle un mayor peso a uno de ellos, como es el caso de las cuestiones económicas; de reflexión porque al tratarse de una propuesta de un programa educativo provoca de manera inmediata a analizar de qué manera se ha configurado la vida, cómo estamos realizando las actividades educativas y para qué las hacemos.

Caminar de la mano con Paulo Freire fue un viaje que me llevó por lugares inesperados, hubo momentos en los que me sentí perdida al encontrarme frente a información que invadía mis sentidos y parecía ser muy lejana a mi realidad, pero cuando me detenía a observar, a analizar con mayor cuidado cada una de las palabras, de las frases construidas por Paulo Freire me di cuenta de que escribía con el corazón, que en cada una de las páginas ofrecía más que propuestas para la transformación de la práctica educativa, porque compartía su vida, sus tristezas, sus alegrías y sus luchas constantes por mantener la congruencia que en todo el tiempo y lugar promulgaba. Además de ser un referente teórico-práctico, fue un referente existencial, porque su vida es inspiradora y esta tesis también es una manera de honrarla.

Por todo lo anterior, fue un proceso de búsqueda interna constante, de entrega, de lucha, por lo que esbozo las siguientes palabras, que no están acabadas, pero que han sido construidas entre la fuerza del viento que golpea las hojas: no existe un currículum sin seres humanos que vivan el acto educativo en sus múltiples manifestaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, A. (2006). Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. *Revista Inter Ação*, 31 (1), 11-33. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v31i1.1490>
- Arbesú, M. (1996). El sistema modular Xochimilco. En *El Sistema Modular en la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: UAM-X.
- Beuchot, M. (2008). Breve exposición de la hermenéutica analógica. *Revista Teología*, XLV (97), 491-502. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2795540>
- Berlanga, B. (2007). El grito como proyecto educativo. Documento realizado a partir de la presentación en el Centro de Estudios Ecuménicos, CEE. México, D. F.
- Berlanga, B. (2012). Hacer la crítica del desarrollo: la tarea de prefigurar otros modos de vida buena desde la digna rabia y el deseo. Recuperado de: <http://ucired.org/publicaciones/item/54-hacer-la-critica-del-desarrollo>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos. Torneo delibera 2015. Recuperado de: <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/55744/1/Aprendizaje%20basado%20en%20proyectos.pdf>
- Bolívar, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En Escudero, J. (ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, (27-34). Madrid: Síntesis. Recuperado de: <http://personales.unican.es/osorojm/ficheros/TEMA%201/Lectura%20Escudero.pdf>
- Brown University. (s.f.). The Brown Curriculum. <https://www.brown.edu/academics/college/degree/curriculum>
- Casarini, M. (2009). Teoría y diseño curricular. México: Trillas.
- Comunidad de Aprendizaje en Prácticas Narrativas en la Educación y el Trabajo Comunitario. (2015). Módulo 1 Fundamentación y Geografía de las Prácticas Narrativas.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz Barriga, A. (1997). Ensayos sobre la problemática curricular. México: Trillas.
- Díaz Barriga, Á. (coordinador). (2013). La investigación curricular en México 2002-2011. México: ANUIES-COMIE.

- Díaz Barriga, Á. y Martínez, L. (2013). La conceptualización y desarrollo de visiones históricas en el campo del currículo. En Díaz-Barriga, Á. (Coord.), *La investigación curricular en México 2002-2011*, (29-54). México: ANUIES-COMIE.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2013). Innovaciones curriculares. En Díaz-Barriga, Á. (Coord.), *La investigación curricular en México 2002-2011*, (110-198). México: ANUIES-COMIE.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI editores.
- _____. (1996). Primeras palabras. En *Política y educación*, (11-17). México: Siglo XXI editores.
- _____. (1999). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
- _____. (2003). Grito manso. Recuperado de: <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/El%20Grito%20Manso.pdf>
- _____. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- _____. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI editores.
- _____. (2014). Miedo y osadía: La cotidianidad de un profesor que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B8LtYueDmLANUDBJQ3lOeGF0SW8/view?pli=1>
- Fromm, E. (2007). *Del tener al ser*. España: Paidós.
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica*, 1 (2), (226-233). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129>
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. España: Octaedro.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. España: Editorial Morata.
- Guevara, G. (2010). El ABP como técnica didáctica para la enseñanza del tema de la recursividad. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, XI (20), 142-167. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/666/66619992009.pdf>
- Heidegger, M. (2012). *Ser y tiempo*. Trad. Jorge Eduardo Rivera. Madrid: Trotta. Recuperado de: <http://www.afoicecomartelo.com.br/posfsa/Autores/Heidegger,%20Martin/Heidegger%20-%20Ser%20y%20tiempo.pdf>
- Hernández, L. y García, J. (2013). Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior. En Díaz-Barriga, Á. (Coord.), *La investigación curricular en México 2002-2011*, (55-107). México: ANUIES-COMIE.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. España: Morata.

- Lundgren, U. (1992). Teoría del curriculum y escolarización. España: Ediciones Morata.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14 (28), 158-180. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>
- Martínez, X. (2016). Prefacio. El otoño se disipa. Latinoamérica, educación y futuro. En Rama, C. *Mutaciones universitarias latinoamericanas. Cambios en las dinámicas educativas, mercados laborales y lógicas económicas*. Recuperado de: <http://www.innovacion.ipn.mx/ColeccionLibros/Documents/mutaciones/Mutaciones.pdf>
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145-157. Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>
- Rama, C. (2016). Mutaciones universitarias latinoamericanas. Cambios en las dinámicas educativas, mercados laborales y lógicas económicas. Recuperado de: <http://www.innovacion.ipn.mx/ColeccionLibros/Documents/mutaciones/Mutaciones.pdf>
- Prieto, A. (2016). Prólogo. En Medina, J. *La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Safranski, R. (2003). Un maestro de Alemania. España: Fábula. Tusquets editores.
- Schugurensky, D. (1998). La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónimo? En Alcántara, A., Pozas R. y Torres C. (Coords.) Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo, (118–149). México: Siglo XXI editores.
- Taylor, P. (2008). El currículo de la educación superior para el desarrollo humano y social. En Global University Network for Innovation (GUNI). *La educación superior en el mundo 3: Educación superior, nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*, (89-101). Recuperado de: <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7932/06%20%2889-101%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos. España: Paidós.
- Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red). (s.f.). *Bienvenidos a la UCI-Red*. Puebla, México. Recuperado el 20 de noviembre de 2017, de: <http://www.ucired.org.mx/uci-red/principios>
- Universidad Politécnica de Madrid. (2008). Aprendizaje basado en problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías. Servicio de Innovación Educativa. Recuperado de: https://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

CAPÍTULO 4



LA SIMBIOSIS DE LO INDIVIDUAL, LO SOCIAL Y LO AMBIENTAL EN LAS CAPACIDADES: LAS COMBINACIONES FUNCIONALES PARA EL DESARROLLO HUMANO

Ma. Eugenia Nieto Caraveo
Eusofia SC

RESUMEN

Ante la diversidad de interpretaciones del Enfoque de las Capacidades (EC), diversidad normal en todo tema ampliamente debatido, expongo una caracterización de la noción *capacidad*, de tal modo que al hablar de un EC pueda comprenderse cuál es el objeto al cual se hace referencia. Esta caracterización la he elaborado a modo de reconstrucción de la noción *capacidad* con base en las conclusiones de la exégesis realizada para este efecto¹¹; se avanza desde las ideas más generales para luego especificarlas cada vez. Los epígrafes de cada segmento son un adelanto de las conclusiones, pero es el desarrollo lo que hará valer cada conclusión argumentativamente.

Funcionamientos. ¿Por qué, en la propuesta seniana, se prefiere el ámbito de los funcionamientos y se desestima el de los bienes? Porque a diferencia de los bienes, que según Sen son solo “medios” para la realización de la vida humana, los funcionamientos la constituyen.

La vida humana es para Sen, en su perspectiva de las capacidades, un conjunto de *haceres y seres*; a estos seres y haceres les llama *funcionamientos*. Dice Sen: “The approach that will be used here, which is sometimes called the *capability approach*, sees

¹ La exégesis la realicé como recurso metodológico y epistémico durante la investigación doctoral “Capacidades en la perspectiva seniana. Una aproximación a su fundamentación ética y una propuesta de ‘capacidad’ como categoría de análisis moral”.

human life as a set of *doings and beings* —we may call them *functionings*—”² (2003a, p. 43). En la mayoría de las definiciones de capacidad y en general en la bibliografía del EC, aparece la idea *capacidades* vinculada a la noción *funcionamientos* (*functionings*). Si los funcionamientos son todos los *seres y haceres* humanos, los ejemplos de pueden ser tan disímiles como “realizar una intervención quirúrgica”, “estar bien nutrido” o “recomendar un libro”.

La intención de Sen, al proponer el EC, fue presentar una alternativa de foco informativo, es decir, mostrar un *espacio de la realidad* desde el cual se pudiera entender y evaluar, con el mayor acercamiento posible, la realidad humana. El ámbito de los funcionamientos (los *seres y haceres* humanos) es el que Sen consideró más apropiado para tal propósito. En palabras de Sen: “Las distintas «actividades» y «seres» que consigue una persona son potencialmente muy relevantes para la evaluación del nivel de vida de esa persona” (2001b, p. 44). Sen habla de funcionamientos elementales, como gozar de buena alimentación, de otros más complejos y refinados como respetarse a sí mismo (Sen, 2003b, p. 17) y también de los que pueden considerarse superficiales, como adquirir el nuevo detergente “Bloppo”, haciendo alusión al ejemplo de Williams cuando discute sobre la irrelevancia social de muchos funcionamientos humanos (Williams B., 2001, p. 150).

Esta preferencia por un enfoque en el ámbito de los funcionamientos en lugar de un enfoque en bienes, no significa que Sen desestime la relación entre ambos. Hace particular referencia a esta relación de las capacidades con los bienes en *Commodities and Capabilities* (1985). La idea central es que las personas convertimos los bienes en características que podemos utilizar para lograr cosas (“convertimos” un pan en nutrientes y luego estos nutrientes brindan la posibilidad de la nutrición); la capacidad es el conjunto de las posibilidades obtenidas (como la posibilidad de la nutrición) gracias a estas conversiones de los bienes disponibles en características de uso para los funcionamientos. Mientras los bienes son solo “medios” para las vidas humanas, los funcionamientos son constitutivos de las mismas y su bienestar (Sen, 2003b, p. 63). Así pues, al ser funcionamientos, las capacidades no son medios para las vidas humanas sino parte constitutiva de ellas.

En la *Figura 1* se representan los dos espacios evaluativos, el de los bienes y el de los funcionamientos, y se remarca el segundo ya que es el que Sen elige como el foco informativo de un EC, es decir, es este ámbito el espacio central de su propuesta. Evidentemente este esquema es sumamente elemental, pero se quiere ilustrar aquí a

² “El enfoque que se utilizará aquí, que a veces se denomina *enfoque de las capacidades*, ve la vida humana como un conjunto de *hechos y seres* —podríamos llamarlos *funcionamientos*—. Traducción del editor.

estas dos opciones de ámbitos focales y la preferencia de Sen por el segundo, como un inicio de la caracterización de la noción *capacidad*. Este esquema se irá enriqueciendo conforme se avance en esta exposición.

Figura 1. Los funcionamientos como punto focal



Desde este punto de partida del EC se perfila como un enfoque antropocentrista, aparentemente marcando un destino separado de los bienes, entre los cuales están los bienes sociales, ambientales, culturales, etc. Esta separación, Sen la enfatizó para no incurrir en lo que llama un *fetichismo* de los objetos (Sen, 2001a, p. 24); mas adelante se mostrará un destino y una correlación diferente.

Posibilidad. ¿Por qué, en el ámbito de los funcionamientos, Sen opta por los funcionamientos posibles y no por los funcionamientos logrados? Porque, a diferencia de los funcionamientos logrados, en los posibles se reconoce la pluralidad de fines en las vidas humanas.

Aunque la definición de *funcionamientos* es clara (el *ser* y *hacer* de las personas), la distinción entre funcionamientos y capacidades no lo es. Sen hace la siguiente distinción entre capacidad y funcionamiento: “un funcionamiento es un logro, mientras que una capacidad es la posibilidad para lograr algo” (2001b, p. 54). En esta diferenciación parece quedar claro que los funcionamientos corresponden al ámbito de los logros y no de las posibilidades mientras que las capacidades corresponden al ámbito de las posibilidades y no de los logros, tal y como lo expresa Williams: “Sen plantea la cuestión de cómo se relaciona la capacidad con el funcionamiento y dirige nuestra atención hacia la idea de que la capacidad es al funcionamiento lo que lo posible es a lo real” (2001, p. 145). Sin embargo, en otros momentos también aclara que las capacidades son también funcionamientos, como cuando dice que las capacidades son “los distintos funcionamientos que una persona puede lograr” (Sen, 2004a, p. 54). Por su parte, Nussbaum hace la distinción entre funcionamien-

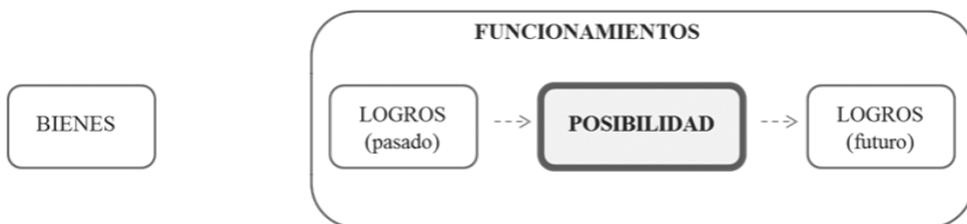
to y capacidades señalando que la capacidad es la oportunidad mientras que el funcionamiento es el logro *real* (Nussbaum, 2002b, p. 43), aunque en otro momento sugiere que la diferencia está en que un funcionamiento es algo que se *puede* lograr mientras que una capacidad remite a las diversas formas de poder lograrlo (2002a, pp. 131-132). En esta última connotación, se sugiere que las capacidades son relativas a las realidades concretas y a la disposición de fines y medios de cada persona, aunque en otros textos hace énfasis en que las capacidades son universales, no relativas (2002b, p. 34).

Así, desde su origen, el EC genera ambigüedad respecto a la dirección del enfoque. Baste como ejemplo observar las siguientes distinciones entre funcionamiento y capacidad que se dan en el amplio abordaje del EC, distinciones en que el primer elemento significa *funcionamiento* y el segundo significa *capacidad*: lo que se ha logrado ser o hacer *vis à vis* lo que se puede ser o hacer (Sen, 2001b, p. 54); lo que se puede ser o hacer a futuro *vis à vis* lo que actualmente se puede ser o hacer (Browne & Stears, 2005, p. 357; Gough, 2007, p. 178; Kukllys & Robeyns, 2005, p. 9); lo que se puede ser o hacer *vis à vis* las combinaciones de funcionamientos entre los cuales figura lo que puede ser o hacer (Unterhalter, 2003, p. 9; Harreveld & Singh, 2008, pp. 214-215); lo que se puede ser o hacer *vis à vis* las combinaciones de recursos que puede ordenar (Corbridge, 2002, p. 188); y lo que se puede ser o hacer *vis à vis* las formas diversas para lograrlo (Nussbaum, 2002a, pp. 131-132). Nótese que lo que en unos es un funcionamiento, justo en otros es capacidad.

No es solo un problema semántico: cada versión conduce al enfoque en algo distinto respecto a la realidad humana. Desde mi perspectiva, excepto la interpretación de Corbridge que asocia *capacidad* con la combinación de recursos, todas las ideas presentadas tienen algo en común: son enfoques en funcionamientos. Lo que queda por precisar es qué son las capacidades en este ámbito. En este tenor de las cosas propongo el siguiente ajuste al lenguaje de las capacidades: si queda claro que las capacidades son funcionamientos, y que se insiste en distinguir las posibilidades de los logros, entonces habrá que hacer referencia a dos tipos de funcionamientos, los posibles y los logrados, evitando la referencia dicotómica capacidad-funcionamiento. Ya sea que nos enfoquemos en los funcionamientos logrados o los funcionamientos posibles, se trata de un *Enfoque en Funcionamientos* (EF); un EC es *siempre* un EF, un modo particular de EF, pero no todo EF es un EC. Así pues, concluyo este punto, en el ámbito de los funcionamientos, a Sen no le son indiferentes todos ellos, sino que se enfoca, en esta primera acotación, en los funcionamientos *posibles*.

Hasta aquí, se ha avanzado en que las capacidades están en el ámbito de los funcionamientos y no de los bienes, lo cual es relevante porque son los primeros los que, para Sen, son constitutivos de las personas. Luego, que en el ámbito de los funcionamientos a Sen interesan los funcionamientos posibles, no los logrados, ya que solo así puede haber apertura a la pluralidad de fines en la diversidad de vidas humanas. Esta acotación se ilustra en la *Figura 2*. De estas características hasta ahora señaladas (funcionamiento y posibilidad), se entiende que las capacidades: a) al ser funcionamientos, son parte constitutiva de las vidas de las personas, y b) al ser posibilidad, se abren a la pluralidad de fines.

Figura 2. Los logros y posibilidades



Factibilidad. ¿Por qué Sen opta por los funcionamientos factibles y no por los funcionamientos potenciales? Porque son los factibles los que nos acercan a las vidas humanas reales y por tanto a su diversidad y realidad concreta.

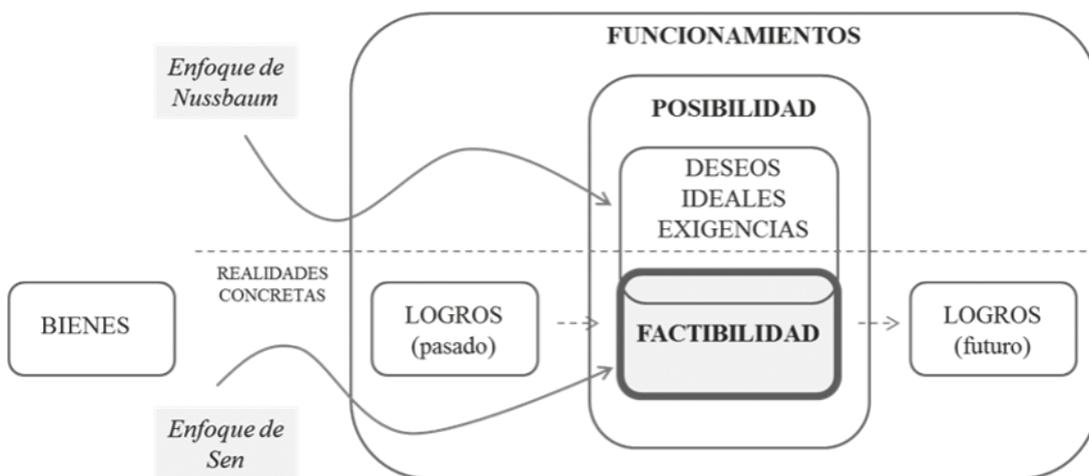
En el ámbito de los funcionamientos posibles, las interpretaciones diversas del EC han dado lugar a dos sentidos de *posibilidad* que aquí se tipifican como la posibilidad *hipotética* y la posibilidad *real*, esta última en el sentido de *factibilidad*³. Vivir en Júpiter es una posibilidad hipotética, pero no real, lo cual resulta evidente. Igual, cuando se afirma que todos los seres humanos pueden estar bien nutridos, significando con esto que si se generaran los recursos, contextos y estructuras necesarias, la humanidad entera podría satisfacer este funcionamiento, también se habla de una posibilidad hipotética, señalado con esto que no es *actualmente* factible ya que en la diversidad de realidades concretas de las vidas humanas, es evidente que para mu-

³ No se intenta apelar al significado último de estos términos (hipotético y factible) sino conceptualizar dos modalidades distintas de funcionamientos posibles.

chos seres humanos la buena nutrición no es una opción, sino una hipótesis, una finalidad o un ideal.

Es en este aspecto de la caracterización de la noción *capacidad* que observo una sustancial, y no solo accidental, diferencia entre el EC que desarrolla Sen y el EC que desarrolla Nussbaum. La diferencia medular respecto al EC es a qué remite cada uno con la noción *capacidad*: Nussbaum se refiere con ello a ciertos funcionamientos potenciales y universales que, como ella afirma, concierne a los fines de la vida humana (2002b[2000], p. 34) mientras que Sen se refiere a funcionamientos reales y particulares que constituyen realidades; en la *Figura 3* se representa esta distinción de ámbito. La factibilidad constituye entonces la diferencia central en su noción *capacidades*.

Figura 3. Posibilidades hipotéticas y posibilidades factibles



Mientras que los funcionamientos valiosos-deseados-exigibles pueden definirse *a priori*, es decir, antes de observar la realidad (ya sea en una lista universal o en una lista local a base de razonamiento público), las capacidades solo pueden ser explicadas *a posteriori* (después de observar la realidad). Solo lo segundo, las capacidades, son un ámbito de la realidad humana concreta que puede dar cuenta de los modos de vida que las personas podemos llevar realmente. Recapitulando: a) al ser funcionamientos, las capacidades son parte constitutiva de las vidas de las personas; b) se abren a

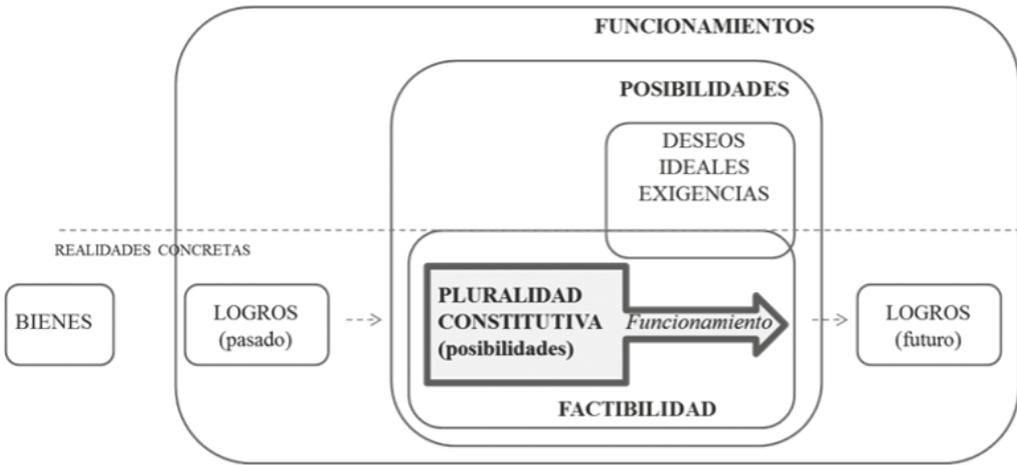
la pluralidad de fines; c) no se pueden definir *a priori* (sin observar la realidad); d) no son absolutas, sino relativas a las realidades específicas y e) *son tan plurales como vidas humanas hay*.

Pluralidad constitutiva. ¿Por qué las capacidades están constituidas pluralmente? Porque son un tipo de libertad humana: una libertad para funcionar.

La cuarta característica de las capacidades que he identificado desde la exégesis la he llamado aquí *pluralidad constitutiva*. Toda capacidad es un conjunto, y es algo que no es tan evidente con solo observar las características anteriores: las referencias que hace Sen a esta cualidad de las capacidades es al señalarlas como sets de combinaciones o de vectores de funcionamientos (2004a, p. 64), sobre todo en los textos más economicistas sobre el EC. Así como es el enfoque en lo factible lo que permite dar cuenta de la diversidad humana, es el enfoque en lo pluralmente constitutivo de las capacidades lo que permite dar cuenta de la libertad humana, o al menos de un tipo de libertad.

Una idea que ayuda a enfocarnos en esta pluralidad constitutiva (y por lo tanto nos ayuda a enfocarnos en las capacidades), es la siguiente: toda capacidad es una capacidad para algo. Así, cuando se habla de la capacidad de estar bien nutrido, se está hablando realmente de dos cosas: una es el “para qué” de la capacidad (estar nutrido) y otra es el “qué” de la capacidad en sí (las opciones para estar nutrido en términos de posibilidad). Este conjunto de capacidad que se organiza en razón de un funcionamiento, se ha representado en la *Figura 4*. Entender la pluralidad constitutiva de las capacidades es lo que nos acerca más a la idea de libertad con la cual Sen asocia a las capacidades, ya que una capacidad es un “espacio” de la realidad humana con apertura a fines y que ofrece posibilidades; es un margen de movimiento, a veces amplio, a veces estrecho, respecto a las cosas que podemos ser o hacer y es el espacio que precede y posibilita las elecciones y acciones. En este sentido es que queda argumentativamente demostrado que las capacidades dan cuenta no solo de la diversidad humana, como personas, sino de la diversidad de nuestros modos de vida distintos, unos con más ventajas o desventajas que otros. No hay capacidades iguales, aunque sean para un mismo funcionamiento deseado o esperado. Mientras que algunos gozan de amplias oportunidades para estar bien nutridos, otros tienen un reducido espacio para tal logro; los hay también, por supuesto, quienes no tienen margen alguno: no tienen la capacidad para estar bien nutridos.

Figura 4. Pluralidad constitutiva de las capacidades



Recapitulando: a) al ser funcionamientos, las capacidades son parte constitutiva de las vidas de las personas; b) se abren a la pluralidad de fines; c) no se pueden definir *a priori* (sin observar la realidad); d) no son absolutas sino relativas a las realidades específicas, e) son tan plurales como vidas humanas hay; f) son conjuntos de posibilidades que se configuran de formas distintas, aún para un mismo funcionamiento, en las diversas vidas humanas concretas, y (g) constituyen un tipo de libertad. Enseñada se abunda sobre esta última idea.

Libertad. Las capacidades son un tipo de libertad que corresponde a la faceta de oportunidad de la libertad en general

A diferencia de las anteriores características, la libertad no es una propiedad de las capacidades sino, más bien, las propiedades anteriores (funcionamiento, posibilidad, factibilidad y pluralidad constitutiva) constituyen, sintéticamente, un tipo de libertad; de este modo, un EC es un enfoque a este tipo de libertad (Sen, 2003b, p. 63). Sin embargo, es importante acotar el sentido de libertad al cual han de remitir las capacidades.

Que las capacidades son un tipo de libertad es una idea que se presenta desde los primeros textos de Sen sobre el EC (como en *Commodities and Capabilities* de 1985) y es al paso de los años que fue ganando fuerza. Sin embargo, el uso de este concepto, *libertad*, ha devenido en críticas al EC que pasan por alto esta acotación que presenta Sen (que se trata solo de *un tipo* de libertad y no de cualquier modo de libertad o de *la libertad* en general). Sen distingue dos facetas de la libertad en general⁴; estas facetas son la faceta de *oportunidad* y la faceta de *proceso*. La primera se concretiza en las oportunidades que las personas tienen para funcionar (es decir, en las capacidades) y la segunda en el carácter de *agente* de las personas (en aspectos como la voluntad, las virtudes, las motivaciones, las elecciones concretas, las acciones específicas, etc.)⁵.

La faceta de oportunidad tiene que ver con las oportunidades reales que tenemos para ser y hacer cosas en la vida, es decir, es la libertad concretada en las capacidades. A diferencia de la faceta de agencia de la libertad, la faceta de oportunidad no exige autonomía ni solo elecciones o acciones personales, de aquí que considere Sen que las capacidades, como libertad, no tiene el carácter de una libertad republicana (2010, p. 36), como se lo sugiere Pettit (2007, p. 17); mientras que para la libertad republicana la no-intervención es definitoria, para la libertad en términos de capacidades la sí-intervención juega un papel relevante ya que se hace necesaria para la construcción misma de esta libertad. Por ejemplo, para gozar de la libertad (o capacidad) de vivir en un ambiente libre de enfermedades se requiere la intervención de manos propias y ajenas en cuanto que los controles de prevención de epidemias, por señalar un elemento, difícilmente pueden estar en manos solo del propio agente que goza tal libertad (Sen, 2003, p. 80).

La mayor parte de nuestras oportunidades, sobre todo las más elementales (respirar aire suficientemente limpio, por ejemplo) están dadas por las intervenciones de otros en los mecanismos de control. Esta libertad de oportunidad se forja inexorablemente en las manos de todos y lo que está en nuestras manos incide en la libertad de los demás; nuestras libertades personales están entretnejidas, al menos, socialmente. A diferencia de diversas opiniones⁶, en este sentido el EC no es, porque no puede serlo, individualista. A diferencia de otros modos de entender la libertad,

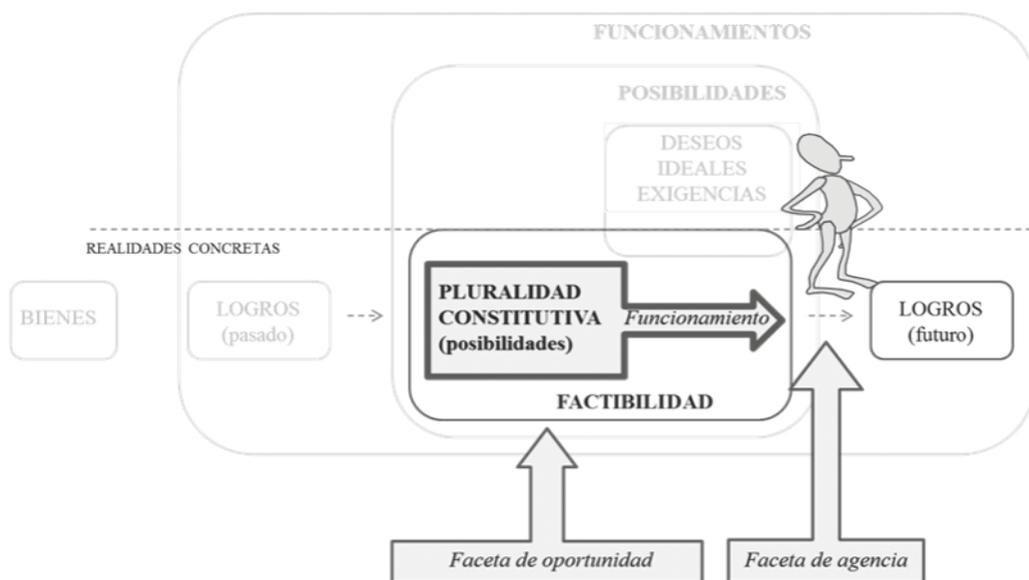
⁴ Ver referencias a estas nociones de “agencia” y (libertad de) “bienestar” en Sen (1982; 2000; 2001b; 2003b; 2004b; 2006b; 2008a; 2008b; 2008c; 2010).

⁵ El nombre que le da a estas facetas varía de un texto a otro para distinguir la faceta de oportunidad y la faceta de agencia: “poder efectivo” y “control procedimental” (2008a, p. 92), “libertad efectiva” y “libertad de control” (o control procedimental) (2003b) y “faceta de oportunidad” y “faceta de proceso” (2008c, p. 128).

⁶ Ver: (Stewart & Deneulin, 2007 [2002]), (Stewart F., 2005), (Sagovsky, 2006), (Ibrahim, 2006), (Dubois, 2008), (Reyes Morel, 2008), (Ballet, Dubois, & Mahieu, 2007), (Dean, 2009).

esta libertad en términos de capacidades es socialmente dependiente, es una libertad heterónoma. La distinción de las dos facetas de la libertad (ver *Figura 5*) se incorpora en el esquema básico de este trabajo.

Figura 5. Las facetas de la libertad



Hasta aquí se ha ido perfilando la noción *capacidades* a través de un análisis que ha implicado cierto “ejercicio quirúrgico”, al separarla de otras ideas que se le han ido adhiriendo en el camino de estos más de treinta años del EC. Recapitulando: a) al ser funcionamientos, las capacidades son parte constitutiva de las vidas de las personas; b) se abren a la pluralidad de fines; c) no se pueden definir *a priori* (sin observar la realidad); d) no son absolutas, sino relativas a las realidades específicas; e) son tan plurales como vidas humanas hay; f) son conjuntos de posibilidades que se configuran de formas distintas, aún para un mismo funcionamiento, en las diversas vidas humanas concretas; g) constituyen un tipo de libertad; h) este tipo de libertad no da cuenta de los procesos de la libertad que corresponden a la faceta de agencia

de la libertad, e i) es una libertad real, existente y acotada por las combinaciones dadas en las realidades concretas.

Esta es la noción de *capacidad* que se caracterizó con base a una exégesis de textos. Sin embargo, en mi intento de indagar sobre la posibilidad o imposibilidad de que las capacidades sean observables directamente⁷, advertí necesaria la incorporación de una propiedad más de las capacidades, una propiedad que he llamado *combinaciones funcionales de las realidades*, la cual es el punto medular de este trabajo.

Combinaciones funcionales de las realidades. ¿Por qué son necesarias las combinaciones de medios, logros y condiciones diversas en la caracterización de la noción capacidad? Porque las capacidades están sujetas a estos aspectos de la realidad.

Sen se alejó de los “bienes” (y de cualquier otra base informacional de tipo “medios”) porque consideró que estos, al no ser funcionamientos, no son parte constitutiva de nuestras vidas y no pueden dar cuenta de la diversidad ni de la libertad humana. Sin embargo, esta propiedad de las capacidades, las combinaciones funcionales de las realidades, nos muestran algo distinto: si bien un enfoque solo en bienes no puede dar cuenta de la diversidad humana y la libertad, también es cierto que las capacidades tampoco pueden dar cuenta de esta diversidad humana y su libertad si se aleja de esos bienes y demás aspectos de la realidad aparentemente distintos y separados a los funcionamientos humanos. Las capacidades solo pueden comprenderse integradas a los bienes, logros y condiciones diversas como las ambientales, políticas, culturales, etcétera, pues es desde ciertas combinaciones específicas de aspectos de las realidades concretas, que se han llamado “combinaciones funcionales de las realidades”, que las capacidades tienen lugar y conforman una libertad sustantiva. La libertad sustantiva no puede separarse de las realidades concretas sino que está hecha de aspectos de esas realidades concretas. Siendo así, estos aspectos combinados de la realidad son también constitutivos de nuestra libertad y, por lo tanto, de nuestras vidas.

⁷ La ruta que se ha seguido para la operacionalización del EC es la exploración de las capacidades a través de los logros, lo cual redundó en un retorno (ahora más sofisticado, multidimensional y enriquecido) a un enfoque en “resultados” (o logros), pero no es, en sentido estricto, en un EC. Como señala Urquijo, “nos tenemos [o hemos tenido] que contentar con una evaluación del bienestar según los funcionamientos alcanzados” (2014, p. 78), lo cual significa que justo estamos evaluando conforme a un criterio que el mismo Sen consideró insuficiente (resultados o logros). Así pues, finalmente concluí que la vía era precisamente derivar las capacidades de las combinaciones funcionales de la realidad, aunque es un tema extenso que no cabe abordar aquí, por ahora.

Entendiendo las capacidades como un ámbito de la realidad con las propiedades que se han ido especificando, la relación de los bienes (y demás aspectos de la realidad considerados “medios”) con las capacidades, podría entenderse como la relación de un árbol (bienes) y la manzana que de él se desprende (funcionamientos factibles) donde esta última, la manzana, puede existir posteriormente sin el árbol. Esta relación la sugiere Sen cuando señala que los funcionamientos son el resultado o producto de una conversión de bienes en características que serán utilizadas en los funcionamientos (1984, p. 334; 1985, p. 9). Un ejemplo que anota Sen es sobre una bicicleta (bien) que, al ser convertida en características, como la de “vehículo de transporte”, da lugar a la posibilidad del transporte. Sin embargo, y este es un aspecto fundamental para lo que intento mostrar aquí, la característica de uso factible “vehículo de transporte” no deja de ser parte de la bicicleta cuando ya es parte de nuestra posibilidad factible de transportarnos. Intelectualmente sí puede “separarse” la característica de la bicicleta, pero en la realidad concreta y factible, no, puesto que no se puede realizar el funcionamiento “transportarse en bicicleta” dejando la bicicleta a un lado para usar solo su característica “vehículo de transporte”. La característica no es un “producto” de conversión alguna, sino que ahí está, en la bicicleta; las personas advertimos esa cualidad que, al combinarla funcionalmente con otros aspectos de la realidad concreta (como un camino transitable y la habilidad para conducirla), son ya funcionamientos posibles factibles. Respecto a las realidades concretas, la relación es más bien la de las raíces de un árbol (bienes) y el árbol mismo (funcionamientos factibles): si se modifican, se arrancan o se fortalecen las raíces, se modifica a la vez el árbol.

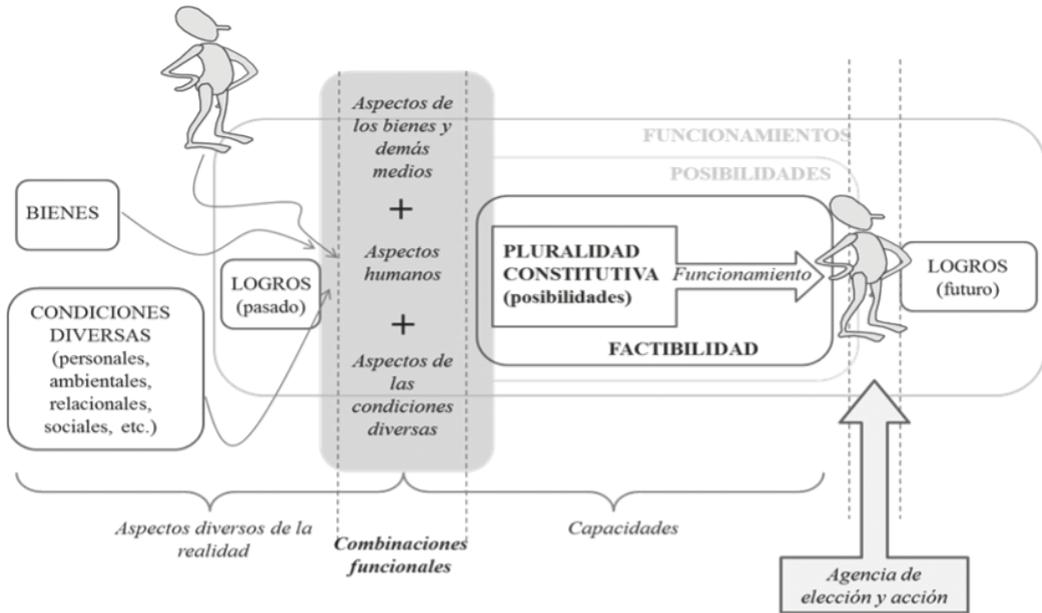
Cohen advirtió que Sen fusiona dos ideas distintas bajo el nombre “capacidad”: una es el poder efectivo para ser o hacer algo, que Cohen entiende tal cual, como *capacidad*, y la otra es el *estado* que los bienes producen en las personas (estar nutrido, estar cobijado), estados que Cohen llama “vía media” (Cohen, 2004, pp. 45-46). Como ejemplo propone la ocasión en que un bebé está cobijado: recibe el beneficio de “la cobija” (vía media) aún sin que el bebé haya tenido el poder de darse por sí mismo ese beneficio (capacidad). Sen responde a esta crítica señalando que Cohen llama “vía media” a lo que en realidad es un funcionamiento y llama “capacidad” a lo que en realidad es la agencia de la libertad (2004a, p. 70). Ciertamente, opino, a lo que Cohen llama capacidad (al poder de hacer las cosas por sí mismo) es la agencia de la libertad y no se trata de las capacidades, que son faceta de *oportunidad* de la libertad y/o de *agencia*. Sin embargo, difiero con Sen en afirmar que lo que Cohen llama “vía media” es un funcionamiento. “Estar cobijado” sí es un funciona-

miento, pero Cohen repara en un aspecto relevante y distinto a los funcionamientos: las propiedades de las cosas, como “cobijar”, lo que un bien tiene a disposición para dar lugar a la capacidad. Un funcionamiento es posible por las propiedades que se advierten en los bienes, ya sea que tales propiedades hayan sido dadas por la naturaleza (como en una naranja no alterada genéticamente) o artificialmente (como en una bicicleta). Los seres humanos no “convertimos” las cosas en características, sino que (aunque Cohen no lo dice así) nosotros advertimos las características y su utilidad en las cosas, que al combinarlas nos hacen funcionales; estas propiedades son parte de las posibilidades factibles de funcionar, es decir, son parte de las capacidades, son parte de este tipo de libertad.

Propongo también que es ésta última cualidad que aquí se ha introducido, las combinaciones funcionales de las realidades, lo que le da realmente el carácter sustantivo que Sen le adjudica a esta libertad. Es una libertad material, real, concreta y específica, indispensable para vivir, para funcionar. La materialización de las libertades está en las combinaciones funcionales de las realidades; estas se expresan como un conjunto de posibilidades factibles para ser y hacer. En la *Figura 6*, que completa el esquema general de este trabajo, se representan las combinaciones funcionales de la realidad; nótese que no se trata de todos los componentes de la realidad concreta en sí lo que se integra como parte de las capacidades (bienes, medio ambiente, etcétera), sino de aspectos de esos componentes que se integran como posibilidades de funcionamiento. Así, las combinaciones funcionales no dejan de ser parte de la realidad y a la vez, estas combinaciones funcionales son ya parte de nuestras capacidades.

Esta cualidad de las capacidades, las combinaciones funcionales de las realidades, resulta ser un aspecto revelador pues evidencia la construcción ambiental (entre otros elementos materiales de la realidad), y no solo social, de las libertades; es común pensar en que, desde nuestras libertades, hacemos un uso (bueno o malo) de los bienes, del medio ambiente, etcétera; sin embargo, esta es la libertad de agencia. En el sentido con el que se ha caracterizado a las capacidades en este trabajo, la libertad está hecha de aspectos de esos bienes y de esos aspectos ambientales, entre otras dimensiones de las realidades concretas, a través de las combinaciones funcionales de las realidades. Ya que gran parte de los aspectos de las realidades concretas son compartidos (como el medio ambiente, la constitución política de un Estado, las costumbres, una casa, un parque, etc.), la disposición que se hace de ellos a través de sus características impacta en las libertades propias, en las libertades de los demás y en la existencia misma de estos aspectos de las realidades, lo cual reconfigura las capacidades tanto presentes como futuras.

Figura 6. Combinaciones funcionales de la realidad



La posibilidad de transportarnos en auto está en función, entre otros aspectos de las realidades concretas específicas, de una condición estructural como la disposición de caminos. Aparentemente la disposición de caminos favorece para todos una expansión de las capacidades humanas, pero ¿qué si para construir ese camino se eliminó un pulmón urbano (una reserva boscosa, por ejemplo)?, ¿o qué hay de las especies animales que dejan de transitar ahí?, ¿y cómo afecta en la economía? Las libertades sustantivas no están en las manos mágicas y autónomas de nosotros los seres humanos como individuos sino, como se ha dicho antes, en la de muchas manos humanas (que tampoco son mágicas, pero sí acaso racionales y, en el mejor de los casos, razonables), así como también en “manos” de lo no humano. De ahí que, ha comentado Sen, a los individuos quizás no nos haga temer nuestra libertad sino, en todo caso, la de los demás, sobre todo si se está en condiciones desfavorables (2006a).

El mundo es la materia prima de nuestras capacidades, de nuestra libertad real, y nuestras elecciones, acciones y obras, desde nuestra libertad de agencia, reconfiguran luego esa materia prima expandiendo o sofocando nuestras libertades futuras (como es el caso de la explotación de recursos naturales que ha dado lugar a posibilidades para *ser* y *hacer* —más a unos que a otros— pero también ha ahogado otras posibilidades). Una modificación en la geografía altera las combinaciones para todos quienes comparten esa geografía y no lo hacen de la misma manera para todos, ya que se combinan estos cambios con otros aspectos diferentes en cada combinación personal. La simbiosis estrecha es evidente y se sintetiza en las libertades sustantivas (capacidades), por lo tanto, se reitera aquí, las combinaciones funcionales de las realidades son constitutivas de las capacidades y, por lo tanto, constitutivas también (además de los funcionamientos) de nuestras vidas. No hay modo de observar la realidad humana solo desde lo puramente humano, porque nos vamos constituyendo, en nuestras libertades sustantivas, de aspectos de las realidades concretas.

COMENTARIO FINAL

En una recapitulación final de esta caracterización de la noción *capacidad*, se tiene que las capacidades: a) al ser funcionamientos, en combinación con aspectos y/o características de las realidades concretas, son parte constitutiva de las vidas de las personas; b) se abren a la pluralidad de fines; c) no se pueden definir a priori (sin observar la realidad); d) no son absolutas, sino relativas a las realidades específicas; e) son tan plurales como vidas humanas hay; f) son conjuntos de posibilidades que se configuran de formas distintas, aún para un mismo funcionamiento, en las diversas vidas humanas concretas; g) constituyen un tipo de libertad; h) este tipo de libertad no da cuenta de los procesos de la libertad que corresponden a la faceta de agencia de la libertad; i) es una libertad real, existente y acotada por las combinaciones dadas en las realidades concretas y, finalmente, j) *las* capacidades no se construyen individualmente ni solo con lo puramente humano; son más que un “producto social”, son una construcción desde nuestra relación con los demás y de todos con el mundo.

El EC desde el enfoque de Sen y sus críticos ha abordado poco el tema de esta simbiosis ambiental; supongo que, en parte, obedece al aparente antropocentrismo que se percibe en un entendimiento parcial de este ámbito de la realidad humana.

Sin embargo, esta caracterización de *capacidad*, considero, nos abre una amplia ruta de exploración para la discusión multi e interdisciplinarias sobre el porvenir de las vidas humanas y su sostenibilidad, discusiones que incidan, como es nuestro propósito común en estos debates, en prácticas más oportunas y efectivas para lo que solemos llamar *desarrollo*.

Por mi parte, esta visión de las capacidades me ha conducido naturalmente a diversas conclusiones preeliminares e incipientes propuestas; sin embargo, se quedarán por ahora en el tintero por una cuestión de espacio, pero, sobre todo, porque se hace necesaria la crítica y discusión para solventar las debilidades, ambigüedades o carencias que pueda tener esta articulación de ideas, así como para afianzar lo que ya esté cimentado. Confío en que este texto abra el espacio para esta discusión en pos de construir alternativas de transformación humana favorable.

Finalmente, comparto con ustedes que este viaje exegético, al cual invita la propuesta seniana, me ha sensibilizado de particular manera a una nueva visión de la realidad humana en que destaca la interdependencia de nuestra libertad. Tradicionalmente esta, la libertad, se asocia con la autonomía, con la independencia; la libertad sustantiva constituida por las capacidades, en este modo de caracterización presentado, nos invita a un enfoque distinto en donde la libertad es interdependiente, heterónoma y fundamental, recordándonos cuánto y de qué manera estamos, todos, en nuestras manos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ballet, J., Dubois, J.-L., and Mahieu, F.-R. (2007). Responsibility for Each Other's Freedom: Agency as the Source of Collective Capability. *Journal of Human Development*, 8(2), 185-201
- Browne, J., & Stears, M. (2005). Capabilities, resources, and systematic injustice: a case of gender inequality. *Politics Philosophy Economics*, 4(3), 355-373.
- Cohen, G. (2004 [1993]). ¿Igualdad de qué? Sobre el bienestar, los bienes y las capacidades. En M. Nussbaum, & A. Sen (Eds), *La calidad de vida*. México: FCE.
- Corbridge, S. (2002). Development as freedom: the spaces of Amartya Sen. *Progress in Development Studies*, 2, 183-217.
- Dean, H. (2009). Critiquing capabilities: The distractions of a beguiling concept. *Critical Social Policy*, 29, 261-278.

- Dubois, A. (2008). El debate sobre el enfoque de las capacidades: las capacidades colectivas. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 20, 35-63.
- Gough, I. (2007). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 100.
- Harreveld, R., & Singh, M. (2008). Amartya Sen's Capability Approach and the Brokering of Learning Provision for Young Adults. *Vocations and Learning*, 1, 211-226.
- Ibrahim, S. (2006). From Individual to Collective Capabilities: The Capability Approach as a Conceptual Framework for Self-help. *Journal of Human Development*, 7(3).
- Kuklys, W., and Robeyns, I. (2005). Sen's Capability Approach to Welfare Economics. En W. Kuklys (Ed.), *Amartya Sen's Capability Approach: theoretical insights and empirical applications (studies in choice and welfare)*. Berlin: Springer.
- Nussbaum, M. (2002a). Capabilities and Social Justice. *International Studies Review*, 4(2), 123-135.
- _____. (2002b [2000]). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Reyes Morel, A. (2008). Comunidades de Significación como Capacidades Colectivas: una revisión comunitarista de la teoría de Sen. *Areté: Revista de Filosofía*, 20(1), 137-163
- Sagovsky, N. (2006). "Capable individuals" and just institutions. En S. Deneulin, M. Nebel, and N. Sagovsky (Eds), *Transforming Unjust Structures: The Capability Approach* (págs. 63-81). Netherlands: Springer.
- Sen, A. (1982a). Rights and Agency. *Philosophy and Public Affairs*, 11(1), 3-39.
- _____. (1984e [1982]). Poor, relatively speaking. En A. Sen, *Resources, Values and Development* (págs. 325-345). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- _____. (1985b [1982]). *Commodities and Capabilities* (ed.). Delhi: Oxford India Paperbacks.
- _____. (2000e [1999]). *Desarrollo y Libertad*. México: Planeta.
- _____. (2001a [1987]). El nivel de vida: Conferencia I, conceptos y críticas. En A. Sen, *El nivel de vida* (págs. 1-29). Madrid: Complutense.
- _____. (2001b [1987]). El nivel de vida: Conferencia II, vidas y posibilidades. En A. Sen, *El nivel de vida*. (págs. 30-58). Madrid: Complutense.

- _____. (2003c [1989]). Development as Capability Expansion. *Journal of Development Planning*, 19, 44-58.
- _____. (2003e [1992][1988]). *Nuevo examen de la desigualdad* (ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- _____. (2004d [1993][1988]). Capacidad y Bienestar. En M. Nussbaum, & A. Sen, *La calidad de vida* (págs. 54-83). México: FCE.
- _____. (2004j). Why We Should Preserve the Spotted Owl. *London Review of Books*, 26(3), 1-4.
- _____. (2006c). El futuro de nuestras libertades. En V. Martínezy S. París (ed), *Amartya K. Sen y la globalización*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume.
- _____. (2006b). Reason, Freedom and Well-being. *Utilitas*, 18(1).
- _____. (2008a [1985] [1984]). El bienestar, la condición de ser agente y la libertad. Conferencias «Dewey» de 1984. En A. Sen, *Bienestar, justicia y mercado* (D. Salcedo, Trad., Ed., págs. 39-108). Barcelona: Paidós.
- _____. (2008c [1993][1990]). Mercados y libertades. Logros y limitaciones del mecanismo de mercado en el fomento de las libertades individuales. En A. Sen, *Bienestar, justicia y mercado* (págs. 123-156). Barcelona: Paidós.
- _____. (2008d [1987]). *Sobre ética y economía*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____. (2010 [2009]). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Stewart, F. (2005). Groups and Capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2).
- Stewart, F. and Deneulin, S. (2007 [2002]). Amartya Sen's contribution to development thinking. En J. Cunningham and R. Wood (Eds.), *Amartya Sen. Critical Assessments of Contemporary Economists Vol. II*. New York: Routledge.
- Unterhalter, E. (2003). The Capabilities Approach and Gendered Education: An Examination of South African Complexities. *Theory and Research in Education*, 7-22.
- Urquijo, M. (2014). La Teoría de la Capacidades en Amartya Sen. En *EDETA-NIA*, 46 (págs. 63-80), ISSN: 0214-8560.
- Williams, B. (2001 [1987]). El nivel de vida: intereses y posibilidades. En G. Hawthorn, *El nivel de vida* (págs. 142-154). Madrid: Editorial Complutense.

CAPÍTULO 5



GLOBALIZATION, SOCIAL CHANGE, AND HUMAN DEVELOPMENT: FIVE DECADES OF INVESTIGATIONS AMONG THE MAYA OF CHIAPAS

Ashley E. Maynard
Universidad de Hawaii

One day, 11-year-old Chepil came home from school with a bag of soy flakes. His mother, puzzled, asked, "What's this?" "Soya," he replied. "What is it for? Mother asked. "You eat it."

His mother set it aside and later gave it to the family pig.

—MAYNARD, 1997, unpublished field notes.

I began this chapter with a vignette from my field work in 1997 in order to illustrate a point: Interventions designed with the best of intentions do not always have their desired effects. Certainly, the Mexican government that sent the soy flakes home because there was a belief that the Maya children served by the school were malnourished. While malnourishment is an issue for many Maya children in the highlands, it is not because of lack of good calories. It is because of the difficulty in acquiring clean drinking water. What would have improved this intervention? Certainly, having fieldworkers engage with the community would have promptly revealed that families were more likely to feed the soy flakes to their animals than they were to eat it. What are some other aspects of life that people trying to help are missing because they aren't on the ground with people, day to day? As the world gets smaller through globalization, we have the chance to share knowledge and ideas for change, but as we do so, we must realize that all knowledge is sifted through individual minds that have been enculturated through socialization in specific cultural settings.

In this age of globalization, with shifts such as urbanization, the use of technology and media, and the spread of formal education, psychologists working in human development must think about how such cultural shifts affect development.

How do these phenomena of globalization affect the ways that children grow up? How does engagement in activities in a transforming world affect cognitive and social development? Greenfield (2009) proposed a theory of social change that accounts for the ways that changes at the macro-level, such as sociodemographic and economic changes--affect development at the micro-level. She notes that changes in the learning environment may be a mediating factor in changes in development. We have found that as daily routines and the learning environment shift, cognitive development also shifts (Maynard, Greenfield, & Childs, 2015).

Understanding development, itself a process of change, under changing circumstances requires a variety of methods to understand--in a very close and intimate manner--how changes in environments affect development. Our methods must aim to account for the complex relationships among changes at the macro-level and micro-level changes in human development. The spirit of "all aboard" means that all are included, and including everyone means that we understand people's lived experiences and decisions. Developmental work that is based in ethnography--reflecting the lived experience of people being studied--will engender a developmental science that is valid and inclusive, engendering an "all aboard" world where people have access to education, health preservation, a sustainable and healthy environment, and dignified work conditions.

Ethnographic investigation is the way to understanding how people respond to and adapt to their environments, and ethnography forms the basis of generations of research conducted by our research group in the highlands of Chiapas, Mexico. Guided by Greenfield's theory, our research group has used mixed methods to describe developmental change among indigenous Maya children in three settings in the highlands of Chiapas, Mexico: a rural village, an urban street setting, and an urban market. Our team has carried out a number of investigations that date back to 1969 in the village of Nabenchauk, a Zinacantec Maya hamlet of about 4500 people. We have conducted other investigations in the nearby urban setting, including a large wholesale market on the outskirts of the colonial center of San Cristóbal de las Casas (SCLC) and in the city center itself, where many indigenous Maya children work as street vendors. Much of our work has used an activity settings approach (Gallimore, Goldenberg, & Weisner, 1993) to understand changes in the highlands and how they affect development.

This chapter gives an overview of several of our research projects dating back to 1969. I begin with our research on changes in weaving apprenticeship. Next, I consider changes in the daily routines across the village and urban setting of Merpo-

sur. Following that, I discuss the research with the street vendors of SCLC. Lastly, I discuss my longitudinal research on sibling interactions (1997-2012). To provide some background on traditional Maya child development and to provide a baseline for examining behavioral changes I briefly review the ethnographic record.

CHILD DEVELOPMENT IN MAYA COMMUNITIES IN THE HIGHLANDS OF CHIAPAS

The ethnographic record of typical development of Maya children in traditional village settings aids in examining the behavioral and developmental correlates of the demographic shift toward urbanization in the village setting and the physical shift from the village setting to the urban setting. There is an extensive literature on life in the highland Maya villages. Vogt (1969) founded the Harvard Chiapas Project and engaged dozens of researchers across fields--anthropology, sociology, linguistics, psychology, and medicine, among others--in the investigation of Maya life in the highlands. Our research team is particularly indebted to Vogt and to Haviland (1978) and deLeón (2005). Haviland's dissertation on Zinacantec women's daily routines has informed our research over the past five decades. De León's careful linguistic analyses, based in decades of close ethnographic research, have informed the detailed study of Zinacantec Maya ethnotheories of child development and daily routines in Nabenchauk.

During my training as a cultural developmental psychologist, I joined the research team of Greenfield and Childs in 1995. I have conducted 29 months of field research in the area since then, usually two or three months at a time and for as long as six-months. All my fieldwork is conducted in the Maya language of Tzotzil, which I learned while living in Nabenchauk in 1995 and 1997. I return to Nabenchauk approximately every one or two years for two weeks to two months. I check in with many families in the village with whom I have long-standing relationships. For me, the longitudinal nature of this field work has helped me understand changes in child development over time in the context of a changing setting. This is not an easy task, but close ethnographic field work including interviews and observations has been the key to documenting developmental change in valid ways that also make sense to the participants.

The Maya ethnotheory of child development includes both the acknowledgement of free will in children and the expectation of obedience and respect for elders (Blanco & Chodorow, 1969; Maynard, 2002). Children are expected to help run

the household from the age of two years. Youngest children might be expected to fetch an item for their mother. Around age four years, children traditionally become sibling caretakers for younger siblings. Children are expected to listen to adults, watching and learning from them. This observational skill applies to tasks as well as to learning how to relate to others. In the village, children accompany their mothers and observe them saying hello to people on the streets, but children do not interact with strangers. Even with people they know, children watch the conversations of adults. Children, particularly girls, rarely go anywhere alone; they are often seen in pairs or groups of three or more going to a nearby store to get something their mother needs to prepare a meal, such as tomatoes or onions. As children get older, they are expected to contribute to the household in the ways that they can, taking on more complex tasks and taking responsibility for completing tasks on their own. There are some gender differences between boys and girls in the expectations of independence. From the age of about five or six, boys may be seen going to the store alone. As they get older, from the age of eight years on, boys who have bicycles may ride them around the village on errands for their mothers or to the town square to visit with other boys and perhaps play basketball.

Gaskins (2003) discussed three cultural principles of engagement in the Maya village setting: primacy of adult activities, importance of parental beliefs, and independence of child motivation. Adults must accomplish their work, and children should be able to manage themselves responsibly without interrupting that work. Children watch their parents working and are allowed to help with those parts of the work that they already know how to do. In the Maya ethnotheory of development, parents view child development as a gradual process that does not have to be specifically shaped or influenced with stimulation or goal-driven intervention (de León, 2005; Gaskins, 1999; Maynard, 2013). Highland Maya also respect the independent will of a child as long as the child is safe; they do not determine a child's motivations and interests (de León, 2005). Aside from chores assigned by mothers, children have a lot of discretion over decisions such as whether to attend school, take medicine, and when sleep. It is important to understand this apparent freedom in light of the collectivist value system and the particular sociocultural context of Maya child development. It is not that Maya parents are permissive. It is simply that behaviors like attending school, taking medicine, or following a certain sleep schedule may not be as important to Maya parents as they are to Western parents (Maynard, 2002, 2004a). Perhaps more importantly for development, Maya children internalize the norms and practices expected of them by their parents, who

rarely need to give explicit instruction or prohibitions. Children may appear to make independent decisions such as going or not going to school, but the key to understanding this is that Maya children are socialized to develop a high degree of self-regulation, and their decisions are shaped by the internalization of collectivist cultural values including group harmony, respect for elders, and the well-being of the family as a whole (Grusec & Goodnow, 1994; Tovote & Maynard, 2018; Trommsdorff, 2009).

Daily life in Maya villages is characterized by gendered tasks, and gender segregation in adult tasks has been the norm. Women and girls mind the hearth and take care of the children, while men are often away at work in fields or in the city (Vogt, 1969). More recently, women and girls are still weaving and cooking at home, while an increasing number of men drive trucks to work in other places, carrying agricultural products or passengers. Children are aware of the gender segregation of tasks from age two or three years and are increasingly engaged in household tasks as they grow up and show interest and ability (Maynard, 2004b). In the village, boys have more independence: They can walk or ride bicycles alone, and hang out or play basketball with other boys in the town square. Daily life has changed over the years since I first started observing Maya routines. In this chapter, I use our research to highlight some of those changes and their ramifications.

CHANGES IN LEARNING ENVIRONMENTS IN THE VILLAGE: 1969-2012

Our work on the changes in the learning environments in the village of Nabenchauk has centered on both formal and informal education. We have considered the impact of schooling (formal education) on the indigenous practice of Maya backstrap loom weaving (informal education). Patricia Greenfield and Carla Childs began the study of how girls learn to weave in Nabenchauk in 1969 (Greenfield & Childs, 1977; Greenfield, Maynard, & Childs, 2000). They found that girls were taught by their mothers, aunts, or grandmothers—someone from an older generation—to weave, and the apprenticeship was characterized by a highly-scaffolded and monitored process where the teacher prevented the learner from making errors. Learning to weave meant learning four different patterns, and there was very little variation in any aspect of the edges of the cloth or in embellishments, such as brocade. It made a lot of sense that such a close maintenance of tradition resulted in little variation.

By the 1990s, local commerce had entered Nabenchauk as a means of subsistence. Many families no longer had land to farm, and men turned to entrepreneurship—mostly trucking produce throughout the country of Mexico or carrying passengers in vans—to earn money. Enterprising men were able to purchase trucks, and some built vast businesses, buying bigger and bigger trucks and paying others to drive them.

The 1990s also brought the possibility for women to engage in the money economy, mostly through the production of textiles. In the prior generation, a few women had woven or embroidered on order for others to make a little money, but in the 1990s, women found that they could make items to sell to tourists. The *servilleta* became a major engine of commerce for many village women all over the highlands, and the production of servilletas continues to this day. The servilleta, used as a placemat by the tourists who purchase them, is based on a traditional ceremonial cloth, thus finding its roots in tradition (Greenfield, 2004).

In addition to servilletas, women began to make other items for sale, including pouches and purses. They also began to sell their own old clothes in the market, often to tourists. The 90s also saw the burgeoning production of little dolls in the likeness of Subcomandante Marcos and Ramona, a symbol of female power in the Zapatista movement. Men, women, and children, mostly from the municipio of Chamula began to create not only those dolls, but also figurative dolls of many different kinds of animals, including frogs, butterflies, deer, sheep, rams, dolphins, birds, lizards, snakes, and by the 2000s, most any animal one might think of. The Santo Domingo textile market in SCLC became a very important setting for families to make their living.

In the village of Nabenchauk in the 1990s, many girls and women wove servilletas and embroidered those, along with skirts and blouses. In the late 1990s, some young women were able to acquire sewing machines to embroider quickly. Throughout the early 2000s, sewing machines spread all over Nabenchauk, and there were some boys who learned to sew (it was acceptable for them to do what was formerly women's work (sewing) because it was done on a machine). A number of women in Nabenchauk sell their textiles to resellers who ultimately sell them in the Santo Domingo market.

As work shifted for men and women, boys and girls also saw their daily routines change. Boys and girls began to enter school at a higher rate. In 1969-1970, no women or girls had been to school, but most of the boys had at least some schooling. In 1991, about 15% of school-age girls went to school, but only for six months to two years. In 1997, about 17% of school-age girls went to school, albeit brief-

ly. In 2000, 33% of girls were in school (Maynard, 2000), and by 2003, the number reached 50% (Maynard, 2003). The fifty-percent mark was the tipping point after which many more girls went to school. In 2012, roughly 80% of the school-age girls in our sample in Nabenchauk were in school, and, what is more, they were attending kindergarten around age 5 years and finishing the sixth grade around age 11 or 12 years—at the same rate as the boys (Maynard, Greenfield, & Childs, 2012).

Schooling has had important cognitive and effects for the children of Nabenchauk. Table 1 shows the differences between the activity setting of school compared to learning activities in the village. Maynard (2004a) found that children who had been to school used a more school-like way of teaching their younger siblings everyday kinds of things. For example, they talked more, taught from a distance, and gave more evaluations than children who had not been to school. Importantly, Maynard, Greenfield, and Childs (2015) found that children who had been to school were more likely to use an abstract strategy to solve a cognitive problem involving concrete objects, and they were more likely to be successful in solving novel problems. Schooling is a hallmark of abstract thinking and training in the ability to deal with novel problems and situations.

Table 1. Learning activities in the village compared to school.

Activity setting feature	Zinacantec model	School model
Script/task	Observation (of socially-useful tasks)	Observation (of cognitive skills tasks)
	Contextualized talk	Decontextualized talk
	Bodily closeness with non-verbal teaching	Distance with verbal teaching
Personnel	More than one teacher	Only one teacher
	Heterogenous age groups	Homogeneous age groups
Primary motive	Socially useful tasks	Cognitive skills tasks
Values	Emphasis on closeness/ personal relations	Emphasis on distance/less personal relations

Table 1 illustrates the main features of activity settings (scripts, tasks, personnel, motives, and values) and how those differ across the informal learning settings of everyday life and the formal learning setting of the school. Maynard (2004a) found that children had to adapt to the changes in the scripts found in the school setting, and children who had been to school brought a number of the changes home with them.

While daily routines such as work and schooling were shifting for Maya families in the villages, some families found themselves traveling long distances to work and live in markets several hours away. The effects of growing up mostly in an urban market setting for children whose older siblings grew up in Nabenchauk have not been investigated systematically, but field notes reveal that children living mostly in urban market settings exhibit more physical symptoms related to stress or the stimulation inherent in the setting, including the inability to sit still or focus for even brief periods, headaches, menstrual cramps, and anxiety attacks. Our research group was able to conduct ethnographic observations and interviews with one family that moved from Nabenchauk to Merposur, on the outskirts of SCLC, revealing patterns of changes in development coordinated with the move to urban life.

SHIFTING TO THE URBAN MARKET: NABENCHAUK TO MERPOSUR

Patricia Greenfield, Alethea Martí, and I investigated one indigenous Maya family that moved from Nabenchauk to Merposur, a large urban wholesale market on the outskirts of SCLC (Greenfield, Maynard, & Martí, 2009). We found that life in the village had emphasized collective responsibility, while life in the city emphasized greater individual choice and expression.

Greenfield, Martí, and I had all lived in Nabenchauk with our primary family of informants at different times over the years from 1969 to 2005. We used our ethnographic field notes to explore changes in daily routines from 1997 through 2007 in the village and in the city. Table 2 highlights the values and activities in the village and the city.

Table 2. Values and Activities of the Village and the City

Village	City
Children observe the work of adults	Children observe at first, but then work independently
The family works together	Family members work apart
Children don't speak if adults are present	Children speak with adults, familiar and unfamiliar
Children don't speak with strangers	
Most children are sibling caretakers	Some children are sibling caretakers

We found that people in the city were more likely to have interactions with people who were not related to them and who were from different ethnic groups. There was much more emphasis on individual choice, particularly related to food choice and leisure time, which was new relative to 1997, when there was very little free time. The year 2007 saw a much greater reliance on technology and media, especially via cell phones. There was specialization of economic tasks and more schooling, particularly for girls. There was also a major shift in gender roles: Young women in the teenage years could have friends who were male, and they could also direct the activities of young males who worked for their father. Furthermore, teenage males and females are able to have unchaperoned contact--mostly in the context of work--in the urban setting. None of these behaviors--girls telling boys what to do or spending unchaperoned time with boys-- would never have been exhibited by girls or women in the village in 1997 and is still not seen in 2018.

The few families who have been able to keep a home in the village and a business in the city have developed a higher standard of living compared to some of their counterparts in the village. The children of those with businesses in the city can go to school, at least through the sixth grade, and they don't have to work during childhood. On the other hand, many families from the nearby village of Chamula, also Tzotzil-speaking, have had a different experience. Many Chamula people had to move to the outskirts of SCLC in order to find a place to live and to make a living. In another set of studies, Katrin Tovote and I investigated indigenous child street vendors in SCLC.

MAYA CHILD STREET VENDORS OF SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS

Tovote and I (Tovote & Maynard, 2018) investigated changes in values based on child street vendors' daily experiences and activities with the purpose to understand value matches and mismatches that the children faced as they navigated the settings of the street and traditional village life. Child street vendors came from Maya families who had migrated from their rural Maya villages to SCLC over the past three decades (Rus, Hernández Castillo, & Mattiace, 2003). The street vendors are mostly from Chamula, another Tzotzil-speaking municipal area in the highlands, but some are from Zinacantán and other indigenous villages.

Greenfield's (2009) theory predicted that life in the village (*Gemeinschaft*) has the values of maintenance of tradition, adherence to norms, and conformity whereas the urban setting (*Gesellschaft*) values variety—interactions with people of different ethnicities and experimentation with novelty. Greenfield et al. (2009) had found differences related to a shift from collective values to more individualistic values as one Maya family moved from the village to the city. Tovote and I were interested in the ways that the child street vendors experienced shifts or conflicts in values across settings and which values stayed the same. Tovote conducted a beautiful set of ethnographic investigations to compare girls' daily activities on the street with girls' daily routines in traditional settings. Methods included ethnographic observations, chats, and a census on the streets as well as semi-structured interviews with 51 children and 25 mothers of street vendors (for further details, including all interview questions, please see Tovote, 2007, 2012). In our analyses, we also compared the routines of girls working on the street to those of boys working on the street because we wanted to understand not only how village values translated to the street setting, but also how boys and girls might use similar or dissimilar strategies to conduct their work successfully on the street.

The reader should be aware of certain methodological issues when working with children who work on the street. First, all interviews were conducted in Spanish, the language the children needed to work in SCLC. The children also spoke another Maya language (typically Tzotzil) as their first language, and we cannot know how the interviews might have been influenced by the children's proficiency in Spanish. There are of course ethical issues involved in working with any children, and child street vendors are seen as a vulnerable population. On the other hand, they are also relatively self-sufficient compared to many children who do not have to work for their livelihoods, and they make many important decisions for them-

selves. Thus, before fieldwork began we decided against using written consent forms because the formal process and the literacy required would have made the children and their parents feel uncomfortable. Signing documents in indigenous communities has a highly official and potentially stressful connotation and therefore the act did not have the same meaning it might have in the United States. Further, it did not seem appropriate in a group with low rates of literacy. Our institutional review board (IRB) allowed for oral consent and also waived parental consent. This was because the children to be studied had demonstrated the capacity to make independent decisions through their work activities and because the questions were considered low-risk. Therefore, we asked each child or parent for oral assent or oral consent, respectively, following IRB-approved procedures.

As we expected, there were value differences across the village and street settings. Interestingly, traditional and urban values were often comingled. We found that the street vendors exhibited a mix of adherence to tradition and innovation and variety. They also mixed collective responsibility with individual choice and expression. There were value matches and mismatches in some domains, and in other domains there were many more mismatches with no matches. For example, gender roles and motivation for work presented both value matches and mismatches, while leisure time and schooling presented more mismatches and few matches. There were gender differences as well, particularly in gender roles for work, motivation for work, and schooling.

As has been found in other cultural settings, we found that cultural heritage played a more important role for females than for males, with females preserving the cultural traditions more than males (Schlegel & Barry, 1991). The script of the street vending girls' work matches somewhat the traditional female role in the Maya culture (Greenfield et al., 2009; Maynard & Greenfield, 2005). Thus, females adhered more to tradition, while males took up more of the variety offered by the urban setting. As soon as they were able, boys engaged in independent work that was unlike work available in the village, they dressed in a greater variety of clothing than girls, and they ate a bigger variety of foods than in the village, among other things. Boys were also able to walk around the city and walk to work alone, while girls were not able to walk alone, especially not to and from work. Boys had less stable work groups than girls, changing work partners or working independently while girls' groups remained stable. This finding about males' uptake of the variety offered by urbanization is consistent with other studies (Manago, 2014; Manago, Greenfield, Kim, & Ward, 2014; Schlegel & Barry, 1991).

It is likely that the work the girls engaged in facilitated some continuity. Because tourists were interested in purchasing Maya craftwork, street vending girls in SCLC produced and sold craftwork. And girls, unlike boys, were highly involved in sibling caretaking as part of their typical, traditional roles. Almost all the girls always wore traditional Maya clothing during their work and at other times they were observed. This differed from boys, who did not wear traditional garments while working. Interestingly, boys and men wear traditional garments in the villages less often than previously. The girls' Maya clothing is known for indicating group identity in the highlands, and the girls mentioned this frequently during ethnographic interviews and chats. Tovote and Maynard (2018) asserted that the adherence to tradition in the girls' clothing may have protected them from sexual harassment or assault, as it seemed to evoke feelings of distance and respect in outsiders. The girls experienced a gradual and culturally gender-consistent introduction to street life, creating a path of continuity with tradition that connected their homes with the street (Tovote & Maynard, 2018).

The child street vendors--both girls and boys--were well aware of the challenges in their lives and they exhibited a great deal of resilience in facing those challenges. When asked for their top three wishes, the most prevalent wishes were: 1. For there to be no rich and no poor; 2. To eat three meals a day; and 3. To always have work (Tovote, 2007). Many of them were interested in attending school in order to improve their lives, but consistent, long-term schooling was not an option for most of them (Tovote, 2012).

SCHOOLING FOR CHILD STREET VENDORS

With the worldwide emphasis on children attending school (UNICEF, 2007), there was a clear interest on the part of the child street vendors to attend school, but doing so presented a number of conflicts. Most of the children (63 percent of the boys and 50 percent of the girls) reported attending school regularly for at least some period. Street-vending children reported going to school to achieve personal goals, an individualistic value more prevalent in the urban setting (Tovote & Maynard, 2018).

Although the majority of the children had at least some schooling (taking relative ages into account), there were gender differences in school attendance. Boys were more likely to persist beyond elementary school than girls. Girls' parents were more likely to ask them to stop work and support the family, which girls were satisfied to do.

It is obvious that children cannot work for money during the hours they attend school, and parents and children were keenly aware of this. However, motivations to go to school presented a complex situation: Many children knew that attending school could lead to a better job later in life and that that would mean they would be better able to support their family in the long term. However, if children could not finish secondary school, continuing past elementary school would be a bad investment with no payoff (Tovote & Maynard, 2018).

Other barriers to schooling for the street vendors included the time of day of school and the requirement to wear the school uniform, which cost about one day's wages (Tovote, 2012). More recently, the city has implemented an "afternoon school" where street vendors attend after they complete their morning sales (because morning is the best time to circumnavigate the city and sell to locals and tourists).

SIBLING CARETAKING IN NABENCHAU: 1997-2012

Since beginning my fieldwork in Nabenchauk in 1995, I have been fascinated with sibling caretaking. Sibling caretaking is a highly prevalent form of social support of children worldwide (Weisner & Gallimore, 1977). From as young as age two years, but typically closer to age four years, children are engaged in aspects of care of younger siblings. Four-year-old children are able to hold and carry younger siblings. Six-year-olds are able to stay home alone with younger siblings and ensure they are fed, safe, and happy while parents are working (Weisner & Gallimore, 1977). In Nabenchauk, two-year-old siblings might fetch something the mother needs to help care for the baby, and four-year-olds are often seen carrying babies on their backs. In Nabenchauk, Maya children spend most of their days in the company of other children. Mothers are usually within earshot, but children are responsible for carrying on amicably and safely without monitoring.

One of the first things I noticed about sibling caretaking in Nabenchauk is that it takes place in mixed-age groups. Siblings or cousins who live in the same family compounds play and interact together throughout the day. I was fascinated to see that there was a lot of teaching going on in these mixed age groups, so in 1997 I investigated sibling teaching in the context of sibling caretaking of two-year-olds in Nabenchauk using interviews and video ethnography (Maynard, 2002). I found that older siblings acted in accordance with their developmental skills to help their

two-year-olds learn everyday activities like washing clothes, cooking, and pressing tortillas. Four-year-olds were models for two-year-olds to imitate. Six-year-olds could set up tasks and show two-year-olds how to do them. But the children age eight year and up were the best at setting up tasks, breaking them down into doable parts, demonstrating each part to two-year-olds, and helping two-year-olds accomplish the tasks.

I returned to the field in 2000 with the hopes of examining the children who were two years old in 1997 at age five years, with new two- or three-year-old siblings. However, much to my surprise there were no new siblings! Upon reflection, I understood that two factors had caused a change in the pattern of two-year birth spacing that had been prevalent for at least two generations: Men's involvement in commerce took them away from the family for sometimes long periods, and women were gradually taking up the use of birth control (Maynard, 2000; Maynard, 2004b).

I continued to follow the same groups of children through 2012, with a special focus on the children who were two years old in 1997. There were many changes in daily routines across the time period from 1997-2012. In 2000, I observed that they mostly played with agemates. In 2003, when the two-year-olds were eight years old, I was able to watch them with new two-year-old siblings. In 2006, when they were 11 years old, I interviewed them about their daily routines and found that many of them were working. The first boys to learn to sew on sewing machines had acquired that skill and could embroider on order for money. Several of the 11-year-old girls stayed home alone with their grandmothers while the rest of the nuclear families were off living in urban markets several hours away. In 2009, the two-year-olds were 14 years old, and all were working. Some boys and girls were weaving and embroidering on order for money, a few boys were helping their fathers in the fields, and all of the girls had chores at home they were responsible for. In 2012, the two-year-olds were 17 years old, and all were working--taking care of the home, working in markets away from home, working in fields, or weaving or embroidering for money.

A significant difference between the daily routines of 1995 and 1997 and all the time periods afterward was the increase in schooling. By 2003, more than 50 percent of the girls I had been studying were in school for at least some period. By 2012, in another study, we found that girls' schooling in our large sample of families had reached 80%. There are multiple factors that affect the decision of girls to go to school. One major factor seems to be the decline in family size: When mothers have only one or two other children to care for, it becomes possible for older siblings, especially girls to spend their days in school. Indeed, I had the first first-born daugh-

ter in Nabenchauk to get to go to school in my study. Her parents had four children in total, so she was able to attend kindergarten at age five years and finish middle school at age 13 years, in 2010, a previously unprecedented accomplishment for a first-born daughter in Nabenchauk. The majority of girls heading to school from 1995 through 2012 were later-born girls. The rate of boys' schooling did not change from 1969-2012; most boys were able to attain at least some schooling across the three generations we have studied.

While we have known for some time the ways that schooling affects the parenting practices of girls who become mothers (LeVine, LeVine, & Schnell, 2001), we did not know how schooling affected sibling interactions in childhood. In 2004 I published a study of the ways that schooling affects sibling teaching (Maynard, 2004a), mentioned above. It is clear that schooling represents a major shift in the daily routines of Maya families and that schooling affects the minds and behaviors of the children it reaches. As Mexico works toward 100 percent schooling for all young people, it will be important to acknowledge how schooling affects family well-being, including the economic factor of time spent in school versus working.

DISCUSSION

This chapter presented findings from historical and longitudinal research among the Maya of the highlands of Chiapas. Greenfield, Maynard, and Childs (2000, 2003; Maynard, Greenfield, & Childs, 1999, 2015) have investigated changes in weaving apprenticeship, cognitive change, and changes in social organization across three generations. Greenfield, Maynard, and Martí (2009) used ethnographic methods to study the shift from the rural village of Nabenchauk to the urban setting of San Cristóbal de las Casas. Tovote and Maynard (2018) investigated experiences of child street vendors in SCLC from a sociocultural perspective in order to detail some aspects of street work from the children's point of view. My own work on sibling caretaking in Nabenchauk uncovered the ways that children develop the skill of teaching each other over the course of early and middle childhood and the ways that children adapt to changing daily routines. All of this work is founded in an ethnographic approach, which has contributed to the validity and usefulness of the findings.

SOCIAL CHANGE AND CHANGING ROLES, VALUES, AND PRACTICES

Greenfield's theory of social change (2009) provides a useful framework for all of this work. We can see changes in how girls learn to weave and relate that process to macro-level variables like commerce and formal education (Maynard et al., 2015). The theory helps to explain how the shift from rural village life to the urban setting was coordinated with shifts in social relations, gender roles, leisure time, and women's achievement. And, the theory allowed us to trace the developmental pathways of young Maya street vendors in the light of their changing socio-cultural environments.

Really understanding the effects of cultural contact and cultural change is a complex process that requires the use of more than one method and different kinds of data. It would be easy to miss some implications of cultural differences and influences of cultural change on development if we attempted to simply draw a linear relationship from macro-level to micro-level phenomena. Ethnographic inquiry helps the researcher understand the process of development and how people think about the changes they are experiencing. Ethnographic observations and interviews provide rich data that could be used to devise other kinds of inquiry, such as scales, that might be analyzed using statistical techniques (Weisner, 1997). It is clear that the settings of development change, and that human beings are successful in adapting to new settings, as long as the values and habits of the new settings do not contradict closely held traditional values, beliefs, and habits. In many cases individuals and families try and succeed in reconciling traditional and new values they find when they move to new settings or when cultural practices change to make things work and find success.

Furthermore, intervention programs, including those attempted by the government, need to be aware of the lived experiences of Maya people, and the best way to get valid information that might be actually helpful is through ethnography. Those wishing to intervene to increase schooling or visits to the village health clinic ought to understand how the Maya people understand those settings and what those have to offer (good and bad) for their lives. Researchers and intervention programs concerned about children who live or work on the streets need to keep in mind that it is the ways that children engage in the activity settings available on the streets that make the street setting a place for success or for other outcomes (Tovote & Maynard, 2018). And, because we have shown that there are differences between boys and girls in the ways they find success in street work, researchers and intervention programs need to keep gender differences in mind as well. Clearly research and

interventions designed for this population will need to take into account the different models of subsistence and success that families and children engage with as they navigate their complex lives.

An important tenet of Greenfield's (2009) theory is that while cultural practices and settings are changing, not all variables change at once or at the same rate. Furthermore, Greenfield proposed, and we have since found, that the variable that is changing the fastest has the biggest relationship to developmental change (Maynard et al., 2015). It makes sense that Maya families and children search for the right balance between tradition and modernity, the village and the street. Researchers will be wise to remember that research itself is a cultural process, and methods and theories are cultural tools. Research itself is also a changing activity, and we can use it to understand a changing world when we adapt our methods and theories to a variety of settings and the people in them.

REFERENCES

- Blanco, M. H., & Chodorow, N. J. (1964). Children's work and obedience in Zinacantán. MS on file, Harvard Chiapas Project, Department of Anthropology, Harvard University, Cambridge, MA.
- de León, L. (2005). *La llegada del alma: Lenguaje, infancia y socialización entre los Mayas de Zinacantán*. México: CIESAS.
- Gallimore, R., Goldenberg, C. N., & Weisner, T. S. (1993). The social construction and subjective reality of activity settings: Implications for community psychology. *American Journal of Community Psychology, 21*(4), 537-560.
- Gaskins, S. (1999). Children's daily lives in a Mayan village: A case study of culturally constructed roles and activities. In A., Göncü (Ed.), *Children's engagement in the world*. (pp. 25-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaskins, S. (2003). From corn to cash: Change and continuity within Mayan families. *Ethos, 31*, 248-73.
- Greenfield, P. M. (2004). *Weaving generations together: Evolving creativity in the Maya of Chiapas*. Santa Fe, New Mexico: School for American Research.
- Greenfield, P. M. (2009). Linking social change and developmental change: Shifting pathways of human development. *Developmental Psychology, 45*, 401-418.
- Greenfield, P. M., & Childs, C. P. (1977). Weaving, color terms, and pattern representation: Cultural influences and cognitive development among the Zinacantecos of southern Mexico. *Inter-American Journal of Psychology, 11*, 23-48.
- Greenfield, P. M., Maynard, A. E., & Childs, C. P. (2000). History, culture, learning, and development. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science, 34*(4), 351-374. <http://dx.doi.org/eres.library.manoa.hawaii.edu/10.1177/106939710003400404>
- Greenfield, P. M., Maynard, A. E., & Martí, F. A. (2009). Implications of commerce and urbanization for the learning environments of everyday life: A Zinacantec Maya family across time and space. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 40*, 935-952.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology, 30*, 4-19.

- Haviland, L. K.M. (1978). *The social relations of work in a peasant community*. Unpublished Doctoral Dissertation. Harvard University, Cambridge, MA.
- LeVine, R., LeVine, S., & Schnell, B. (2001). "Improve the women": Mass schooling, female literacy, and worldwide social change. *Harvard Educational Review*, 71(1), 1-51.
- Manago, A. (2014). Values for gender roles and relations among high school and non-high school adolescents in a Maya community in Chiapas, Mexico. *International Journal of Psychology*, 50, 20-28.
- Manago, A., Greenfield, P.M., Kim, J.L., & Ward, L.M. (2014). Changing cultural pathways through gender role and sexual development: A theoretical framework. *Ethos*, 42, 198-221.
- Maynard, A. E. (2000). Unpublished data. University of Hawai'i.
- Maynard, A. E. (2002). Cultural teaching: The development of teaching skills in Zinacantec Maya sibling interactions. *Child Development*, 73, 969-82.
- Maynard, A. E. (2003). Unpublished data. University of Hawai'i.
- Maynard, A. E. (2004a). Cultures of teaching in childhood: Formal schooling and Maya sibling teaching at home. *Cognitive Development*, 19, 517-536.
- Maynard, A. E. (2004b) Baby boys can make tortillas, but men can't: Young Zinacantec children's understanding of gender roles. In C. Edwards and C. Ember (Chairs), *The company they keep: A symposium in honor of Beatrice Whiting*. Symposium presented at the meetings of the Society for Cross-Cultural Research, San Jose, CA.
- Maynard, A. E., & Greenfield, P. M. (2005). An ethnomodel of teaching and learning: Apprenticeship of Zinacantec Maya women's tasks. In A. E. Maynard and M. I. Martini (Eds). *Learning in cultural context: Family, peers, and school* (pp. 75-103). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Maynard, A. E., Greenfield, P. M., & Childs, C. P. (2012). Unpublished data. University of Hawai'i.
- Maynard, A. E., Greenfield, P. M., & Childs, C. P. (2015). Developmental effects of economic and educational change: Cognitive representation in three generations across 43 years in a Maya community. *International Journal of Psychology*, 50, 12-19.
- Rus, J., Hernández Castillo, R. A., & Mattiace, S. L. (2003). *Mayan lives, Mayan utopias: The indigenous people of Chiapas and the Zapatista rebellion*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

- Schlegel, A., & Barry, H. (1991). *Adolescence: An anthropological inquiry*. New York, NY: Free Press.
- Tovote, K. E. (2007). *Tradition and the street: Continuities in the development of Maya street working girls and boys in Chiapas, Mexico* (unpublished master's thesis). University of Hawai'i, Honolulu.
- Tovote, K. E. (2012). *How working poor Maya migrant families acculturate to an urban setting: Daily routines and adaptation strategies*. Doctoral Dissertation. Ann Arbor: Pro Quest.
- Tovote, K.E., & Maynard, A. E. (2018). Maya children working in the street: Value mismatches from the village to the street setting. *International Journal of Psychology*, 53: 34-43.
- UNICEF (2007). *The state of the world's children: Women and children*. New York: UNICEF.
- Vogt, E. (1969). *Zinacantan: A Maya community in the highlands of Chiapas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weisner, T. S. (1997). The ecocultural project of human development: Why ethnography and its findings matter. *Ethos*, 25(2), 177-190.
- Weisner, T. S., Bernheimer, L., & Coots, J. (1997). *The ecocultural family interview manual*. Los Angeles: UCLA Center for Culture and Health.
- Weisner, T. S., & Gallimore, R. (1977). My brother's keeper: Child and sibling caretaking. *Current anthropology*, 18(2), 169-190.

CODA: REFLECTIONS ON TWENTY FOUR YEARS IN THE FIELD

Fui solo como un túnel.

PABLO NERUDA

People often ask me why I went to work in Mexico. There are many explanations of this, but best answer that has come out of my mouth—asked in 2010 by someone who could hear it—is, “I came here to be fed.” I learned how to eat and be fed in Mexico. I learned how to feed the dead. I learned how to fill my heart and really be with others. As the shy, introverted only daughter of my hard-working, extraverted mother, I had passed many hours of my growing up years alone, enjoying reading and doing my homework, roller skating, and baking. I took most of my meals alone for many years growing up, and it did not bother me. On the other hand, in Mexico, I learned to have three-hour *comidas* and enjoy the fullness of empty time with others. I learned that it was not an invasion when children or others wanted to come home with me so I would not be alone. I learned that people’s curiosity was natural. What was I reading? What did it mean? What was I writing? What did it mean? Learning how to share In Mexico, my heart opened with giving. In Mexico I don’t keep score. This has helped me be more open in the USA.

In the summer of 1995, I lived in a one-room house with Telex Pavlu and Maruch Ch’entik and their six children, aged one month to 13 years, for about three months. Telex’s younger, then-unmarried brother Chepil occasionally stayed with us. I learned Tzotzil, and to weave, make tortillas, and carry firewood hanging from my head from the forest. Thirteen-year-old Paxku’ taught me those Zinacantec women’s tasks. My heart became very full.

In the years since 1995, I have returned to work in Nabenchauk and San Cristóbal every one to three years for one to six months. I was fortunate to stay in the highlands for six months during a life-changing sabbatical in 2012. Indeed I have not been the same since I first went to Mexico, and I have profound learning experiences every time I go to Mexico. The generosity of the Maya and the Mexican people has provided me with sustenance for my career, obviously, but more importantly for my heart.

Tzotzil Maya psychological terms focus on the heart, the head, or both. When you are angry you “have a hot head.” When you are ambivalent you “have two hearts.” Maya learning, traditionally, has been a process linked to the soul, located at the heart and tied to the repeated action of doing.

That which is learnt through the mouth is forgotten. It is through the soul that we learn. The soul repeats it in the heart, not in the mind, and only then do we know what to do. --MANUAL ARIAS SOJOB, in an interview with Guiteras Holmes (1961)

In my many days and months in the field, I have come to know my own heart. I have been able to see my cultural beliefs and practices stand up in front of me in relief. My role as an outsider has meant that I may not always understand one hundred percent of everything that is going on in a situation, but it also means that people tell me things they may not have told others, and they help me try to understand. It means I notice things insiders don't necessarily notice. I have been happy to take the role of a child sometimes, always happy to let others teach me or make fun of the way I speak Tzotzil and correct me (laughing is not harsh for the Zinacantecs; it blows off steam and also reminds us that life is funny and none of us is perfect). My experience of profound respect for cultural differences began when I was two days old and are echoed in Freire's (1994, p. 36) experience in Chile, "It was by attempting to inculcate a maximal respect for the cultural differences with which I had to struggle, one of them being language--in which I made an effort to express myself, as best I could, with clarity--that I learned so much of reality, and learned it with Chileans." Freire (1994) outlines a "pedagogy of hope" in which he goes beyond literacy and basic education and stakes an ontological need for a hope that is instantiated in action as well as the importance of "unity in diversity."

The most important thing my work in Mexico has awakened in me for the sake of the field of human development is the sense of urgency that everyone's voice must be heard, as soon as possible. Freire's unity in diversity is critical for an integrated approach to human development: "...*oneness in difference* will be the only effective response of those forbidden to be, those prevented from living, to the ancient rule of the mighty: *divide and conquer*. Without unity in diversity, the so-called minorities could not even struggle, in the United States, for the most basic (and therefore the "least," if we may so say) rights, let alone overcome the barriers that keep them from "being themselves," from being "minorities *for* themselves," *with* one another and not *against* one another." (Freire, 1994, p. 123).

There are so many ways of seeing the world and being in the world, and the 6,000 languages of the world provide many psychologies reflecting the ways that people apprehend the world. How the mind grasps the world and creates the world

at the same time is an obsession that has stuck with me and that catapults me forward as I stagger onward, amazed, at life. Tzotzil and Spanish have given me access to the world in ways that English has not. For example, the typology of Tzotzil sibling kinship terms has shown me how important it is to have siblings, and what having siblings means for a person. I don't know for how long the bonds and respect given to the oldest sister and the oldest brother will hold, but I hope that the social ties in Zinacantec life will continue to nurture people's hearts for a long time to come.

Of course cultural practices are changing—some for the worse and some for the better. It's better that more girls are going to school than ever before. It's better that more people are buying clean drinking water, that babies are vaccinated, that contraception is being used. It's better that the Zinacantecs in Nabenchauk are voting in higher numbers. It's better that people have access to middle school in the village. It's better that hitting one's wife and children is frowned upon. It's better that many people are quitting drinking when it was causing them trouble, though quitting drinking causes other wrinkles in social life. It's better that the Zinacantecs have access to cellphones, media, and the Internet. It's worse that many men are away for long periods, and sometimes the whole family is separated when children work in a market hours away with another family, dad is away trucking, and mom stays home. It's worse when people are developing more stress-related complaints than previously—more headaches, anxiety, menstrual cramps, and, in children, ADHD symptoms. It's worse when trucking brings back pornography and sexually-transmitted infections. It's worse when men and boys die on the road in accidents, flung from their trucks while far flung from home. Change brings the good and the bad. I am not blind to these complexities, nor are my Maya friends. I do believe that the changes have been, on the whole, for the better. What is obvious is that the Maya possess a deep resilience and hope for the future. We all keep moving on, together. We are all on board for a better life.

In 24 years with the Maya I have learned the deep enjoyment of creating clothing for self-decoration, how to be with others, how to be a sibling, how to see the wisdom in tools, how to give back, how to be a godmother, how to let my heart bloom, how to be fed. It has been the privilege of my life to work in Mexico, and I will go on advocating for clean drinking water, schooling for all children, and equality for women until I no longer can. The most important thing that Mexico has awakened in me personally is the profound sense of peace and joy at being together with others. Indeed, what “all aboard” means to me is that I am a part of the Maya story, too, just by being there, observing, learning, returning, and hoping, forever and ever,

that everyone's voice has a chance to be heard. I am, no longer, alone. As Freire (1994, p. 81) said it so beautifully:

We invent the opportunity of setting ourselves free to the extent that we become able to perceive as unconditioned, limited, conditioned, historical beings. Especially, we invent the opportunity of setting ourselves free by perceiving, as well, that the sheer perception of inconclusion, limitation, opportunity, is not enough. To the perception must be joined the political struggle for the transformation of the world. The liberation of individuals acquires profound meaning only when the transformation of society is achieved. (Freire, 1994, p. 81). May we all find transformation for the betterment of our world.

- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Guiteras Holmes, C. (1961). *Perils of the soul: The world view of a Tzotzil Indian*. The Free Press of Glencoe, New York. 62-63.

GLOBALIZACIÓN, CAMBIO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO: CINCO DÉCADAS DE INVESTIGACIÓN ENTRE GRUPOS MAYAS DE CHIAPAS.

Ashley E. Maynard

Traducción al español por Abel Rubén Hernández Ulloa

Un día, Chepil, un niño de 11 años, llegó a casa de la escuela con una bolsa de hojuelas de soya. Su madre, intrigada, le preguntó: “¿Qué es eso?” “Soya” —él respondió. Su madre la apartó y posteriormente se la dio al puerco de la familia.

-MAYNARD, 1997, Notas de campo no publicadas.

Comienzo este capítulo con una viñeta de mi trabajo de campo en 1997 para poder ilustrar un punto: las intervenciones diseñadas con las mejores intenciones no tienen siempre los efectos esperados. Ciertamente, el Gobierno mexicano envió las hojuelas de soya al hogar de Chepil, porque existía la creencia de que los niños y las niñas mayas que asistían a la escuela estaban desnutridos. Aunque la desnutrición es un problema en los Altos de Chiapas, no se debe a la falta de alimento que les proporcione las calorías necesarias, sino por la dificultad conseguir agua potable. ¿Qué podría haber mejorado esta intervención? Ciertamente, haber enviado trabajadores de campo, que se involucraran con la comunidad, les habría revelado rápidamente que las familias tenían más disposición de alimentar a sus animales con la soya, que ganas de comerla. ¿Qué otros aspectos, de la vida de las personas a las que se trata de ayudar, son ignorados porque no se está directamente con ellas, en su terreno, en su día a día? En tanto el mundo se va haciendo más pequeño a través de la globalización, tenemos la oportunidad de compartir conocimiento e ideas para cambiar, pero al hacerlo, debemos entender que todo el conocimiento es filtrado a través de mentes individuales que han sido enculturadas a través de la socialización en entornos culturales específicos.

En esta era de globalización, con cambios como la urbanización, el uso de la tecnología, los medios de comunicación, y la difusión de la educación formal, los psicólogos que trabajan en el desarrollo humano deben pensar en cómo dichos cambios culturales afectan el desarrollo. ¿Cómo afectan estos fenómenos de la globalización a las formas en que los niños crecen?, ¿cómo afecta el desarrollo cognitivo y

social, la participación en las actividades de un mundo en transformación? Greenfield (2009) propuso una teoría del cambio social que explica las formas en que los cambios a nivel macro, como los cambios sociodemográficos y económicos, afectan el desarrollo a nivel micro. Ella señala que los cambios en el entorno de aprendizaje pueden ser un factor mediador en los cambios en el desarrollo. Hemos encontrado que a medida que cambian las rutinas diarias y el entorno de aprendizaje, el desarrollo cognitivo también cambia (Maynard, Greenfield, y Childs, 2015).

Comprender el desarrollo, en sí mismo un proceso de cambio, en circunstancias cambiantes, requiere de una variedad de métodos para comprender, de manera muy cercana e íntima, cómo los cambios en los entornos afectan el desarrollo. Nuestros métodos deben tener como objetivo dar cuenta de las complejas relaciones entre los cambios a nivel macro y los cambios a nivel micro en el desarrollo humano. El espíritu de “todos a bordo” significa que todos están incluidos, e incluir a todos significa que entendemos las experiencias vividas por las personas y sus decisiones. El trabajo de desarrollo que se basa en la etnografía, que refleja la experiencia de vida de las personas estudiadas, generará una ciencia del desarrollo que es válida e inclusiva, engendrando un mundo para “todos a bordo”, donde la gente tiene acceso a la educación, la preservación de la salud, un ambiente sustentable y sano, y condiciones de trabajo dignas.

La investigación etnográfica es el método para entender cómo las personas responden y se adaptan a sus entornos, y la etnografía ha sido y es la base de los estudios que, por varias generaciones, han sido llevados a cabo por nuestro grupo de investigación en las tierras altas de Chiapas, México. Guiado por la teoría de Greenfield, nuestro grupo de investigación ha utilizado métodos mixtos para describir el cambio en el desarrollo de las niñas y los niños mayas indígenas en tres entornos en las tierras altas de Chiapas, México: una aldea rural, un entorno urbano en las calles y un mercado urbano. Nuestro equipo ha llevado a cabo una serie de investigaciones que se remontan a 1969 en el pueblo de Navenchauc, una aldea zinacanteca maya de aproximadamente 4 mil 500 personas. Hemos realizado otras investigaciones en el entorno urbano cercano, incluido un gran mercado mayorista en las afueras del centro colonial de San Cristóbal de las Casas (SCLC) y en el mismo centro de la ciudad, donde muchos niños indígenas mayas trabajan como vendedores ambulantes. Gran parte de nuestro trabajo ha utilizado un enfoque de configuración de actividades (Gallimore, Goldenberg y Weisner, 1993) para comprender los cambios en las tierras altas y cómo estos afectan el desarrollo.

Este capítulo ofrece una descripción general de varios de nuestros proyectos de investigación que se remontan a 1969. Comienzo con nuestra investigación sobre los cambios en el aprendizaje de tejidos. A continuación, considero los cambios en las rutinas diarias en la aldea y el entorno urbano de Merposur. Después de eso, discuto la investigación con los vendedores ambulantes de SCLC. Por último, discuto mi investigación longitudinal sobre las interacciones entre hermanos (1997-2012). Para proporcionar algunos antecedentes sobre el desarrollo del niño maya tradicional y para proporcionar una base para examinar los cambios de comportamiento, reviso brevemente el registro etnográfico.

EL DESARROLLO DE NIÑAS Y NIÑOS EN COMUNIDADES MAYAS DE LOS ALTOS DE CHIAPAS

El registro etnográfico del desarrollo típico en la cotidianidad de los pueblos tradicionales ayuda a examinar el cambio en las conductas y el desarrollo que se correlacionan con el movimiento demográfico hacia la urbanización de los pueblos y el cambio físico de los asentamientos de los pueblos a los asentamientos urbanos. Hay una extensa producción literaria sobre la vida en las poblaciones mayas. Vogt (1969) fundó el proyecto Harvard en Chiapas e integró un equipo de docenas de investigadores de diferentes disciplinas —antropología, sociología, lingüística, psicología y medicina, entre otras— para investigar la vida de los mayas en los altos de Chiapas. Nuestro equipo tiene una particular deuda con el trabajo realizado por Vogt y por Haviland (1978) y De León (2005). La disertación de Haviland sobre las rutinas diarias de las mujeres de Zinacantán ha provisto de fundamentos a nuestras investigaciones durante las cinco décadas pasadas. Los cuidadosos análisis lingüísticos realizados por De León, basados en décadas de investigación etnográfica cerrada, han fundamentado el estudio detallado de las etnoteorías de los mayas de Zinacantán sobre el desarrollo infantil y las rutinas diarias en Navenchauc.

Durante mi formación, como psicóloga cultural y del desarrollo, me uní al equipo de investigación de Greenfield y Childs en 1995. He realizado 29 meses de trabajo de campo en esa región desde entonces, usualmente en periodos de dos y tres meses en cada ocasión y por periodos máximos de hasta seis meses. Todo mi trabajo de campo es conducido en la lengua maya tsotsil, la que aprendí al vivir en Navenchauc en 1995 y 1997. He regresado a Navenchauc cada año o cada dos años por lapsos de dos semanas a dos meses. Visito a varias familias del pueblo con las que he establecido re-

laciones duraderas. Para mí, la naturaleza longitudinal de este trabajo de campo me ha ayudado a comprender los cambios en el desarrollo de niñas y niños a lo largo del tiempo, en el contexto de un entorno en constante cambio. La tarea no es fácil, pero el trabajo de campo desde un enfoque etnográfico cercano que incluye entrevistas y observaciones, ha sido clave para documentar los cambios en el desarrollo de manera válida y que también se acerca a las expectativas de las y los participantes.

La etnoteoría maya del desarrollo infantil incluye tanto el reconocimiento de la libre voluntad en niñas y niños, como la expectativa de obediencia y respeto a las personas mayores (Blanco y Chodorow, 1969; Maynard, 2002). Se tiene la expectativa de que niñas y niños ayuden en las tareas del hogar desde la edad de dos años. Incluso infantes de menor edad pueden a veces ayudar acercando cosas que les solicita su madre. Alrededor de los cuatro años las y los niños se convierten en responsables del cuidado de sus hermanas y hermanos menores. Se espera que los niños escuchen a los adultos, observándolos y aprendiendo de ellos. Esta habilidad de observación se aplica tanto a las tareas como también para aprender a relacionarse con los demás. En el pueblo, los niños acompañan a sus madres y las observan saludando a la gente en las calles, pero los niños no interactúan con extraños. Incluso con personas que conocen, los niños miran las conversaciones de los adultos. Los niños, particularmente las niñas, rara vez van a algún lugar solos; a menudo se los ve en pares o grupos de tres o más yendo a una tienda cercana para obtener algo que su madre necesita para preparar una comida, como jitomates o cebollas. A medida que los niños crecen, se espera que niñas y niños contribuyan al hogar de acuerdo a sus posibilidades, asumiendo tareas más complejas y tomando la responsabilidad de completar las tareas por su cuenta. Hay algunas diferencias de género entre niños y niñas en las expectativas de independencia. A partir de los cinco o seis años se puede ver a los niños que van solos a la tienda. A medida que crecen, a partir de los ocho años, los niños que tienen bicicletas pueden pasear por el pueblo haciendo mandados para sus madres, o van a la plaza del pueblo para visitar a otros niños y tal vez jugar al baloncesto.

Gaskins (2003) discutió tres principios culturales de participación en el entorno de la aldea maya: la primacía de las actividades de adultos, la importancia de las creencias de los padres y la independencia de la motivación infantil. Los adultos deben realizar su trabajo, y los niños deben poder manejarse de manera responsable sin interrumpir ese trabajo. Los niños ven a sus padres trabajar y se les permite ayudar con aquellas partes del trabajo que ya saben cómo hacer. En la etnoteoría maya del desarrollo, los padres ven el desarrollo del niño como un proceso gradual que no tiene que ser específicamente moldeado o influenciado a partir de una estimulación

o por la intervención orientada para alcanzar objetivos específicos (De León, 2005; Gaskins, 1999; Maynard, 2013). En las tierras altas mayas también respetan la voluntad independiente de las y los niños siempre que ellas y ellos estén a salvo; no buscan determinar las motivaciones e intereses de un niño (De León, 2005). Aparte de las tareas asignadas por las madres, los niños y las niñas tienen mucha discreción para tomar sus propias decisiones, como asistir a la escuela, tomar medicamentos y cuándo dormir. Es importante comprender esta aparente libertad a la luz del sistema de valores colectivo y el contexto sociocultural particular del desarrollo del niño maya. No es que las madres y los padres mayas sean permisivos. Es simplemente que los comportamientos como asistir a la escuela, tomar medicamentos o seguir un determinado horario de sueño pueden no ser tan importantes para las madres y padres mayas como lo son para las madres y padres occidentales (Maynard, 2002, 2004a). Quizás más importante para su desarrollo, las niñas y los niños mayas internalizan las normas y prácticas esperadas de ellos por sus padres, quienes rara vez necesitan dar instrucciones explícitas o prohibiciones. Los niños pueden parecer que toman decisiones independientes, como ir o no a la escuela, pero lo importante para entender esto es que las niñas y los niños mayas son socializados para desarrollar un alto grado de autorregulación, y sus decisiones se basan en la internalización de los valores culturales colectivos, incluyendo la armonía grupal, el respeto por las personas mayores y el bienestar de la familia en general (Grusec y Goodnow, 1994; Tovote y Maynard, 2018; Trommsdorff, 2009).

La vida diaria en las aldeas mayas se caracteriza por tareas realizadas de acuerdo con el género de las personas, y la norma ha sido la segregación por género en las tareas de adultos. Las mujeres y las niñas cuidan el hogar y cuidan a los niños, mientras que los hombres a menudo trabajan en los campos o en la ciudad (Vogt, 1969). Más recientemente, las mujeres y las niñas todavía tejen y cocinan en casa, mientras que un número cada vez mayor de hombres conduce camiones en otros lugares, transportando productos agrícolas o pasajeros. Los niños son conscientes de la segregación por género de las tareas desde los dos o tres años, y están cada vez más comprometidos en las tareas domésticas a medida que crecen y muestran mayor interés y capacidad (Maynard, 2004b). En el pueblo, los niños tienen más independencia: pueden caminar o andar en bicicleta solos, y pasar el rato o jugar al baloncesto con otros niños en la plaza del pueblo. La vida diaria ha cambiado con los años desde que comencé a observar las rutinas mayas. En este capítulo, utilizo nuestra investigación para resaltar algunos de esos cambios y sus ramificaciones.

Nuestro trabajo sobre los cambios en los entornos de aprendizaje en el pueblo de Navenchauc se ha centrado tanto en la educación formal como en la informal. Hemos considerado el impacto de la escolarización (educación formal) en la práctica indígena del tejido en telar de cintura maya (educación informal). Patricia Greenfield y Carla Childs comenzaron a estudiar cómo las niñas aprenden a tejer en Navenchauc en 1969 (Greenfield & Childs, 1977; Greenfield, Maynard, & Childs, 2000). Descubrieron que las madres, tías o abuelas —alguna persona de previas generaciones— les enseñaron a las niñas a tejer, y el aprendizaje se caracterizó por un proceso de alto grado de apoyo y supervisión donde la maestra evitaba que la estudiante cometiera errores. Aprender a tejer significaba aprender cuatro patrones diferentes, y había muy poca variación en cualquier aspecto de los bordes de la tela o en adornos, como el brocado. Es muy comprensible que al mantener tan celosamente la tradición el resultado tiene muy poca variación.

En la década de 1990, el comercio local había entrado en Navenchauc como un medio de subsistencia. Muchas familias ya no tenían tierras para cultivar, y los hombres recurrían a la iniciativa empresarial, en su mayoría trabajando en camiones en todo México o transportando pasajeros en camionetas, para ganar dinero. Los hombres emprendedores pudieron comprar camiones, y algunos construyeron grandes negocios, comprando camiones cada vez más grandes y pagando a otros para que los condujeran.

La década de 1990 también brindó la posibilidad de que las mujeres se involucraran en la economía monetaria, principalmente a través de la producción de textiles. En la generación anterior, algunas mujeres habían tejido o bordado para que otras ganaran un poco de dinero, pero en la década de 1990 las mujeres descubrieron que podían hacer artículos para vender a los turistas. La *servilleta* se convirtió en un importante motor de comercio para muchas aldeas de todo el altiplano, y su producción continúa hasta el día de hoy. La servilleta, utilizada como mantelito por los turistas que los compran, se basa en un paño ceremonial tradicional, encontrando así sus raíces en la tradición (Greenfield, 2004).

Además de servilletas, las mujeres comenzaron a hacer otros artículos para la venta, incluyendo bolsas y carteras. También comenzaron a vender sus propias ropas viejas en el mercado, a menudo a turistas. Los años 90 también vieron la floreciente producción de muñequitos a semejanza del subcomandante Marcos y la comandanta Ramona, un símbolo del poder femenino en el movimiento zapatista.

Hombres, mujeres y niños, en su mayoría del municipio de Chamula, comenzaron a crear no solo esas muñecas, sino también muñecas figurativas de diferentes tipos de animales, incluyendo ranas, mariposas, ciervos, ovejas, carneros, delfines, pájaros, lagartos, serpientes, y en la década de 2000, la mayoría de los animales que uno pudiera pensar. El mercado textil de Santo Domingo en SCLC se convirtió en un escenario muy importante para que las familias se ganen la vida.

En la aldea de Navenchauc en la década de 1990, muchas niñas y mujeres tejían servilletas y las bordaban, junto con faldas y blusas. A fines de la década de 1990, algunas mujeres jóvenes pudieron adquirir máquinas de coser para bordar rápidamente. A principios de la década de 2000, las máquinas de coser se extendieron por todo Navenchauc, y hubo algunos niños que aprendieron a coser —era aceptable para ellos hacer lo que antes era trabajo de mujeres (costura) porque se hacía en una máquina. Varias mujeres en Navenchauc venden sus textiles a revendedores que finalmente los venden en el mercado de Santo Domingo.

Al cambiar el trabajo para hombres y mujeres, los niños y las niñas también vieron cambiar sus rutinas diarias. Los niños y las niñas comenzaron a ingresar a la escuela a un ritmo mayor. En 1969-1970, ninguna mujer o niña había asistido a la escuela, pero la mayoría de los niños tenían al menos algo de educación. En 1991, aproximadamente el 15 % de las niñas en edad escolar asistían a la escuela, pero solo durante seis meses a dos años. En 1997, alrededor del 17 % de las niñas en edad escolar asistieron a la escuela, aunque brevemente. En 2000, el 33 % de las niñas asistían a la escuela (Maynard, 2000), y para 2003, el número llegó al 50 % (Maynard, 2003). Esta marca fue el punto de inflexión después del cual muchas más niñas fueron a la escuela. En 2012, aproximadamente el 80 % de las niñas en edad escolar en Navenchauc, de acuerdo a nuestra muestra, estaban en la escuela y, lo que es más, asistían al jardín de infantes alrededor de los 5 años y terminaban el sexto grado alrededor de los 11 o 12 años, al mismo tiempo que los niños (Maynard, Greenfield, & Childs, 2012).

La escolarización ha tenido importantes efectos cognitivos y para los niños de Navenchauc. El *Cuadro 1* muestra las diferencias entre el entorno de actividades de la escuela en comparación con las actividades de aprendizaje en el pueblo. Maynard (2004a) descubrió que los niños que habían asistido a la escuela usaban una forma de más parecida a la escolar para enseñar a sus hermanos menores el tipo de cosas cotidianas. Por ejemplo, hablaban más, enseñaban a distancia y dieron más evaluaciones que los niños que no habían asistido a la escuela. Es importante destacar que Maynard, Greenfield y Childs (2015) encontraron que los niños que habían asistido

a la escuela tenían más probabilidades de usar una estrategia abstracta para resolver un problema cognitivo relacionado con objetos concretos, y tenían más probabilidades de tener éxito en la solución de problemas nuevos. La escolarización es un sello distintivo del pensamiento abstracto y del entrenamiento de la capacidad para lidiar con nuevos problemas y nuevas situaciones.

Cuadro 1. Actividades de aprendizaje en el pueblo en comparación con la escuela

Parámetros de configuración de la actividad	Modelo Zinacantec	Modelo escolar
Guiones de acción / Tarea	Observación guiada (de tareas socialmente útiles)	Observación (de tareas de habilidades cognitivas)
	Conversación contextualizada	Conversación descontextualizada
	La cercanía corporal con la enseñanza no verbal	La distancia corporal con la enseñanza verbal
Personal	Más de un maestro	Solo un maestro
	Grupos de edad heterogéneos	Grupos de edad homogéneos
Motivo principal	Tareas socialmente útiles	Tareas de habilidades cognitivas
Valores	Énfasis en la cercanía / relaciones personales	Énfasis en la distancia / relaciones menos personales

El Cuadro 1 ilustra los parámetros de configuración de la actividad (guiones de acción, tareas, personal, motivos y valores) y cómo difieren los entornos de aprendizaje informal de la vida cotidiana y el entorno de aprendizaje formal de la escuela. Maynard (2004a) descubrió que niñas y niños tenían que adaptarse a los cambios en los guiones encontrados en el entorno escolar, y cómo las niñas y los niños que habían asistido a la escuela trajeron una serie de cambios a casa.

Mientras que las rutinas diarias, como el trabajo y la educación, estaban cambiando para las familias mayas en las aldeas, algunas familias se encontraban viajando largos trayectos para trabajar y vivir en mercados a varias horas de distancia. Los efectos de crecer principalmente en un entorno de mercado urbano, para niñas y niños cuyos hermanos y hermanas mayores se criaron en Navenchac, no se han investiga-

do sistemáticamente, pero las notas de campo revelan que las niñas y los niños que viven en su mayoría en entornos de mercado urbano presentan más síntomas físicos relacionados con el estrés o a la estimulación inherente al entorno urbano, incluida la incapacidad para permanecer quieto o concentrarse incluso durante períodos breves, dolores de cabeza, calambres menstruales y ataques de ansiedad. Nuestro grupo de investigación pudo realizar observaciones etnográficas y entrevistas con una familia que se mudó de Navenchauc a Merposur, en las afueras de SCLC, revelando patrones de cambios en el desarrollo vinculados con el cambio a la vida urbana.

MOVIMIENTO MIGRATORIO AL MERCADO URBANO: NAVENCHAUC A MERPOSUR

Patricia Greenfield, Alethea Martí y yo investigamos a una familia maya que se mudó de Navenchauc a Merposur, un gran mercado mayorista urbano en las afueras de SCLC (Greenfield, Maynard y Martí, 2009). Encontramos que la vida en el pueblo había enfatizado la responsabilidad colectiva, mientras que la vida en la ciudad enfatizaba una mayor elección y expresión individual.

Greenfield, Martí y yo vivimos en Navenchauc con nuestra familia principal de informantes en diferentes momentos durante los años de 1969 a 2005. Usamos nuestras notas de campo etnográficas para explorar cambios en las rutinas diarias desde 1997 hasta 2007, en el pueblo y en la ciudad. El *Cuadro 2* destaca los valores y actividades en el pueblo y en la ciudad.

Cuadro 2. Valores y actividades del pueblo y la ciudad.

Pueblo	Ciudad
Los niños y niñas observan el trabajo de los adultos	Los niños y niñas observan al principio, pero luego trabajan independientemente
La familia trabaja junta	Los miembros de la familia trabajan separados
Las niñas y niños no hablan si hay adultos presentes	Las niñas y niños hablan con adultos, familiares y desconocidos
Los niños y niñas no hablan con extraños	
La mayoría de los niños y niñas son cuidadores de sus hermanos	Algunos niños y niñas son cuidadores de hermanos

Encontramos que las personas en la ciudad tenían más probabilidades de tener interacciones con personas que no estaban relacionadas con ellos y que pertenecían a diferentes grupos étnicos. Se hizo mucho más hincapié en la elección individual, particularmente en relación con la elección de alimentos y el tiempo libre, que era nuevo en comparación con 1997 cuando había muy poco tiempo libre. El año 2007 vio una dependencia mucho mayor en la tecnología y los medios de comunicación, especialmente a través de teléfonos celulares. Hubo especialización en tareas económicas y más escolarización, especialmente para las niñas. También hubo un cambio importante en los roles de género: las mujeres jóvenes en la adolescencia podían tener amistades que eran hombres y también podían dirigir las actividades de los hombres jóvenes que trabajaban para su padre. Además, los hombres y mujeres adolescentes pueden tener contacto sin chaperones —principalmente en el contexto del trabajo— en el entorno urbano. Ninguno de estos comportamientos —como las niñas que les dicen a los niños qué hacer o pasar tiempo sin chaperones con los niños— nunca habrían sido exhibidos por las niñas o las mujeres en la aldea en 1997 y aún no se han visto en 2018.

Las pocas familias que han podido mantener un hogar en el pueblo y un negocio en la ciudad han desarrollado un nivel de vida más alto en comparación con algunas de sus contrapartes en el pueblo. Los hijos de quienes tienen negocios en la ciudad pueden ir a la escuela, al menos hasta el sexto grado, y no tienen que trabajar durante la infancia. Por otro lado, muchas familias de la aldea cercana de Chamula, que también hablan tsotsil, han tenido una experiencia diferente. Mucha gente Chamula tuvo que mudarse a las afueras de SCLC para encontrar un lugar para vivir y ganarse la vida. En otra serie de estudios, Katrin Tovote y yo investigamos a niños indígenas que trabajan como vendedores ambulantes en SCLC.

LAS NIÑAS Y NIÑOS MAYAS VENDEDORES AMBULANTES DE SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS

Tovote y yo (Tovote y Maynard, 2018) investigamos los cambios en los valores, a partir de las experiencias y actividades diarias de los infantes que trabajan como vendedores ambulantes, con el propósito de comprender las coincidencias y diferencias de los valores que enfrentaban los niños mientras transitaban entre los entornos de la calle y de la vida tradicional de la aldea. Las niñas y niños vendedores ambulantes provenían de familias mayas que habían emigrado de sus aldeas rurales a SCLC du-

rante las últimas tres décadas (Rus, Hernández Castillo, y Mattiace, 2003). Los vendedores ambulantes son en su mayoría de Chamula, otra área municipal de habla tsotsil en las tierras altas, pero algunos son de Zinacantán y otras aldeas indígenas.

La teoría de Greenfield (2009) preveía que la vida en la aldea (*Gemeinschaft*) tiene los valores para mantener la tradición, el cumplimiento de las normas y la conformidad, mientras que el entorno urbano (*Gesellschaft*) valora la variedad: interacciones con personas de diferentes etnias y la experimentación con la novedad. Greenfield *et al.* (2009) encontraron diferencias relacionadas con un cambio de valores colectivos a valores más individualistas cuando una familia maya se mudó de la aldea a la ciudad. Tovote y yo estábamos interesados en conocer cómo los niños vendedores ambulantes experimentaban cambios o conflictos en sus valores al transitar de un entorno a otro y qué valores permanecían igual. Tovote realizó un hermoso conjunto de investigaciones etnográficas para comparar las actividades diarias de las niñas en la calle con las rutinas diarias de las niñas en entornos tradicionales. Los métodos incluyeron observaciones etnográficas, pláticas y un censo en las calles, así como entrevistas semiestructuradas con 51 niñas y niños, y 25 madres de vendedores ambulantes (para más detalles, incluidas todas las preguntas de la entrevista, consulte Tovote, 2007, 2012). En nuestros análisis, también comparamos las rutinas de las niñas que trabajan en la calle con las de los niños que trabajan en la calle, porque queríamos entender no solo cómo se llevaban los valores de las aldeas al entorno de la calle, sino también cómo los niños y las niñas podrían usar estrategias similares o diferentes para realizar exitosamente su trabajo en la calle.

El lector debe ser consciente de ciertos problemas metodológicos que se tienen cuando se investiga a niñas y niños que trabajan en la calle. Primero, todas las entrevistas se realizaron en español, el idioma que los niños y las niñas necesitaban para trabajar en SCLC. Los niños y las niñas también hablaban otra lengua maya (típicamente tsotsil) como su primera lengua, y no podemos saber cómo las entrevistas podrían haber sido influenciadas por la destreza de los niños para hablar en español. Por supuesto, hay problemas éticos relacionados con el trabajo con cualquier niño, y las niñas y niños vendedores ambulantes son considerados como una población vulnerable. Por otro lado, también son relativamente autosuficientes en comparación con muchos niños que no tienen que trabajar para ganarse la vida y toman muchas decisiones importantes por sí mismos. Por lo tanto, antes de comenzar el trabajo de campo, decidimos no utilizar los formularios de consentimiento informado porque el proceso formal y el nivel de alfabetización requerida habrían hecho que los niños y sus padres se sintieran incómodos. La firma de documentos en comunidades in-

dígenas tiene una connotación altamente oficial y potencialmente estresante y, por lo tanto, este hecho no tiene el mismo significado al que podría tener en los Estados Unidos. Además, no parecía apropiado en un grupo con bajos índices de alfabetización. Nuestra junta de revisión institucional (JRI) permitió el consentimiento oral y también renunció al consentimiento de los padres. Esto se debió a que las niñas y los niños, que participaron en el estudio, demostraron la capacidad de tomar decisiones independientes a través de sus actividades laborales y porque las preguntas se consideraron de bajo riesgo. Por lo tanto, solicitamos a cada niño o padre el consentimiento verbal o el consentimiento oral, respectivamente, siguiendo los procedimientos aprobados por la JRI.

Como esperábamos, existían diferencias de valores entre los entornos del pueblo y de la calle. Curiosamente, los valores tradicionales y urbanos fueron a menudo mezclados. Descubrimos que los vendedores ambulantes exhibían una mezcla de adhesión a la tradición, la innovación y la variedad. También mezclaron la responsabilidad colectiva con su elección y expresión individual. Hubo coincidencias de valores y desajustes en algunos dominios, y en otros dominios hubo muchos más desajustes sin coincidencias. Por ejemplo, los papeles de género y la motivación para el trabajo presentaban tanto coincidencias como desajustes de valores, mientras que el tiempo libre y la escolarización presentaban más desajustes y pocas coincidencias. También hubo diferencias de género, particularmente en los papeles para el trabajo, la motivación para este y la escolarización.

Como se ha encontrado en otros entornos culturales, el patrimonio cultural desempeñaba un papel más importante para las mujeres que para los hombres, ya que las mujeres conservan las tradiciones más que los hombres (Schlegel y Barry, 1991). El guión del trabajo de las vendedoras ambulantes coincide, en cierta medida, con el papel tradicional femenino en la cultura Maya (Greenfield et al., 2009; Maynard y Greenfield, 2005). Así, las mujeres se adhirieron más a la tradición, mientras que los hombres asumieron más de la variedad que ofrece el entorno urbano. Tan pronto como pudieron, los niños se dedicaron a un trabajo independiente que era diferente al trabajo disponible en el pueblo, se vestían con una mayor variedad de ropa que las niñas y comían una mayor variedad de alimentos que en el pueblo, entre otras cosas. Los niños también podían caminar por la ciudad y caminar solos al trabajo, mientras que las niñas no podían caminar solas, especialmente para ir y regresar del trabajo. Los niños tenían grupos de trabajo menos estables que las niñas, cambiaban de pareja o trabajaban independientemente mientras que los grupos de niñas permanecían estables. Este hallazgo sobre la adaptación de los va-

rones a la variedad que ofrece el entorno urbano es consistente con otros estudios (Manago, 2014; Manago, Greenfield, Kim, y Ward, 2014; Schlegel y Barry, 1991).

Es probable que el trabajo en el que participaron las niñas haya facilitado cierta continuidad. Debido a que los turistas estaban interesados en comprar artesanías mayas, las niñas vendedoras ambulantes en SCLC producían y vendían artesanías. Y las niñas, a diferencia de los niños, estaban muy involucradas en el cuidado de sus hermanos como parte de sus funciones típicas y tradicionales. Casi todas las niñas siempre llevaban ropa tradicional maya durante su trabajo y también cuando fueron observadas en otras ocasiones. Esto difería de los niños, que no usaban prendas tradicionales mientras trabajaban. Curiosamente, los niños y los hombres usan prendas tradicionales en los pueblos con menos frecuencia que antes. La vestimenta maya de las niñas es conocida por indicar la identidad de grupo en las tierras altas, y las niñas mencionaron esto con frecuencia durante entrevistas etnográficas y charlas. Tovote y Maynard (2018) afirmaron que la adhesión a la tradición en la vestimenta de las niñas podría haberlas protegido del acoso o la agresión sexual, ya que parecería evocar sentimientos de distancia y respeto entre los forasteros. Las niñas experimentaron una introducción gradual y culturalmente coherente con su género a su vida en el entorno urbano, creando un camino de continuidad con la tradición que conectaba sus hogares con la calle (Tovote y Maynard, 2018).

Los infantes vendedores ambulantes, tanto niñas como niños, eran muy conscientes de los desafíos en sus vidas y mostraron una gran capacidad de resiliencia para enfrentarlos. Cuando se les preguntó por sus tres principales deseos, los deseos más frecuentes fueron: 1. Que no haya ricos ni pobres; 2. Comer tres comidas al día; y 3. Tener siempre trabajo (Tovote, 2007). Muchos de ellos estaban interesados en asistir a la escuela para mejorar sus vidas, pero la educación constante y de larga duración no era una opción para la mayoría de ellos (Tovote, 2012).

ESCUELA PARA NIÑOS VENDEDORES AMBULANTES

Con el énfasis mundial para que las niñas y los niños asistan a la escuela (UNICEF, 2007), hubo un claro interés por parte de los niños vendedores ambulantes para asistir a la escuela, pero poder hacerlo implicaba enfrentar varios conflictos. La mayoría de los niños (el 63 % de los niños y el 50 % de las niñas) informaron que asistieron regularmente a la escuela al menos durante algún tiempo. Los niños que venden en la calle informaron que asistieron a la escuela para alcanzar metas personales, un valor individualista más prevalente en el entorno urbano (Tovote y Maynard, 2018).

Aunque la mayoría de las niñas y los niños tenían al menos alguna experiencia de escolaridad (teniendo en cuenta las edades relativas), había diferencias de género en la asistencia escolar. Los niños tenían más probabilidades de persistir más allá de la escuela primaria que las niñas. Es más probable que los padres de las niñas les pidan que dejen de trabajar y apoyen a la familia, lo que aceptan hacer satisfechas.

Es obvio que los niños no pueden trabajar por dinero durante las horas que asisten a la escuela, y los padres y los niños estaban muy conscientes de esto. Sin embargo, las motivaciones para ir a la escuela presentaban una situación compleja: muchos niños sabían que asistir a la escuela podría llevar a un mejor trabajo más adelante en la vida y eso significaría que serían más capaces de mantener a su familia a largo plazo. Sin embargo, si los niños no pudieran terminar la escuela secundaria, continuar la escuela después de la primaria sería una mala inversión sin pago (Tovote y Maynard, 2018).

Otras barreras a la educación para los vendedores ambulantes incluyen las horas escolares en la mañana y el requisito de usar el uniforme escolar, que cuesta aproximadamente el salario de un día (Tovote, 2012). Más recientemente, la ciudad ha implementado una “escuela vespertina” a la que los vendedores ambulantes asisten después de completar sus ventas matinales (porque la mañana es el mejor momento para circunnavegar la ciudad y vender a locales y turistas).

EL CUIDADO ENTRE LAS Y LOS HERMANOS EN NAVENCHAUC: 1997-2012

Desde que comencé mi trabajo de campo, en Navenchauc en 1995, he estado fascinada con el cuidado que tienen las y los niños mayas con sus hermanas y hermanos. El cuidado de entre hermanas y hermanos es una forma muy frecuente de apoyo social de las y los niños en todo el mundo (Weisner y Gallimore, 1977). Desde los dos, pero por lo general más cerca de los cuatro años, las niñas y los niños se involucran en aspectos del cuidado de hermanos menores. Los niños y las niñas de cuatro años pueden sostener y llevar a sus hermanas menores. Los niños y las niñas de seis años pueden quedarse solas en casa con sus hermanos menores y asegurarse de que estén bien alimentados, seguros y felices mientras los padres y las madres trabajan (Weisner y Gallimore, 1977). En Navenchauc, los hermanos de dos años pueden buscar algo que la madre necesita para ayudar a cuidar al bebé, y las niñas y los niños de cuatro años a menudo son vistos cargando bebés sobre sus espaldas. En Navenchauc, niñas y niños mayas pasan la mayor parte de sus días en compañía de otros infantes.

Por lo general, las madres están cerca para poder escucharles, pero niñas y niños son responsables de actuar de manera amigable y segura sin supervisión.

Una de las primeras cosas que noté sobre el cuidado de hermanas y hermanos en Navenchauc es que se lleva a cabo en grupos de edades mixtas. Hermanas y hermanos o primos y primas que viven en los mismos complejos familiares juegan e interactúan juntos a lo largo del día. Me fascinó ver que había mucha enseñanza en estos grupos de edades mixtas, así que en 1997 investigué la enseñanza de hermanas y hermanos en el contexto del cuidado de niños y niñas de dos años en Navenchauc mediante entrevistas y video-etnografía (Maynard, 2002). Descubrí que las y los hermanos mayores actuaban de acuerdo con sus habilidades de desarrollo para ayudar a sus hermanas y hermanos de dos años a aprender actividades cotidianas como lavar ropa, cocinar y prensar tortillas. Las niñas y los niños de cuatro años eran modelos para ser imitados por sus hermanos y hermanas de dos años. Los y las niñas de seis años podían establecer tareas y mostrarles cómo hacerlas. Pero las y los niños de ocho años en adelante fueron aún mejores en establecer tareas, dividir las en partes factibles, y demostrar cada parte a las y los niños de dos años, e incluso a ayudarles a realizarlas.

Regresé al campo en 2000 con la esperanza de examinar a las y los niños que tenían dos años de edad en 1997, y esperaba verlos a los cinco años con nuevos hermanos de dos o tres años. Sin embargo, para mi sorpresa, ¡no había nuevos hermanos! Al reflexionar, comprendí que dos factores habían provocado un cambio en el patrón de espaciamiento de los nacimientos de dos años, que había prevalecido durante al menos dos generaciones: la participación de los hombres en el comercio los alejaba de la familia por períodos a veces largos, y las mujeres habían adoptado gradualmente el uso de métodos para el control de la natalidad (Maynard, 2000; Maynard, 2004b).

Continué dando seguimiento a los mismos grupos de niñas y niños hasta 2012, con un enfoque especial en las y los niños que tenían dos años en 1997. Hubo muchos cambios en las rutinas diarias durante el período comprendido entre 1997 y 2012. En 2000, observé que en su mayoría jugaban con compañeros de edad. En 2003, cuando las niñas y los niños de dos años (en 1997) tenían ocho años, pude verlos con nuevos hermanas y hermanos de dos años. En 2006, cuando tenían 11 años, les entrevisté sobre sus rutinas diarias y descubrí que muchos de ellos estaban trabajando. Los primeros niños que aprendieron a coser en máquinas de coser habían adquirido esa habilidad y podían bordar a pedido por dinero. Varias de las niñas de 11 años se quedaron en casa solas con sus abuelas, mientras que el resto de las fami-

lias nucleares estaban viviendo en mercados urbanos a varias horas de distancia. En 2009, las y los niños de dos años en 1997, tenían 14 años y todos estaban trabajando. Algunos niños y niñas tejían y bordaban por encargo para obtener dinero, algunos niños ayudaban a sus padres en los campos y todas las niñas tenían tareas domésticas de las que eran responsables. En 2012, los niños de dos años tenían 17 años, y todos estaban trabajando, o también haciéndose responsables del hogar, trabajando en mercados fuera del hogar, trabajando en el campo o tejiendo o bordando por dinero.

Una diferencia significativa entre las rutinas diarias de 1995 y 1997, y todos los períodos posteriores, fue el aumento de la escolarización. Para el año 2003, más del 50 por ciento de las niñas a las que había dado seguimiento en mis estudios, estaban en la escuela durante al menos un período. Para 2012, en otro estudio, descubrimos que la escolarización de las niñas en nuestra amplia muestra de familias había alcanzado el 80 %. Existen múltiples factores que afectan la decisión de las niñas de ir a la escuela. Un factor importante parece ser la disminución del tamaño de la familia: cuando las madres solo tienen que cuidar uno o dos hijos, es posible que los hermanos mayores, especialmente las niñas, pasen sus días en la escuela. De hecho, en mis estudios participó la primera hija primogénita de Navenchauc que pudo ir a la escuela. Sus padres tenían cuatro hijos en total, por lo que pudo asistir al jardín de infantes a los cinco años y terminar la escuela primaria a los 13 años, en 2010, un logro sin precedentes para una hija primogénita en Navenchauc. La mayoría de las niñas que se dirigían a la escuela entre 1995 y 2012 eran niñas nacidas posteriormente (es decir con hermanos mayores). La tasa de escolarización de los niños no cambió de 1969 a 2012; la mayoría de los niños pudieron obtener al menos algo de educación en las tres generaciones que hemos estudiado.

Si bien hemos sabido durante algún tiempo las formas en que la escolarización afecta las prácticas de crianza de las niñas que se convierten en madres (LeVine, LeVine y Schnell, 2001), no sabíamos cómo la escolarización afectaba las interacciones entre las y los hermanos en la infancia. En 2004 publiqué un estudio sobre las formas en que la escolarización afecta la enseñanza de las y los hermanos (Maynard, 2004a), mencionada anteriormente. Está claro que la escolarización representa un cambio importante en las rutinas diarias de las familias mayas y que la escolarización tiene repercusiones en las mentes y los comportamientos de las y los niños a los que alcanza. A medida que México trabaja para lograr el 100 % de escolaridad para todos los jóvenes, será importante reconocer cómo la escolarización afecta el bienestar familiar, incluido el factor económico del tiempo que pasa en la escuela versus el trabajo.

DISCUSIÓN

Este capítulo presentó hallazgos de investigaciones históricas y longitudinales entre los mayas de las tierras altas de Chiapas. Greenfield, Maynard y Childs (2000, 2003; Maynard, Greenfield y Childs, 1999, 2015) han investigado los cambios en el aprendizaje del tejido, el cambio cognitivo y los cambios en la organización social en tres generaciones. Greenfield, Maynard y Martí (2009) utilizaron métodos etnográficos para estudiar el traslado de familias de la aldea rural de Navenchauc al entorno urbano de San Cristóbal de las Casas. Tovote y Maynard (2018) investigaron las experiencias de las y los niños vendedores ambulantes en SCLC, desde una perspectiva sociocultural para detallar algunos aspectos del trabajo en la calle desde el punto de vista de las y los niños. Mi propio trabajo sobre el cuidado de las y los hermanos en Navenchauc descubrió las formas en que los niños desarrollan la habilidad de enseñarse mutuamente en el transcurso de la primera y mediana infancia, y las formas en que las y los niños se adaptan a rutinas diarias que son cambiantes. Todo este trabajo se basa en un enfoque etnográfico, que ha contribuido a la validez y utilidad de los hallazgos.

CAMBIO SOCIAL Y CAMBIO DE PAPELES, VALORES Y PRÁCTICAS

La teoría del cambio social de Greenfield (2009) proporciona un marco teórico útil para todo este trabajo. Podemos ver cambios en cómo las niñas aprenden a tejer y relacionar ese proceso con variables de nivel macro como el comercio y la educación formal (Maynard *et al.*, 2015). La teoría ayuda a explicar cómo la transición de la vida rural de la aldea al entorno urbano se coordinó también con cambios en las relaciones sociales, en los papeles de género, el tiempo libre y los logros de las mujeres. Y la teoría nos permitió rastrear las vías de desarrollo de los jóvenes vendedores ambulantes mayas a la luz de sus cambiantes entornos socioculturales.

Comprender realmente los efectos del encuentro cultural y del cambio cultural es un proceso complejo que requiere el uso de más de un método y diferentes tipos de datos. Sería fácil pasar por alto algunas implicaciones de las diferencias culturales y las influencias del cambio cultural en el desarrollo, si intentamos simplemente dibujar una relación lineal entre los fenómenos de nivel macro a nivel micro. La investigación etnográfica ayuda al investigador a comprender el proceso de desarrollo y cómo las personas piensan sobre los cambios que están experimentando.

Las observaciones etnográficas y las entrevistas proporcionan datos ricos que podrían utilizarse para idear otros tipos de investigación, como escalas, que podrían analizarse utilizando técnicas estadísticas (Weisner, 1997). Está claro que los entornos para el desarrollo cambian, y que los seres humanos tienen éxito en adaptarse a los nuevos entornos, siempre que los valores y hábitos de los nuevos entornos no contradigan valores, creencias y hábitos tradicionales que se tienen arraigados. En muchos casos, los individuos y las familias intentan conciliar los valores tradicionales y los nuevos que encuentran cuando se mudan a nuevos entornos, o cuando cambian las prácticas culturales para que las cosas funcionen mejor y tengan éxito.

Más aún, los programas de intervención, incluidos los que el gobierno busca implementar, deben considerar seriamente las experiencias vividas por los mayas, y la mejor manera de obtener información válida que pueda ser realmente útil es a través de la etnografía. Aquellos que deseen intervenir para aumentar la escolarización o las visitas a la clínica de salud de la aldea, deben entender cómo los mayas entienden esos entornos y qué cosas (buenas y malas) pueden ofrecer para sus vidas. Los investigadores y los programas de intervención preocupados por las y los niños que viven o trabajan en las calles, deben tener en cuenta que las formas en que los niños participan en los entornos de actividades disponibles en las calles, hacen que la calle sea un lugar para el éxito o para otros resultados (Tovote & Maynard, 2018). Nosotros ya hemos demostrado que existen diferencias entre los niños y las niñas en la forma en que encuentran el éxito en el trabajo callejero, por lo que las y los investigadores y los programas de intervención también deben tener en cuenta las diferencias de género. Claramente, la investigación y las intervenciones diseñadas para esta población deberán tener en cuenta los diferentes modelos, de subsistencia, y exitosos, con los que las familias y las y los niños se involucran a medida que van conduciendo sus vidas complejas.

Un principio importante de la teoría de Greenfield (2009) es que, si bien las prácticas y los entornos culturales están cambiando, no todas las variables cambian a la vez o al mismo ritmo. Además, Greenfield propuso, y desde entonces hemos descubierto, que la variable que está cambiando más rápidamente tiene la mayor relación con el cambio en el desarrollo (Maynard *et al.*, 2015). Tiene sentido que las familias y los niños mayas busquen el equilibrio adecuado entre tradición y modernidad, el pueblo y la calle. Los investigadores deberán recordar que la investigación en sí misma es un proceso cultural y que los métodos y las teorías son herramientas culturales. La investigación en sí misma también es una actividad cambiante, y podemos usarla para comprender un mundo cambiante cuando adaptamos nuestros métodos y teorías a una variedad de entornos y a las personas que los integran.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, M. H., & Chodorow, N. J. (1964). Children's work and obedience in Zinacantán. MS on file, Harvard Chiapas Project, Department of Anthropology, Harvard University, Cambridge, MA.
- De León, L. (2005). *La llegada del alma: Lenguaje, infancia y socialización entre los Mayas de Zinacantán*. México: CIESAS.
- Gallimore, R., Goldenberg, C. N., & Weisner, T. S. (1993). The social construction and subjective reality of activity settings: Implications for community psychology. *American Journal of Community Psychology, 21*(4), 537-560.
- Gaskins, S. (1999). Children's daily lives in a Mayan village: A case study of culturally constructed roles and activities. In A., Göncü (Ed.), *Children's engagement in the world*. (pp. 25-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (2003). From corn to cash: Change and continuity within Mayan families. *Ethos, 31*, 248-73.
- Greenfield, P. M. (2004). *Weaving generations together: Evolving creativity in the Maya of Chiapas*. Santa Fe, New Mexico: School for American Research.
- _____. (2009). Linking social change and developmental change: Shifting pathways of human development. *Developmental Psychology, 45*, 401-418.
- Greenfield, P. M., & Childs, C. P. (1977). Weaving, color terms, and pattern representation: Cultural influences and cognitive development among the Zinacantecos of southern Mexico. *Inter-American Journal of Psychology, 11*, 23-48.
- Greenfield, P. M., Maynard, A. E., & Childs, C. P. (2000). History, culture, learning, and development. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science, 34*(4), 351-374. <http://dx.doi.org.eres.library.manoa.hawaii.edu/10.1177/106939710003400404>
- Greenfield, P. M., Maynard, A. E., & Martí, F. A. (2009). Implications of commerce and urbanization for the learning environments of everyday life: A Zinacantec Maya family across time and space. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 40*, 935-952.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology, 30*, 4-19.

- Haviland, L. K.M. (1978). *The social relations of work in a peasant community*. Unpublished Doctoral Dissertation. Harvard University, Cambridge, MA.
- LeVine, R., LeVine, S., & Schnell, B. (2001). "Improve the women": Mass schooling, female literacy, and worldwide social change. *Harvard Educational Review*, 71(1), 1-51.
- Manago, A. (2014). Values for gender roles and relations among high school and non-high school adolescents in a Maya community in Chiapas, Mexico. *International Journal of Psychology*, 50, 20-28.
- Manago, A., Greenfield, P.M., Kim, J.L., & Ward, L.M. (2014). Changing cultural pathways through gender role and sexual development: A theoretical framework. *Ethos*, 42, 198-221.
- Maynard, A. E. (2000). Unpublished data. University of Hawaii.
- _____. (2002). Cultural teaching: The development of teaching skills in Zinacantec Maya sibling interactions. *Child Development*, 73, 969-82.
- _____. (2003). Unpublished data. University of Hawai`i.
- _____. (2004a). Cultures of teaching in childhood: Formal schooling and Maya sibling teaching at home. *Cognitive Development*, 19, 517-536.
- _____. (2004b) Baby boys can make tortillas, but men can't: Young Zinacantec children's understanding of gender roles. In C. Edwards and C. Ember (Chairs), *The company they keep: A symposium in honor of Beatrice Whiting*. Symposium presented at the meetings of the Society for Cross-Cultural Research, San Jose, CA.
- Maynard, A. E., & Greenfield, P. M. (2005). An ethnomodel of teaching and learning: Apprenticeship of Zinacantec Maya women's tasks. In A. E. Maynard and M. I. Martini (Eds). *Learning in cultural context: Family, peers, and school* (pp. 75-103). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Maynard, A. E., Greenfield, P. M., & Childs, C. P. (2012). Unpublished data. University of Hawai`i.
- _____. (2015). Developmental effects of economic and educational change: Cognitive representation in three generations across 43 years in a Maya community. *International Journal of Psychology*, 50, 12-19.
- Rus, J., Hernández Castillo, R. A., & Mattiace, S. L. (2003). *Mayan lives, Mayan utopias: The indigenous people of Chiapas and the Zapatista rebellion*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

- Schlegel, A., & Barry, H. (1991). *Adolescence: An anthropological inquiry*. New York, NY: Free Press.
- Tovote, K. E. (2007). *Tradition and the street: Continuities in the development of Maya street working girls and boys in Chiapas, Mexico* (unpublished master's thesis). University of Hawai'i, Honolulu.
- _____. (2012). *How working poor Maya migrant families acculturate to an urban setting: Daily routines and adaptation strategies*. Doctoral Dissertation. Ann Arbor: Pro Quest.
- Tovote, K.E., & Maynard, A. E. (2018). Maya children working in the street: Value mismatches from the village to the street setting. *International Journal of Psychology*, 53: 34-43.
- UNICEF (2007). *The state of the world's children: Women and children*. New York: UNICEF.
- Vogt, E. (1969). *Zinacantan: A Maya community in the highlands of Chiapas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weisner, T. S. (1997). The ecocultural project of human development: Why ethnography and its findings matter. *Ethos*, 25(2), 177-190.
- Weisner, T. S., Bernheimer, L., & Coots, J. (1997). *The ecocultural family interview manual*. Los Angeles: UCLA Center for Culture and Health.
- Weisner, T. S., & Gallimore, R. (1977). My brother's keeper: Child and sibling caretaking. *Current anthropology*, 18(2), 169-190.

Fui solo como un túnel.

PABLO NERUDA

La gente a menudo me pregunta por qué fui a trabajar a México. Hay muchas explicaciones de esto, pero la mejor respuesta que salió de mi boca —cuestionada en 2010 y al responder a alguien que podía oírlo— es: “Vine aquí para ser alimentada”. Aprendí a comer y ser alimentada en México. Aprendí a alimentar a los muertos. Aprendí a llenar mi corazón y realmente estar con los demás. Como hija tímida e introvertida de mi madre trabajadora y extrovertida, había pasado muchas horas de mi infancia sola, disfrutando de leer y hacer mi tarea, patinar y hornear. Tomé la mayoría de mis comidas sola durante muchos años mientras crecía, y no me molestó. Por otro lado, en México, aprendí a tener “comidas” de tres horas y a disfrutar de la plenitud del tiempo libre con los demás. Aprendí que no era una invasión cuando las y los niños u otras personas querían venir conmigo a casa para que no estuviera sola. Aprendí que la curiosidad de la gente era natural: ¿Qué estaba leyendo?, ¿qué significaba?, ¿qué estaba escribiendo?, ¿qué significaba? Aprendiendo a compartir en México, mi corazón se abrió para dar. En México no llevo la cuenta. Esto me ha ayudado a ser más abierta en los Estados Unidos.

En el verano de 1995, viví en una casa de una habitación con Telex Pavlu y Maruch Ch'entik y sus seis hijos, de un mes a 13 años, durante unos tres meses. El hermano menor de Telex, entonces soltero, Chepil, de vez en cuando se quedaba con nosotros. Aprendí tzotzil y a tejer, a hacer tortillas y a cargar leña del bosque colgándola de mi cabeza. Paxku, de 13 años, me enseñó las tareas de las mujeres zinacantecas. Mi corazón se llenó mucho.

En los años transcurridos desde 1995, he vuelto a trabajar en Navenchauc y San Cristóbal regresando en lapsos de uno a tres años, y permaneciendo de uno a seis meses. Tuve la suerte de permanecer en las tierras altas durante seis meses durante un año sabático que cambió mi vida, en 2012. De hecho, no he sido la misma desde mi primera visita a México, y tengo experiencias de aprendizaje profundas cada vez que voy a México. La generosidad de los mayas y los mexicanos me ha brindado sustento para mi carrera, obviamente, pero lo más importante para mi corazón.

Los términos psicológicos mayas tzotziles se centran en el corazón, la cabeza o ambos. Cuando estás enojado “tienes la cabeza caliente”. Cuando eres ambivalen-

te “tienes dos corazones”. El aprendizaje maya, tradicionalmente, ha sido un proceso vinculado al alma, ubicado en el corazón y vinculado a la acción repetida de hacer.

Lo que se aprende por la boca se olvida. Es a través del alma que aprendemos. El alma lo repite en el corazón, no en la mente, y solo entonces sabemos qué hacer.

MANUEL ARIAS SOJOB, en una entrevista con Guiteras Holmes (1961).

En los muchos días y meses vividos en el campo, he llegado a conocer mi propio corazón. He podido ver mis creencias y prácticas culturales sostenerse delante de mí con alivio. Mi papel como extranjera ha significado que no siempre entiendo al cien por ciento de todo lo que sucede en una situación, pero también significa que las personas me dicen cosas que quizás no le hayan contado a otras, y me ayudan a tratar de entender. Significa que puedo notar cosas que las personas locales no necesariamente notan. A veces he sentido mucho gozo al tomar el papel de una niña, siempre feliz de dejar que otros me enseñen o se burlen de la forma en que hablo tzotzil y me corrigen (la risa no es difícil para los zinacantecos; desahoga la tensión y también nos recuerda que la vida es divertida y ninguno de nosotros es perfecto). Mi experiencia de profundo respeto por las diferencias culturales comenzó cuando tenía dos días de vida y se repite en la experiencia de Freire (1994, p. 36) en Chile: “Fue al intentar inculcar un respeto máximo por las diferencias culturales con las que tuve que luchar, siendo uno de ellos el lenguaje, con el que hice un esfuerzo por expresarme, lo mejor que pude y con claridad, que aprendí mucho de la realidad y lo aprendí por los chilenos”. Freire (1994) describe una “pedagogía de la esperanza”, en la que va más allá de la alfabetización y la educación básica y plantea la necesidad ontológica de una esperanza que se pueda instanciar en la acción, y también la importancia de la “unidad en la diversidad”.

Lo más importante que el trabajo en México ha despertado en mí, por el bien del campo de estudio del desarrollo humano, es la urgencia de que se escuche la voz de todas las personas lo antes posible. La ‘unidad en la diversidad’ de Freire es fundamental para un enfoque integrado del desarrollo humano:

... la unidad en la diferencia será la única respuesta efectiva de aquellos a quienes se les prohíbe ser, a los que se les impide vivir, por la antigua regla de los poderosos: dividir y conquistar. Sin unidad en la diversidad las llamadas minorías ni siquiera podrían lu-

char, en los Estados Unidos, por los derechos más básicos (y por lo tanto, podemos decir, los “mínimos” derechos), y mucho menos superar las barreras que les impiden “ser ellos mismos”, de ser “minorías *para sí mismas*”, unos *con* otros y no uno *contra* el otro (Freire, 1994, p. 123).

Hay tantas formas de ver el mundo y de estar en el mundo, y los 6 mil idiomas del mundo proporcionan muchas psicologías que reflejan las formas en que las personas aprehenden el mundo. La forma en que la mente capta el mundo y al mismo tiempo crea el mundo, es una obsesión que se ha quedado conmigo y que me impulsa a seguir hacia adelante cuando titubeo, asombrada, ante la vida. El tzotzil y el español me han dado acceso al mundo de maneras que el inglés no me ha dado. Por ejemplo, la tipología de los términos de parentesco entre hermanas y hermanos tzotziles me ha demostrado lo importante que es tener hermanos y lo que significa tener hermanos para una persona. No sé cuánto tiempo durarán los lazos y el respeto dados a la hermana mayor y al hermano mayor, pero espero que los lazos sociales en la vida zinacanteca continúen nutriendo los corazones de las personas durante mucho tiempo.

Por supuesto, las prácticas culturales están cambiando, algunas para peor y otras para mejor. Es mejor que ahora más niñas vayan a la escuela que en el pasado. Es mejor que más personas compren agua potable limpia, que los bebés estén vacunados, que se estén usando anticonceptivos. Es mejor que los zinacantecos en Navenchauc voten en mayor número. Es mejor que las personas tengan acceso a la escuela secundaria en el pueblo. Es mejor que ahora esté mal visto el golpear a la esposa y a los hijos. Es mejor que muchas personas dejen de beber alcohol cuando les causa problemas, aunque dejar de beber causa otros problemas en la vida social. Es mejor que los zinacantecos tengan acceso a teléfonos celulares, medios de comunicación e Internet. Es peor que muchos hombres estén ausentes por largos períodos, y a veces toda la familia se separa cuando los niños trabajan en un mercado a horas de distancia con otra familia, el padre está como chofer de camiones y la madre se queda en casa. Es peor cuando las personas desarrollan más problemas relacionados con el estrés que antes: más dolores de cabeza, ansiedad, calambres menstruales y, en las niñas y los niños síntomas de TDAH. Es peor cuando los camioneros traen a su vuelta pornografía e infecciones de transmisión sexual. Es peor cuando hombres y niños mueren en accidentes de carretera, arrollados por camiones mientras están lejos de casa. El cambio trae lo bueno y lo malo. No estoy cegada a estas complejidades, ni mis amigas y amigos mayas. Creo que los cambios han sido, en general, para

mejor. Lo que es obvio es que los mayas poseen una profunda capacidad de resiliencia y esperanza para el futuro. Todos seguimos adelante, juntos. Todos estamos a bordo para encontrar una vida mejor.

En 24 años con los mayas aprendí el profundo placer de crear ropa para el adorno personal, cómo estar con otros, cómo ser una hermana, cómo ver la sabiduría en las herramientas, cómo retribuir, cómo ser una madrina, cómo dejar que mi corazón florezca, cómo ser alimentada. Ha sido un privilegio de mi vida trabajar en México, y seguiré abogando por agua potable, educación para todos los niños y niñas e igualdad para las mujeres hasta que ya no pueda hacerlo. Lo más importante que México ha despertado en mí, personalmente, es la profunda sensación de paz y alegría de estar junto a otros. De hecho, lo que “todos a bordo” significa para mí es que yo también soy parte de la historia maya, simplemente por haber estado allí, observando, aprendiendo, regresando y esperando, para siempre, que la voz de todos tenga la oportunidad de ser escuchada. Y ya no estoy sola. Como Freire (1994, p. 81) lo dijo tan bellamente:

Inventamos la oportunidad de liberarnos en la medida en que podamos percibirnos como seres históricos inconclusos, limitados, condicionados. Especialmente, inventamos la oportunidad de liberarnos al percibir, también, que la percepción pura de inconclusión, limitación, oportunidad, no es suficiente. A la percepción se debe unir la lucha política por la transformación del mundo. La liberación de los individuos adquiere un significado profundo solo cuando se logra la transformación de la sociedad.

Anhelo que todos podamos encontrar la transformación para el mejoramiento de nuestro mundo.

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum Publishing Company.

Guiteras Holmes, C. (1961). *Perils of the soul: The world view of a Tzotzil Indian*. The Free Press of Glencoe, New York. 62-63.

K'UTIKUK TSTSObVAN TA SP'EJLEJ BALAMIL, SJELEMAL TALEL KUXLEJAL,
XCHI'UK XCH'IEL SK'OPOJEL ANTS VINIK:
SLAJUBENAL YOxVINIK JABIL TA SA'BEL SJAM SMELOL SK'OPLAL
MAYAETIK TA CHIAPAS

Xun Teratol

*Jun k'ak'al, Chepil jun k'ox krem ta buluchib sjabilal slikoj
k'otel jchep soya ta sna k'alal isut ta chanvune. Li sme'e,
xch'ayet yo'on, isjak': "¿k'usi le' une?" "Soya" -xi istak' li
skreme. Li sme'e isk'ej, ta ts'akale iyak'be slajes xchitomik.*

MAYNARD, 1997, TS'IB MU'YUK TO BU VINAJESBIL SK'OPLAL.

Li jk'oj sk'oplalli'e ta jlikesbe slo'iltaeli kabtel ijpas ta 1997 chkal o a'yuk jtos xchapbenal: k'alal chapbil ba'yi li abtel k'u x-elan lek chka'itike, bak'intike mu yechuk chk'ot ta pasel li k'usi kalojtike. Yech un, li jyu'el ta México istak ech'el li soya ta sna li Chepile, yu'un k'otem to ox ta ch'unel yu'unik ti k'ox krem tsebetik maya buch'utik chchanik vune muk' bu lek chve'ik. Ak'o mi chopol ti mu xve'ik lek li k'ox tseb kremotik Maya ta Stoylej Chiapase, ma'uk ti yu'un ja' ch'abal yip li ve'lil tslajesike. Yu'un ja' li ch'abal lek li vo' ta uch'ele. ¿K'uxi xi itojob yechuk li koltaele? Yech un, istak ech'el yaj-abteltak ti yechuke, inopojik xchi'uk ti parajele, tey iyak'ik kuenta ta anil yechuke ti jnaklejetik ja' ochemik yak'bel slajes soya ti sts'unub chonike, ma'uk ti tsk'an tslajesika'a. ¿K'usitik yan, ta xch'ielik ti krixchanoetik ta xich'ik koltaele, mu x-ich'eik ta muk' yu'un ja' li muk' bu teyotik xchi'ukike, ta yosilik, li ta jujun k'ak'al k'usi tspasike? K'alal yaktik chbik'taj li balamil xchi'uk li k'utikuk tstsobvan ta sp'ejlej balamile, stak' xkalbe jbatik a'yuk k'u x-elan snopbenal ku'untik skuenta chijelotik o, k'alal chich' pasele, sk'an a'yibel smelol ti skotol li p'ijilale ch-och ta a'yibel smelol ta jujun krixchano ti yich'o'jik chanubtasel ta ch'iel k'opojel ti k'u x-elan li stalel skuxlejaliike.

Lavi ta sjabilal k'utikuk tstsobvan ta sp'ejlej balamile, ti k'utikuk chjel k'u cha'al li muk'tik jteklume, li stunesel makinaetike, li k'usitik stak' xik'opojotik oe, xchi'uk li svinajesbel sk'oplal chanvune, li buch'utik ch-abtejik xchi'uk sk'op xch'iel ants vinike sk'an tsnopik k'usi xi ti k'alal chjel li talel kuxlejale chjel ech'el li ch'iele. ¿K'uxi chjel ech'el yu'un li k'utikuk tstsobvan ta sp'ejlej balamil li ta xch'iel k'oxetike? ¿k'uxi chjel ech'el yu'un li snopobil xchi'uk li talel kuxleje, ta k'usitik abtelal stak' pasel k'alal chjel nox ech'el li balamile? Greenfield (2009) iyak' ta a'yiel jtos sk'oplal

li sjelemal talel kuxleje ta xchapbe smelol k'u x-elan chjel li muk'ta jteklume, k'u cha'al li chjel juchop ch'iel k'opojel xchi'uk li abtele, chjel yu'un li ch'iel ta jun bik'it jteklume. Le'e chal a'yuk ti k'usitik chjel k'alal oy k'usi chich' chanele yik'aluk ja' jtos sk'elobil k'alal chjel li ch'iele. K'otem ta ojtikinel ku'untikotik ti k'alal chjel ech'el li abtelal jujun k'ak'ale xchi'uk li k'utikuk chich' chanele, li snopbenale chjel ech'el uk (Maynard, Greenfield, xchi'uk Childs, 2015).

A'yibel smelol li ch'iele, ta stuke jukojtik chjel ech'el, k'alal oy k'usi chjelulane, sk'an jaytos sk'elobil skuenta ta a'yibel smelol, lek nopol tajmek, k'usi xi li k'usitik chjel ta jteklumetike chjel ech'el yu'un li ch'iele. Li sk'elobil xchapbel smelol ku'untike sk'an tstojobtasbe sk'oplal k'u x-elan stsakalultak xchi'uk li k'usi chjel ta muk'ta jteklume, xchi'uk li k'usi chjel ta bik'it jteklum ta xch'iel sk'opojel ants vinik. Li xch'ulel "jkotoltik ochemotik ta tsoblebal" chal a'yuk ti nitbil skotolike, k'alal teyik skotolike sk'an xal ti xka'ibetik smelol li xch'iel krixchanoetike xchi'uk li k'usi ch'ot ta nopel yu'unike. Li abtel skuenta ch'iele tojobtasbil yu'un li xchapanobil smelol talel kuxleje, ja' chak' ta ojtikinel li xch'iel krixchanoetik buch'utik chich' k'oponele, chal jun snopbenal lek chapal ta k'elel skuenta li ch'iele, ti yu'un ch'unbil xchi'uk chich'van ta muk'e, tstalet jun balamil "jkotoltik ochemotik ta tsoblebal", yo' buy stak' xchanik vun li krixchanoetike, ts'el ti slekilalike, oy k'usi chch'i ta yosil sbalamilik lek k'elbil, xchi'uk oy lek yabtelik.

Li sa'bel sjam smelol xchapanobil talel kuxleje, ja' jtos sk'elobil yo' xka'ibetik o smelol k'usi x-elan tspasik xchi'uk k'uxi chnop xa'i stalelik ti krixchanoetike, li xchapanobil smelol talel kuxleje ja' onox, xchi'uk ja' tey ta likesbel li abtele, ep xa ta k'ex jch'ieletik, ja' abtejemotikotik o xchi'uk li jchop jchi'iltak ta abtel ta stoylej yosilal Chiapas, México. Nitvanem ech'el li jtos yabtel Greenfield, li jchop jchi'iltak ta abtele tstunes cha'tos sk'elobil xchapbel smelol skuenta chalbe k'uxi jelem xch'iel li k'ox tseb kremotik mayaetik ta oxtos sk'oplal ta stoylej yosilal Chiapas, México: ta jun paraje, beetik ta muk'ta jteklum, xchi'uk ch'ivit ta muk'ta jteklum. Li jchi'iltak ta abtele oy xa ep ti yabtelik spasojike likesbital ta sjabilal 1969 ta paraje Nabenchawk, jun paraje ta slumal Sots'leb, oy 4500 ta vo' jnaklejetik. Oy xa jpasojtikotik yantik abtel ta jun muk'ta jteklum tey nopole, xchi'uk ta jun muk'ta ch'ivit ta sti'il slumal Jobel (SCLC) xchi'uk li ta yutil jobele, teye oy ep k'ox kremotik mayaetik tsye' sp'olmalik ta be. Li kabteltikotike nakatik ja' ts'el li xchapanobil abteletike (Gallimore, Goldenberg xchi'uk Weisner, 1993) yo' xka'ibetik o smelol li k'usitik chjel ta stoylej osil balamile, xchi'uk k'uxi chjel ech'el yu'un li ch'iele.

Li jkoj sk'oplal li'e chchapbe smelol jaytos ti kabteltikotik skuenta sa'bel sjam smelol likesbital ta 1969. Ta jlikesbe sk'oplal kabteltikotik xchi'uk li k'u x-elan chjel

li xchanel jolobe. Xtale, ch-och ta alel ku'un k'uxi chjel li k'usitik tspasik jujun k'ak'al li ta parajele, xchi'uk li muk'ta jteklum ta Merposure. Ta ts'akale, ta jchapbe sk'oplal li abtel sa'bel sjam smelol xkuenta li jye' p'olmaetik ta be tey ta Jobele. Ta slajebe, chkal li jalil abtel ku'un skuenta sa'bel sjam smelol li k'u x-elan tsk'opon sbaik li bik'it muk'e (1997-2012). Skuenta ta jchapbe k'uxi likemtal sk'oplal li xch'iel k'ox krem maya yich'oj ta muk' stalel xkuxlej, xchi'uk ta xkalbe k'uxi ta k'el el li chjel k'usi tspasike, ta jk'el jutuk li k'usi ts'ibabil ta xchapanobil smelol talel kuxleje.

XCH'IEL K'OX TSEBETIK KREMOTIK TA SLUMAL MAYAETIK TA STOYLEJ CHIAPAS

Li xchapanobil smelol talel kuxlej ti k'u x-elan xch'ielik ta jteklumetik buch'utik yich'ojik ta muk' li stalel skuxlejike, ta skoltasba ta sk'el el k'u x-elan ta xjel ech'el li k'usi tspasike xchi'uk ta xch'ielik ti ko'ol chjel ech'el li balamile ja' to k'u cha'al spas ta muk'ta jteklum, xchi'uk li tsjel snailik buch'utik nakajtik ta jteklume chbatik ta muk'ta jteklum. Oy epal vunetik ts'ibabil skuenta li stalel skuxlej slumal Mayaetike. Vogt (1969) islikesbe sk'oplal li abtel Harvard ta Chiapas xchi'uk istsob jchop j-abteletik ti jeleltos k'usi yabtelike -chchapanbe sk'oplal stalel skuxlej jteklumetik, chchapanbe sk'oplal stalel krixchanoetik ta slumalik, chchapanbe sk'oplal sk'op jchi'iltaktik, chchapanbe sk'oplal xch'iel sk'opojel krixchanoetik, xchi'uk xchapel ta k'el el spoxil chamel, k'utik yan- skuenta ta sa'bel sjam smelol li xch'iel Mayaetik ta stoylej yosilal Chiapas. Li jchop j-abtelotikotike tsk'an tskolta sba xchi'uk yabtel Vogt xchi'uk Haviland (1978) xchi'uk León (2005). Li slo'il Haviland skuenta li yabtel jujun k'ak'al li antsetik ta Sots'lebe, tey ilok' o tal sk'oplal skuenta sa'bel sjam smelol li ta kabtelotikotik li ech'tal slajunebal yoxvinik jabile. Li lekil k'elbil yabtelal k'opetik ti ja' spasoj li Leone, abtelanbil xa tal ta sjaykojol lajuneb jabil skuenta xchapanobil smelol talel kuxlej ti ta jp'el nox k'op stak'obile, ja' tey likemtal sk'oplal ti k'u x-elan ta abtelanbel skuenta li xchapanobil stalel skuxlej Mayaetik ta Sots'leb, ti xch'iel k'oxetike xchi'uk li k'usi tspasik jujun k'ak'al ta Nabenchauke.

Ti k'u sjalil ijchantal li abtele, k'u cha'al xkojtkinbe smelol talel kuxlej xchi'uk li ch'iel k'opojele, ijtsob jba xchi'uk xchi'iltak ta abtel Greenfield xchi'uk Childs ta sjabilal 1995. Abtejemon xa ox tal baluneb xcha'vinik u teyo' jteklume, bak'intike oy nox ta chib o mi oxib u jukoj, bak'intike oy sta vakib u ja'tik nox spajeb un. Skotol li kabtele tojobem ta sk'op Maya Tsotsil, jtos k'op ijchan k'alal tey li naki ta Nabenchauk ta sjabilal 1995 xchi'uk 1997. Chisutilan ta Nabenchauk jukoj ta jabil o mi jkoj ta chib jabil, chikom chib xemana o mi chib u. Chk'ot jvula'an jaychop

jnaklejetik buch'utik lek jk'opone. Chka'i vo'one, li x-elan jalil abtel ta jteklume chiskolta o ta ya'ibel smelol li k'u x-elan chjel ech'el xch'iel li k'ox tseb kremotik li sjalil xa li'e, ti yu'un oyik ta jelel tajmeke. Li abtele mu aniluk ta meltsanel, k'usi une li abtel ta parajele ta sk'elbe li xchapanobil smelol talel kuxleje, tey nox nitil tsakal ti lo'ile ti yojtikinele, ja' yech itun skuenta ijchap o lek yabtelanel li k'u x-elan ta xjel ech'el li ch'iele, ja' nox yech noxtok tey xvinaj k'usi isnopik ti buch'utik i-abtejik uke.

Li sk'oplal xchapanobil smelol talel kuxlej Maya yu'un xch'iel k'oxetike, tey yaloj ti tsk'el nox k'usi tspas li k'ox tseb kremotike, k'u cha'al ti k'u x-elan chch'unik mantale, xchi'uk li k'u x-elan chich'ik ta muk' li me'el moletike (Blanco xchi'uk Chodorow, 1969: Maynard, 2002). Ja' tsk'anik ti tskolta sbaik ta na li k'ox tseb kremotik ta chib sjabilalike. Xchi'uk noxtok li k'oxetik mu sta chib sjabilalike xu' xa xkoltavanik bak'intikuk ta sbechel k'utikuk ti k'usi tsk'an sme'ike. Ta chanibtik xa ox sjabilalik li k'ox tseb kremotike chkom xa ta sbaik sk'e'el li sk'ox chi'ilike. Li k'usi tsk'anike yu'un ak'o xch'unbe smantal me'el moletik li k'oxetike, ak'o yak' satik xchi'uk xchanik li k'usi tspasike. K'alal chak' satike yu'un ja' yech ta chanel ti abtele xchi'uk xchanel k'uxi ta sk'opon sbaik xchi'uk xchi'iltak. Li ta jteklume, li k'oxetike ta xchi'in sme'ik, tsk'elik k'u x-elan tsk'opon sbaik xchi'uk yantik krixchanoetik ta be, ja' nox ti k'oxetik une mu sk'opon ti buch'u mu xojtikine. Ja' nox yech xchi'uk ti buch'utik xojtikinike, li k'oxetike naka tsk'el k'u x-elan tsk'opon sbaik ti vinik antsetike. Li k'ox kremotike, ja' nox li k'ox tsebetike, bak'intik chlok' stukik; nakatik ta cha'vo' o mi ta oxvo' chanavik k'alal oy xbatik ta chonolajebal buy nopol noxe, chbat smanik ti k'usi tsk'an li sme'ik yo' smeltsan o ve'lile, k'u cha'al chichol o mi sevulya. K'alal tstsak xch'iel li k'oxetike, malabil ti k'ox tseb kremotike tskolta sbaik ta yut na ti buy k'alal xu' yu'unike, k'untik tstsatsaj ech'el ti yabtelike xchi'uk chak' ta yo'onik tspas ti k'usi ch-albatike. Oy jelel jutuk ti yabtel k'ox kremotik xchi'uk k'ox tsebetik ti k'usi malabil tspasik jujuntale. Ta vo'ob o mi ta vakibtik sjabilalike oy xa xkiltik xbat stukik ta manolajel li k'ox kremotike. K'alal chch'iik ech'el une, ta vaxakibtik sjabilalike, li k'ox kremotik buch'u oy sbisikletaike stak' xlok' joyetajikuk ta jteklum tspasik ti k'usi albil yu'un sme'ike, o mi chbatik ta yutil jteklum tsk'opon yantik o k'ox kremotik, o mi chbatik ta tajimol ta pelota.

Gaskins (2003) islo'ilta oxtos sk'oplaltak abtel ta talel kuxlejal yu'un li sparaje Mayae: tsots sk'oplal li yabtel vinik antsetike, tsots stunel li k'usi k'otem ta ch'unel yu'un li me'il totile xchi'uk li k'u x-elan ta sk'el sba stukik li k'oxetike. Li vinik antsetike sk'an tspas ti yabtelike, li k'oxetik uke sk'an tsk'el k'uxi mu xch'ay o'onil li ta abtele. Li k'oxetike tsk'el k'u x-elan ch-abteji ti sme' stotike, xu' xa skolta sbaik jutukuk ti k'usi xa sna'ik spasele. Li sk'oplal xchapanobil smelol talel kuxlej maya yu'un ch'iele, li me'il totile yojtikinojik k'u x-elan ta xch'i ech'el ti k'oxe, yu'un mu jmojuk sk'oplal k'u x-elan

ta xchanubtasik ech'el, k'u x-elan ta ak'bel yil o mi yu'un ta xchi'inik ta lo'il ti k'usi tsots sk'oplal ta pasele (de León, 2005; Gaskins, 1999; Maynard, 2013). Li ta stoylej slumal mayaetike ta xich'ik ta muk' noxtok li k'usi yatel yo'on tsk'an tspasik stukik ti k'ox tseb kremotike ja' nox mi mu k'usi spasike; muk' bu tstik' sbaik ta snopel ti k'usi sk'an yo'on tspas ti jun k'oxe (de León, 2005). Ma'uk nox li abtel ta x-albat yu'un ti sme'ike, li k'ox krem tsebetike lek sna' xchabi sbaik ti k'usi ta snopike, ja' k'u cha'al xbatik ta chanvun, mi ta spoxta sbaik xchi'uk k'usi ora ta xvayik. Ja' tsots sk'oplal ta a'yibel smelol li kolem stukik yilel li ta stuk'il komon ch'iel k'opojele xchi'uk ti k'u x-elan kuxul chamalik ta xch'iel ti k'ox krem Mayae. Mu skoltaojikuk xch'amal ti me'il totil Mayaetike. Ja' nox ti k'usi tspasike k'u cha'al ti chk'otik ta chanvune, ta spoxta sbaik o mi sna'ojik jayib ora chtal svayelik, yik'aluk mu tsotsuk sk'oplal cha'iik li me'il totil Mayae k'u cha'al ti me'il totil jkaxlanetike (Maynard, 2002, 2004a). Yik'aluk ja' tsots sk'oplal skuenta li xch'ielike, li k'ox tseb krem mayaetike ta xchap ti k'u x-elan skuxlejike ti k'usi ta spasik ta stojol ti sme' stotike, yu'un bak'intik nox stak' xalbeik lek smelol o mi mu stak'. Xa valnox li k'oxetike ja' ti k'usi stak' snop stukike, k'u cha'al xu' o mi mu xu' xbat ta chanvun, li k'usi tsots sk'oplal ta a'yibel smelol li'e yu'un li k'ox tseb krem mayaetike yu'un ochem yu'unik ta k'elal ti k'u x-elan lek xbatik oe, xchi'uk ti k'usi ta snopike naka ja' ti k'usi lek chtun ta komone, ja' nox yech ti k'usi jun o yo'onike, ti sp'isel ta vinik ti me'el moletike, ti lekilal xchi'uk xchi'iltake. (Grusec xchi'uk Goodnow, 1994; Tovote xchi'uk Maynard, 2018; Trommsdorff, 2009).

Li skuxlejik jujun k'ak'al ta sparajel li Mayaetike xvinaj ti ch'akal li yabtelik ta ants ta vinike, li k'u x-elan nopem xa'iike ja' onox yech komen yu'unik ti stosoltosol yabtelik ta ants ta vinike. Li antsetik xchi'uk li k'ox tsebetike tsk'el yut snaik xchi'uk tsk'elik li nene'etike, yan li viniketike ch-abtejik ta osil balamil o mi ta muk'ta jteklum (Vogt, 1969). Li ach' toe, li antsetik xchi'uk li k'ox tsebetike ta to xjalavik, ta spas sve'elik ta yut snaik, yan ti viniketike yaktik ta xp'olik ta sts'otel mol karoetik ta xbatik ta yan o jteklum, tskuchik ti k'usitik ta xlok' ta osil balamile o mi ta skuch krixchano. Li k'oxetike sna'ojik xa ti ch'akal yabtelik li ants vinike ja' nox mi sta chib oxib sjabilalike, jujukoj yaktik chak' ta yo'onik li abtel ta na k'alal chch'iik ech'ele, yaktik chal sba k'usi tsk'an tspasik xchi'uk ti k'usi xu' yu'unik spasele (Maynard, 2004b). Li ta jteklume, li k'ox kremotike xu' yu'un stukik li k'usi tspasike: stak' xanavik o mi tsst'ot sbisikletaik stukik, chch'ay yo'onik ta tajimol ta pelota xchi'uk yantik o k'oxetik ta yutil. Li skuxlejik jujun k'ak'ale jelem xa ti k'u ch'al ijtambe sk'elal li yabtel mayaetike. Li jkoj sk'oplal abtel li'e, ta jtunes li sa'bel sjam smelol ku'untikotike yo' xvinaj o lek jaytos ti k'usitik jeleme xchi'uk yantik o.

K'USITIK JELEM XCHANNEL LI TA NABENCHAUKE: 1969-2012

Li kabtelkotik skuenta k'usitik jelem xchannel li ta paraje Nabenchauke ja' ta xchapbe lek smelol li sk'oplal bats'i chanob vune xchi'uk li chanubtasel ta ch'iel k'opojel ta nae. Oy kalojtkotik ti k'usitik chk'ot ta pasel yu'un li chanob vune (bats'i chanob vun) li yabtelanel yu'unik li jolob Mayae (chanubtasel ta ch'iel k'opojel ta na). Patricia Greenfield xchi'uk Carla Childs istambeik sk'eel k'usi x-elan chchanik jolob li k'ox tsebetik ta Nabenchauk ta sjabilal 1969 (Greenfield xchi'uk Childs, 1977; Greenfield, Maynard, xchi'uk Childs, 2000). Istaik ta ilel ti me'iletike, junme'iletik o mi muk'ta me'iletike -jlom ba'yi jch'ieletik- ixchanubtasik ta jolob li k'ox tsebetike, li chanubtasel iyich'ike xvinaj ti lek tajmek iyich'ik koltaele xchi'uk k'elbil ti yabtelike, ti jchanubtasvaneje ts'kel lek mu chopluk xbat yabtel li yajchanbalajele. Li xchannel jolobe chal a'yuk xchannel chantos yabtelal, jutuk tajmek k'usi jelel ta jutos ti ta sti'iltak ti sjolobike o mi sts'akieltak k'usi chak'beike, k'u cha'al ti sp'ase. Xka'ibetik smelol ti k'u x-elan onox ti yabtelike yech'o jutuk nox xvinaj li sjelemale.

Ta slajunebal jabil ta 1990, li chonolajel ta Nabenchauke ja' jtos abtel ti ja' xa kuxulik oe. Ep ta chop ti jnaglejetike ch'abal xa ox yosilik yo' buy stak' sts'unolajike, li viniketike i-ochik ta sa'el yabtelik, ja' ep buch'utik ochik ta abtel ta sts'otel mol karoetik chanavik ta sjunlej México o mi ta skuchik krixchano ta kamionetaetik, yo' staik o ti stak'inike. Li viniketik buch'utik iyul ta sjol k'usi yan o ta x-abtejike iman yu'un smol karoik, ti jlome imuk'ib tajmek yu'un ti yabtelike, toj muk'tik xa tsmanik ti skaroik jukoje, xchi'uk tstoibeik yan yajval buch'u tsts'ot.

Li ta slajunebal jabil ta 1990 noxtoke, itojob sk'oplal ti antsetike x-ochik ta sa'el tak'in uk, ja' yabtelal li jolobiletike. Li jk'ex ch'iel i-ech'e, oy jlom antsetik ta xjalavik o mi ta sts'isomajik yo' sta o juset' stak'inik li yan antsetike, k'usi une li ta slajubenal jabil ta 1990 li antsetike iyak'ik kuenta ti stak' xchonbe sjolobik ti jvula'aetik chlikiktal ta yan o balamile. Li *serviyetae* ja' ik'ataj ta muk'ta p'olmalil ta epal parajeletik, li sjalel serviyetaetike oy to onox k'alal tana. Li *serviyetae*, ja' ta xtun ta mantrex ti ja' ta smanik li namal krixchanoetike, xk'ataj ta jlik jtunel bats'i pok', yu'un xa ja' yech xvinaj li stalel skuxlejike (Greenfield, 2004).

Ma'uk xa nox serviyeta un, ti antsetike ixchanik spasel yantik k'usi chchonik, k'u cha'al tik'ob k'utikuk xchi'uk yavtak tak'in. Xchi'uk noxtok istambeik xchonel ta ch'ivit ti spok'o k'u' spok'ike, ja' ta xchonbeik ti jvula'aetik nom likemiktale. Li ta sjabilal 90 istambeik noxtok xchonel k'ox munyekaetik lok'tabil ta subcomandante Marcos xchi'uk Ramona, jun slok'ol ti yip antsetik tey ta sk'op stalel ti zapatistae. Li viniketik, antsetik xchi'uk ti k'oxetike, ja' ep li ta slumal Chamu'e, isyules ta sjolik yan

mu ja'uk nox li munyekaetik taje, ispasik munyekaetik ta slok'ol ep ta tos chonetik, tey ti amuchetike, pepenetik, te'tikal chijetik, me' chijetik, tot chijetik, delfinetik, mutetik, lakartoetik, kiletel chonetik, li ta slajunebal jabil ta 2000, oy xa skotol ti chonetik k'usi xul ta jolole. Li xch'ivital jolobiletik ta Santorominko ta Jobele ik'ataj ta jun chonolajebal yo' bu tstaik o stak'inik li jnaklejetike.

Li ta paraje Nabenchauk ta slajunebal jabil ta 1990, epal k'ox tsebetik xchi'uk antsetike ta sjalik serviyetaetik, ta sts'isik, xchi'uk ti tsekiletike, li k'u'iletike. Ta slajebtik li ta slajunebal jabil ta 1990, jlom tsebal antsetike isman smakinaik skuenta anil xa ta sts'isomajik o. Ta slikebtik ti slajunebal jabil ta 2000, ti ts'isomajebal ta makinae ip'ol ta jmek ta sjunlej Nabenchauk, oy jayvo' k'ox kremotik ixchanik ts'isom ta makina uk (lek xa cha'iik li stukike yan ti vo'nee naka to ox ja' yabtel antsetik (ts'isom) yu'un ja' ti ta makina xa chich' pasele). Epal antsetik ta Nabenchauk ta xchonbeik ech'el sjolobik ta j-ekleetik, li stukike ja' xa chbat xchonik ta Santorominko.

Ti k'alal ijel yabtel li ants viniketike, li k'ox kremotik xchi'uk k'ox tsebetike ijel ti k'usi tspasik jujun k'ak'al uke. Li k'ox krem tsebetike yaktik xa ch-ochik ta chanvun. Ta sjabilal 1969-1970, ch'abal to ox junuk ants o mi k'ox tseb buch'u chk'ot ta chanvun, yan li k'ox kremotik une ta xa onox xchanik jutuk vuna'a. Ta sjabilal 1991, k'ajumal ik'otik ta chanvun vo'lajunvo' ta syen ti k'ox tsebetik buch'utik staoj xa sjabilalik stak' xchanik vune, ja' nox ik'otik ta vakib u o mi ta chib jabil. Ta sjabilal 1997, oy nan vuklajunvo' ta syen ti k'ox tsebetik buch'utik staoj xa sjabilalik ti ik'otik ta chanvune, ak'ume jlikel nox un. Ta sjabilal 2000, oy oxlajuneb xcha'vinik ta vo' ta syen li k'ox tsebetik i-ayik ta chanvune (Maynard, 2000), yan li ta sjabilal 2003 une, ista ta xa o'lol syen un (Maynard, 2003). Iyak' xa iluk ti o'lol xa syen une tey xa me lik jeluk ech'el un, lik xa ochikuk ta chanvun yan k'ox tsebetik. Ta sjabilal 2012, oy jutuk mu chanvinikuk ta syen li k'ox tsebetik staoj xa sjabilalik ta chanvune, ja' yech chak' iluk li ta sk'elobil ku'untikotike, yu'un teyik xa ox ta chanvun ta Nabenchauke, li buch'u epe, ja' li ta vo'obtik sjabilalike ta xk'otik ta kinter, ta buluchib o mi ta lajcheb sjabilalik ta stsuts yu'unik primarya, ko'ol chlaj xchanik k'u cha'al li k'ox kremotike (Maynard, Greenfield, xchi'uk Childs, 2012).

Li ta chanob vune oy lek k'usitik chanubtasel chak'ik ja' yech ja' skuenta li k'oxetik ta Nabenchauke. Li ba'yi sko'oltasobile, tey ta xal k'u x-elan sjelemal li k'usitik ta pasel ta chanob vune xchi'uk li k'usitik ta chanel ta jteklume. Maynard (2004a) ja' tey iyil li k'oxetik buch'utik ayemik ta chanvun ti k'alal chalbe ya'i k'usi tspas jujun k'ak'al li sk'ox chi'ilike, ja' xa yech ta xchanubtasvanik k'u cha'al iyilik ta chanob vune. Ja' k'u cha'al, ep xa ta xk'opojik, ta nom xa chchanubtasvanik, xchi'uk sna'ik xa spasel li k'usi yilojik xae, mu xko'olaj k'u cha'al li k'oxetik muk' bu ochemik ta chanvune.

Tsots ta xkalbetik sk'oplal li Maynard, Greenfield xchi'uk Childs (2015) yu'un istaik ta ojtikinel ti k'ox kremotik buch'utik ayemik ta chanvune lek xtojobik ta xchapanel ba'yi ta sjolik ti k'usi sk'an tspasik ta jutos abtele, yik'al ja' mu vokluk xk'ot ta pasel ti k'usitik ach'ik xk'ot ta meltsanel yu'unike. Li chanvune chkoltavan ta snopbenal ta lolol xchi'uk chchapvan skuenta xchapanel ach' k'opetik xchi'uk ach' k'usitik ta pasel.

Cuadro 1. Actividades de aprendizaje en el pueblo en comparación con la escuela

Staobil ta ilel xchapanolil abteletik	Sk'elobil ta Sots'leb	Sk'elobil ta chanob vun
Xchapbenal k'usi ta pasel / abtel	Ak'el satil k'usi ta pasel (abteletik tsots stunel ta jteklum)	Ak'el satil (abteletik skuenta p'ijilal)
Xchapbenal k'usi ta pasel	Lo'il chapbil smelol	Lo'il muk' bu chapbil smelol
Xchapbenal k'usi ta pasel	Chanubtasel ta nopol mu'yuk chk'opoj	Chanubtasel ta nom xchi'uk ta xk'opoj
Ta stuk	Jun cha'vo' jchanubtasvanej	K'ajomal jun jchanubtasvanej
Ta stuk	Juchop krixchano jeltos sjabilalik	Juchop krixchano ko'ol sjabilalik
K'usi smelol	Abteletik tsots stunel ta jteklum	Abteletik skuenta p'ijilal
Ch'iel k'opojel	Tsots sk'oplal li nopojele / lo'il xchi'uk krixchano	Tsots sk'oplal li namajele / jutuk lo'il xchi'uk krixchano

BA'YI SKO'OLTASOBIL. K'USITIK TA CHANEL TA JTEKLUM XCHI'UK TA CHANOB VUN.

Li ba'yi ko'oltasele chak' iluk li staobil ta ilel xchapanolil abteletike (xchapbenal k'usi ta pasel, abteletik, ta stuk, k'usi smelol xchi'uk ch'iel k'opojel) xchi'uk ti k'uxi chjel ech'el li xchanel ch'iel kopojel jujun k'ak'ale xchi'uk li bats'i xchanel vun ta chanob vune. Maynard (2004a) ista ta ilel ti k'ox tseb kremotike i-ochik ta spasel ti xchapanoliltak iyich' tael ta chanob vune, xchi'uk ti k'u x-elan li k'ox tseb kremotik buch'utik ayik ta chanob vune isjel k'usitik ta snaik.

Ti k'usi tspasik jujun k'ak'ale, ti abtel xchi'uk ti chanvune, yolel chjel o ech'el ti jnaklom Mayaetik ta parajeletike, ti jlom jnaklejetike jal ta xanavik k'alal yabtelik xchi'uk yo' buy nakalik ta ch'ivite yu'un bats'i nom xil sba tajmek. Ti k'usi chk'ot ta

pasel skuenta ch'iel li ta xch'ivit muk'ta jteklume, ti k'ox tseb kremotik buch'utik oy sbankiltak svixtak tey ich'iik ta Nabenchauke, muk' to bu chapbil lek smelol, k'usi une li k'usi jtaojtikotik ta ts'ibaele tey xvinaj ti k'ox tseb kremotik buch'utik nopol chch'iik ta xch'ivit muk'ta jteklume ch-ipaj spat xokonik, ja' ti lubele, o mi ja' noxtok li yan o ti ch'iel ta muk'ta jteklume, ja' ti mu stak' vaxalik o mi tsnop k'u tsnopik bak'intike, k'ux jolol, k'ux k'alal chilik ue xchi'uk mu xvaxi li sjol yo'onik cha'iike. Ti jchop jchi'iltikotik ta abtele itojob yu'un sk'elel k'utikuk skuenta xchapanobil smelol talel kuxlej, xchi'uk lo'iletik ta jchop jnaklej iyikta snaik ta Nabenchauke ibatik ta Merposur, tey ta sti'il ech'el Jobel, tey iyich' ojtikinel ti k'usitik ijel o ta xch'ielike xchi'uk ti ch'iel ta muk'ta jteklume.

K'ALAL XBAT NAKLIKUK TA XCH'IVIT MUK'TA JTEKLUME: NABENCHAUK K'ALAL MERPOSUR

Patricia Greenfield, Alethea Martí xchi'uk vo'one li abtejotikotik xchi'uk jchop bats'i jnaklej Maya jnabenchauk isjel sna ibat ta Merposur, jun muk'ta ch'ivit ep k'usi chchonik ta sti'il Jobel (Greenfield, Maynard xchi'uk Martí, 2009). Ijtatikotik ta ojtikinel ti ch'iel ta jteklume ja' tsots stunel li k'usi tspasik ta komone, yan li ch'iel ta muk'ta jteklume ja' tsots sk'oplal li k'usi tsnop stukik k'usi ta spasike.

Greenfield, Martí xchi'uk vo'one li nakiotikotik ta Nabenchauk xchi'uk li jchop jnaklomal buch'u ijk'opontikotik ta jukoj ta sjabilal 1969 k'alal 2005. Itun li k'usi ijs'ibatikotik skuenta xchapanobil smelol talel kuxleje, yo' xich' o sa'bel smelol k'usitik ijel li k'usi tspasik jujun k'ak'al ta sjabilal 1997 k'alal 2007, ta jteklum xchi'uk ta muk'ta jteklum. Li xchibal sko'oltasobile chak' iluk ch'iel k'opojel xchi'uk k'usitik tspasik ta jteklum xchi'uk ta muk'ta jteklum.

Ijtatikotik ta k'elel ti krixchanoetik buch'u teyik ta muk'ta jteklume ja' xu' buch'uuk nox sk'oponik ti mu onox buy xchi'inik ta lo'ile xchi'uk ti likemiktal ta yan o jteklume. Iyich' alet ti ja' tsots sk'oplal li tsnop stukik li k'usi tspasike, ja' xkaltik k'u cha'al st'ujel ve'liletik xchi'uk ti k'alal oy xokobele, le'e ach' to ox k'u cha'al ta sjabilal 1997 k'alal jutuk to ox xokobele. Li ta sjabilal 2007 ep xa iyich' tunesel li maki-naetike xchi'uk li k'usitik stak' xik'opojotik oe, ja' ep li tombil ch'ojontak'ine. Oy xa jutos yabtelal k'u x-elan ta sa'el li tak'ine xchi'uk oy xa ep ta xchanik vun, ja' skuenta li k'ox tsebetike. Ja' nox yech noxtok oy k'usi tsots sk'oplal ijel skuenta li yabtel ants vinike: k'alal sta sva'lej ti tsebetike xu' lek sk'opon sbaik xchi'uk viniketik k'u cha'al junuk tseb buy lek sk'oponike, ja' nox yech xu' yu'unik snitel ta abtel kremal viniketik

Xchibal sko'oltasobil. Ch'iel k'opojel xchi'uk k'usitik tspasik ta jteklum xchi'uk ta muk'ta jteklum.

Jteklum	Muk'ta jteklum
Li k'ox krem tsebetike chak' satik k'usi tspas ti vinik antsetike.	Li k'ox krem tsebetike chak' satik li ta slikebe, ta ts'akale xu' xa x-abtej stukik
Li jchop jnaklomale tsobol ch-abtej	Jujuntal ch-abtejik li xchi'il sbaik ta nakleje
Li k'ox tseb kremotike mu xk'opojik k'alal tey xchi'ukik vinik antsetike.	Li k'ox tseb kremotike tsk'opon vinik antsetik, xchi'ilik, xchi'uk buch'u mu xojtikinike.
Li k'ox krem tsebetike mu sk'opon yan o krixchano.	
Ja' ep ti k'ox krem tsebetik tsk'el ti sk'ox chi'ilike	Jayvo' k'ox krem tsebetik tsk'el sk'ox chi'ilik

buch'u ch-abtejik ta stojol ti stotike. Xchi'uk k'usuk, li krem tsebetike xu' sk'opon sba stukik mu persauk chi'inbilik -ja' nox mi ta skuenta abtele- taje ta muk'ta jteklum. Mi ja'uk jtos li k'usi tspasik li'e -k'u cha'al li k'ox tsebetik ta xalbeik k'usi ta spas li k'ox kremotike o mi ta x-ech' k'ak'al yu'un stukik ti k'oxetike- li ta parajele mu to ox bu k'otem ta pasel yu'unik li k'ox tsebetik o mi antsetik li ta sjabilal 1997, ja' nox yech mu to bu k'otem ta pasel li ta sjabilal 2018.

Li jaychop jnaklomaletik buch'utik oy snaik ta jteklum xchi'uk oy xchonolajeb ta muk'ta jteklume oy xa lek skuxlejik ja' mu yechuk li buch'utik tey nakalik o ta jteklume. Li jchonolajeletik ta muk'ta jteklum buch'utik oy xch'amalike xu' xbatik ta chanvun, ak'ome ja' nox k'u cha'al stao sexto une, ja' nox ti muk' bu ch-abtej k'alal k'oxike. Yan xa o smelol noxtok, epal parajeletik nopol xil Chamu', bats'i k'op tsotsil ta xk'opojik uk, jelel tajmek li xch'ielike. Epal jnaklomaletik ta Chamu'e ibat naklikuk ta ti'il Jobel, ibat sa' yav snaik buy xnakiik xchi'uk ti buy tsa' sme'analike. Ta yantik o abtele, Katrin Tovote xchi'uk vo'one ijsa'betikotik smelol skuenta li k'oxetik bats'i yajval lumetik ti tsye' sp'olmalik ta Jobele.

K'OX TSEBETIK KREMOTIK MAYA TSYE' SP'OLMALIK TA BE TEY TA JOBEL

Tovote xchi'uk vo'one (Tovote xchi'uk Maynard, 2018) ijsa'betikotik smelol li chjel li ch'iel k'opojele, iyich' tambel sk'eel li k'usi xchanojike xchi'uk li abtelaetik tspasik jujun k'ak'al li k'ox jchonolajeletik ta bee, yo' ti xka'ibetik smelol k'uxi xk'ot o yech xchi'uk k'usi jelel li ch'iel k'opojel tsnupik ta xch'ielik li k'oxetik k'alal teyik ta bee, xchi'uk li bats'i ch'iel ta parajele. Li k'ox tseb kremotik jchonolajeletik ta bee likemiktal ta juchop jnaklejetik Maya, lok'emik ech'el ta slumalik ibatik ta yosilal Jobel ti oy xa ta slajunebal xcha'vinik jabile (Rus, Hernández Castillo xchi'uk Mattiace, 2003). Li jchonolajeletik ta bee ja' onox ep li buch'utik likemiktal ta Chamu'e, jun o jteklum chk'opojik ta tsotsil tey ta stoylejal osil, jlome likemiktal ta Sots'leb xchi'uk ta yantik sparajel bats'i vinik antsetik.

Li jtos sk'oplal yabtel Greenfield (2009) tey xa onox yaloj ti ch'iel ta parajele (Gemeinschaft) lek chapal xch'iel sk'opojelik yo' ti tey o ti talel kuxlejale, li yich'el ta muk' ti k'u x-elan kuxulike yu'un ja' yech jun o yo'onik, yan ti ta muk'ta jteklume (Gesellschaft) ja' tsots sk'oplal cha'iik ti oy ep ta tos k'utikuke: lo'il xchi'uk krixchanoetik ta yantik o jteklum xchi'uk sk'eel xchanel k'usi ach'ike. Greenfield et al. (2009) istaik ta ojtikinel li sjelemal k'u x-elan nitil tsakal li ch'iel k'opojel ta komone xchi'uk ch'iel k'opojel ta junjuntal k'alal ti jchop jnaklej Maya ibat nakluk ta muk'ta jteklume. Tovote xchi'uk vo'one yatel to ox ko'ontikotik ti ta jk'an chkojtikintikotik k'u x-elan cha'iik li k'ox kremotik jchonolajeletik ta bee ti chjel ti xch'ielike o mi oy bu vokol cha'iik li chjel xch'iel sk'opojelik k'alal xtal xbatik ta slumalike, xchi'uk k'usi to staoj yav li xch'iel sk'opojelike. Li Tovotee ispas jaytos leklek sba abtel ta sa'bel sjam smelol xchapanobil talel kuxlej skuenta sko'oltasel li k'usi tspas jujun k'ak'al li k'ox tsebetik chchonolajik ta bee xchi'uk li k'usi tspas jujun k'ak'al li k'ox tsebetik ta sbats'i kuxlejike. Li ta sk'elobil xchapbel smeloltake iyich' ak'el li k'usitik iyich' ilel skuenta xchapanobil smelol talel kuxleje, lo'iletik xchi'uk jun sjak'obil lo'il ta beetik, ja' yech k'u cha'al sjak'obil kapvots' lo'iletik ta buluchib yoxvinik ta vo' k'ox tseb kremotik, xchi'uk vo'ob xcha'vinik ta vo' sme' jchonolajeletik ta be (ta k'eel leke, tey xtal skotol li sjak'obiltak itun ta lo'iletike, k'elo Tovote, 2007, 2012). Ti k'u x-elan ika'ibetikotik smelole, ijko'oltastikotik ti k'usi tspasik jujun k'ak'al ti k'ox tsebetik ch-abtejik ta bee xchi'uk li k'ox kremotik uke, ta jk'an chka'ibetikotik smelol mu ja'uk nox k'u x-elan ti talel kuxlej ta parajel xchi'uk li ta bee, xchi'uk noxtok k'u x-elan li k'ox krem tsebetike xu' ko'ol xtun yu'unik ti k'usi tspasike o mi yan o yo' ti lek xbat o li yabtelik ta bee.

Li buch'u tsk'el li vun li'e sk'an cha'ibe jaytos sk'oplal li xchapanobil smeloltak k'alal oy k'usi ta sa'bel smelol skuenta li k'ox tseb kremotik ch-abtejik ta bee. Ba'yie, li

lo'iletike iyich' pasel ta kaxlan k'op, jtos k'op ti ja' chtun yu'unik li k'ox krem tsebetik ch-abtejik ta Jobele. Li k'ox krem tsebetike chk'opojik ta jun o sk'op Maya noxtok (ja' nox li tsotsile) ja' sba'yi k'opik, mu stak' na'el k'uxi itojob k'uxi itak' yu'unik li lo'iletik ta kaxlan k'op li k'oxetike. Yech onox un, oy onox k'opetik xchi'uk yabtel li k'oxetike, li k'ox tseb kremotik jchonolajeletik ta bee a'yibil slo'ilal ti abol sbaike. Ta yan o sk'oplale, yu'nox xu' yu'un tsk'el sba stukik noxtok mu xko'olaj k'u cha'al li yan k'oxetik mu sna' sa'el stak'inike, xchi'uk tsnop stukik ti k'usitik tspasike. Yech un, k'alal sk'an to ox xich' tambel abtel ta parajele, ikaltikotik ti muk' bu ta xich' tunesel li vun teyo' buy chal sk'opike, yu'un k'alal chich' pasel ta vune sk'an ti sna'ik sk'elel vune, ti yechuke chopol iya'iik li k'oxetik xchi'uk li sme' stotike. Li chich' ak'el firma ta jlikuk vun ta slumal bats'i vinik antsetike tsots sk'oplal cha'iik, chat o yo'onik tajmek, yech un, ma'uk yech cha'ibeik smelol k'u cha'al li ta Estados Unidose. Xchi'uk noxtok, mu xk'ot o yech ya'el k'alal jchop jnaklej mu sna'ik ti vune. Li tsobbail skuenta sk'elel ku'untike (JRI) iyal sk'op ti xu' nox ta eale xchi'uk ti xu' mu xal sk'op ti me'il totiletike. Ja' yech iyich' pasel xchi'uk ti k'ox tseb kremotike, buch'utik yich'ik jak'bel slo'ilike, iyak' sbaik iluk ti xu' yu'unik chal sk'op stukik xchi'uk ti yabtelike xchi'uk k'usuk li sjak'obiltake ch'abal k'usi chopol. Yech un, ikalbetikotik ta eal jujuntal li k'oxetike o mi me'il totiletik mi xu' xlo'ilajike, ja' ti k'u x-elane, iyich' pasel k'u x-elan komen sk'oplal li ta JRI.

k'u cha'al jna'ojtikotik xa onoxe, oy xa onox sjelemal li ch'iel k'opojel ta jteklum xchi'uk li ta bee. K'usi jtos o yilele, li ch'iel k'opojel ta jteklum xchi'uk li ta muk'ta jteklume oy iskap sba bak'intik. Ijtatikotik ta ilel ti jchonolajeletik ta bee chak'beik xa ox skap li xch'iel sk'opojelike, ti k'usi ach'ike xchi'uk ti ep ta tos k'usi oye. Iskapik noxtok ti k'usi yak'oj ta yo'onik spasel ta komone xchi'uk ti k'usi oy ta yo'on tspas stuke. Oy k'usi iko'olaj o ti ch'iel k'opojele ja' nox yech oy k'usi mu'yuk, yan ti buy xa ep mu xko'olaj une ijel xa taj moj un mu xa k'usi xko'olaj o. K'u cha'al, li yabtel ants vinike, xchi'uk li k'usi xmuyubaj o yo'on ch-abtejik oe oy xko'olaj oy buy sjelemal xchi'uk ti ch'iel k'opojele, yan li xokobele xchi'uk li chanvune oy ep k'usi sjelemal, ja' jutuk li k'usi xko'olaje. Xchi'uk noxtok oy k'usi jelel skuenta li ants vinike, ja' k'u cha'al li yabtelik jujuntale, li k'usi xmuyubaj o yo'onik ta abtele xchi'uk li chanvune.

K'u cha'al oy xa onox iyich' tael ta yan o talel kuxlejale, ijatikotik ta ilel ti k'usi komen onox yech ta vo'nee ja' tsots stunel yu'un li antsetike, mu yechuk li viniketike, yu'un li antsetike ja' ep k'usi tsk'el tstuk'ulanik li talel kuxlejale yan li viniketike mu yechuk (Schlegel xchi'uk Barry, 1991). Ti k'usi abtelal tspas li antsetik chchon sp'olmalik ta bee xko'olaj, oy nox buy k'alal un, xchi'uk li yabtel onox antsetik ta stalel skuxlej Mayae (Greenfield et al., 2009; Maynard xchi'uk Greenfield, 2005). Yech un, li antsetike tsots k'otem ta yo'onik li stalel skuxlejike, yan li viniketike ja' xa ibat ta

yo'onik li ep ta tos k'usitik ta tael ta muk'ta jteklume. Ta anil k'u cha'al iyu' yu'unike, li k'ox kremotike i-och ta abtel stukik mu xko'olaj k'u cha'al li abtel ta jteklume, li sk'u' spok' tslapike ep ta tos, mu yechuk k'u cha'al li sk'u' spok' li k'ox tsebetike, xchi'uk ep ta tos ti ve'lil tslajesike, ma'uk k'u cha'al li ta jteklume, xchi'uk k'utikuk yan. Li k'ox kremotike stak' xanavik li ta muk'ta jteklume xchi'uk stak' xanavik ech'el stukik ta yabtelik, yan li k'ox tsebetike mu xanav stukik, mi ja'uk k'alal xbatik k'alal sut stukik ta abtele. Li k'ox kremotike oy to ox jay chop xchi'ilik ta abtel ja' nox ti xtal xbate ma'uk k'u cha'al li k'ox tsebetike, isjelulan xchi'ilik ta abtel o mi i-abtejik stukik, yan li jaychop k'ox tsebetike jmoj o xchi'ilik. Li k'usi iyich' tael li'e skuenta chchanik k'usitik yan li kremotik ta muk'ta jteklume, yech onox li ta yan abtele. (Manago, 2014; Manago, Greenfield, Kim, xchi'uk Ward, 2014; Schlegel xchi'uk Barry, 1991).

Yik'aluk ja' li yabtel k'ox tsebetike ja' to chtun yu'unik. Ti jvula'aletike ja' to ox ta smanbeik sjolob ti Mayaetike, li k'ox tsebetik jchonolajeletik ta be tey ta Jobele isjalik xchi'uk ixchonik to ox ti sjolobike. Li k'ox tsebetike, ma'uk k'u ch'al li k'ox kremotike, le'e teyik o ta sk'e'el li sk'ox chi'ilik k'u cha'al onox nopem xa'iike. Ep ti k'ox tsebetike tslapik to ox ech'el sbats'i sk'u' spok' maya ta yabtelik, ja' nox yech k'alal iyich'ik k'e'el ta yan o k'ak'ale. Li'e ja' jelel k'u cha'al li k'ox kremotike, muk' bu islap sbats'i k'u'ik k'alal ch-abtejik to oxe. K'usi jtos o yilele, li k'ox kremotik xchi'uk li viniketike yaktik xa chiktaik slapel li sk'u' spok'ik ta slumalike. Li sbats'i sk'u' spok' maya k'ox tsebetike lek x-otjikinatik o ti likemiktal ta stoylej osile, ja' yech iyalik li k'ox tsebetik k'alal iyu' li sjak'obiltak skuenta xchapanobil smelol tael kuxleje, xchi'uk ti lo'iletike. Tovote xchi'uk Maynard (2018) iyalik ti tey tsakal ti k'u x-elan stalelik ti ja' yech ta slap sbats'i k'u' li k'ox tsebetike, yik'aluk ja' mu k'usi chopol i-albatik o xchi'uk muk' bu istaik o ilbajinel, muk' buch'u xnopojik o yilel, xchi'uk ch-ich'vanik o ta muk' li jvula'aletike. Li k'ox tsebetike ta k'untik iyilbeik smelol xchi'uk li stalel skuxlejike k'uxi xko'olaj xchi'uk li xch'ielik ta muk'ta jteklume, ijam ech'el ach' sbeik ti tey to o li stalel skuxlejike, nitil tsakal ti k'u x-elan ti snaike xchi'uk ti bee (Tovote xchi'uk Maynard, 2018).

Li k'ox jchonolajeletik ta bee, k'ox tsebetik k'u cha'al k'ox kremotike, lek sna'ojik ti oy vokolal li ta xch'ielike xchi'uk iyak'ik iluk ti itsatsubtas o yo'onike. K'alal iyich'ik jak'bel oxtos ti k'usi yatel yo'onik tsk'anike, ja' ep ta koj iyalik li'e: 1. Ti ch'abluk jk'ulejetik xchi'uk ch'abluk buch'u abol sbaike; 2. Oyuk oxkoj ve'el ta k'ak'ale; xchi'uk 3. Oyuk o ti abtele (Tovote, 2007). Ja' epik ti yaloy yo'onik tsk'an chbatik ta chanvune yo' ti xleklub ti xch'ielike, k'usie li chanvune teyuk o sk'an toj jal noxtok ja' ep ti buch'u mu xu' yu'unike (Tovote, 2012).

XCHANOB VUN K'OXETIK JCHONOLAJELETIK TA BE

Xchi'uk ti tsatsubem sk'oplal ta sp'ejlej balamil ti ak'o batikuk ta chanvun ti k'ox tseb kremotike (UNICEF, 2007), ti k'ox jchonolajeletik ta bee tsk'an chbat xchanik vun, ti yech xk'ot ta pasele ep sk'oplaltak sk'an. Ep k'oxetike (oxib xchanvinik ta syen k'ox kremotik xchi'uk o'lol syen k'ox tsebetik) iyalik ti tey ik'otilanik ta chanvun k'uuk sjalile. Ti k'oxetik jchonolajeletik ta bee iyalik ti ik'otik ta chanvun skuenta slekital stukike, jtos snopbenal ta jujuntal k'u cha'al li ta muk'ta jteklume (Tovote xchi'uk Maynard, 2018).

Ak'ome ja' ep ti k'ox tseb kremotik ayemik xa onox k'uuk sjalil ta chanvun ba'yie (chich' a'yieli ti jeltos sjabilalike), jelel yepal chk'otik ta chanvun ti k'ox tsebetik xchi'uk li k'ox kremotike. Ti k'ox kremotike ja' xu' xbatik to ta chanvun mi nel sprimaryaika yan ti k'ox tsebetike mu'yuk un. Yik'aluk ja' ti sme' stotik ti k'ox tsebetik chalik ti ak'o yiktaik ti yabtelike ti ja' ak'o skolta li xchi'iltak ta nakleje, ti k'ox tsebetike chch'unik nox un.

Ti k'ox kremotike yu'nox mu stak' x-abtejik o li jayib ora teyik ta chanvune, li sme' stotike xchi'uk ti k'oxetike sna'ojik lek uk. Lajeltsa, ti kusi chbaxbolajik o chbatik ta chanvune vokoltik ta a'yieli: epal k'oxetik sna'ojik ti mi ibatik ta chanvune yik'aluk ja' lek sta o yabtelik le'le' ech'ele xchi'uk mi yeche xu' xa o yu'unik tsmak'lin ti xchi'iltak ta nakleje. Lajeltsa, mi muk' xnel sekuntarya ti k'ox kremotike, k'alal x-ochik nox ta chanvun naka xlaj ti primaryae yu'un yech nox ak' vokol muk'usi slok'es o un bi (Tovote xchi'uk Maynard, 2018).

Li k'usitik yan mu xk'ot o ta chanvun ti jchonolajeletik ta bee ja' li jmoj yorail chanvun ta sobe xchi'uk ti sk'u ulal sk'an ti ak'o slapike, li stojole ta jun k'ak'al abtel ta xich' tael (Tovote, 2012). Li ach' to tajmeke, li ta muk'ta jteklume oy xa "chanvun ta xmal k'ak'al" ja' xu' xbat li jchonolajeletik k'alal xlaj k'usi xchonik ta sobe (li ta sobe ja' lek li yalel muyel ta muk'ta jteklume ta xchonbe yajval jteklum xchi'uk jvula'aletik ti nom likemiktale).

TSK'EL SBA XCHI'UK XCHI'ILTAK K'OX TSEB KREMOTIK TA NABENCHAUk: 1997-2012

K'alal ijtambe li kabtele, ta Nabenchauk ta sjabilal 1995, solet xch'ayet o ko'on yu'unik li k'u x-elan tsk'el sk'ox chi'ilik li k'ox tseb kremotik Mayae. Li tsk'el sba li tseb kremotik xchi'il sbaika ja' yech jtos koltaejbail yu'unik li k'ox tseb kremotik ta sp'ejlej balamile (Weisner xchi'uk Gallimore, 1977). Tstambeik ta chib sjabilalik, ja'tik xa

onox li ta chanibtik sjabilalike, li k'ox tseb kremotike ch-ochik ta sk'elel sk'ox chi'ilik. Li k'ox krem tsebetik ta chanib sjabilalike xu' xa xnit yu'unik li sk'ox chi'ilike. Li k'ox krem tsebetik ta vakib sjabilalike xu' xa xkom stukik ta snaik xchi'uk ti sk'ox chi'ilike, na'bil ti xmak'lin yu'un sbaike, mu k'u spasike xchi'uk ti jun yo'onik k'alal batemik ta abtel ti sme' stotike (Weisner xchi'uk Gallimore, 1977). Ta Nabenchauke, li k'oxetik ta chib sjabilalike xu' xa skolta li sme'ik ta stambel k'usi tsk'an skuenta tsk'elik o ti snene' chi'ilike, ti k'ox tseb kremotik ta chanib sjabilalike oy xa onox bak'intik ta skuchik li nene'e. Ta Nabenchauke, li k'ox tseb kremotike chch'ay yo'onik xchi'uk yantik o k'ox krem tsebetik ta sjunultik k'ak'al. Ja'tik onox yech, li me'iletike tey nopol cha'i chk'opojik, ti k'usie li k'ox tseb kremotike sna'oj xa stukik k'usi tspasik mu xa persauk oy sk'elelik.

Jtos ti k'usi ba'yi ijta ta ilel skuenta tsk'el sba li tseb kremotik xchi'il sbaik ta Nabenchauke, yu'un chchi'in sba juchop ta jelel sjabilalik. Li k'oxetik xchi'il sbaik, yol xch'amal sjunme' sjuntotik buch'utik nakajtik ta jp'ej snailike, chtajinik tspas k'u spas skotolik sjunul k'ak'al. Lek ta jmoj ikil ti ep k'usi ta chanel xchi'uk li juchop k'oxetik jelel sjabilalike, ja' yech un ta sjabilal 1997 ijsa'be smelol li k'usi ta chanel xchi'uk ti tseb krem xchi'il sbaike skuenta sk'elel ti k'ox krem tsebetik ta chib sjabilalik tey ta Nabenchauke, iyich' k'elel ta lo'iletik xchi'uk video-xchapanobil smelol talel kuxlej (Maynard, 2002). Ijta ta ilel ti k'oxetik buy muk'tik xae tspas xa k'u spasik k'u x-elan xu' yu'unike, tskolta li sk'ox chi'ilik ta chib sjabilalike yo' ti xchanik jutos ti k'usi ta pasel jujun k'ak'ale, k'u cha'al ti xchuk'el k'u ule, ti smeltsanel ve'lile xchi'uk ti pak'anej vaje. Li k'ox tseb kremotik ta chanib sjabilalike ja' xa k'elbilik yu'un ti sk'ox chi'ilik ta chib sjabilalike chchanbatik ti k'usi tspasike. Ti k'ox krem tsebetik ta vakib sjabilalike xu' xa xalik k'usi ta pasel xchi'uk chak'ik ta ilel k'uxi ta pasel. K'usie li k'ox tseb kremotik ta vaxakib ech'el sjabilalike lek xa xtojobik ta xchapanel k'usi ta pasel, chch'akik ta jukojtik, chak'beik yil li k'ox tseb kremotik ta chib sjabilalike, xchi'uk noxtok tskoltaik ta pasel.

Lisut ta abtel ta sjabilal 2000 yatel ko'on ta sk'elel li k'ox tseb kremotik ti buch'utik oy to ox chib sjabilalik li ta sjabilal 1997, jmalaoj xa ox ta jk'el ti ta vo'ob sjabilalike oy xa ox sk'ox chi'ilik ta chib o mi ta oxib sjabilalik. Lajeltsa, xch'ayet ko'on ik'ot, jch'abal k'ox chi'ililetik! K'alal ijts'ijan jbae, ika'ibe lek smelol ti oy cha'tos sk'oplal k'uxi ijel k'uxi inamaj li ch-ayanik ta chab chab jabile, yech to ox ik'ot ta pasel ta cha' k'ex jch'ieletik: li viniketike ibatik ta chonolajel inamaj o xchi'uk li xchi'iltak ta nakleje ja' li jal chbatik bak'intike, xchi'uk ti antsetike k'untik i-ochik ta stunesel spajesobil yolik skuenta tsnopik xa nox jayvo' tsk'an ti yolike (Maynard, 2000, Maynard 2004b).

Ja' to onox li abtej xchi'uk li jaychop k'ox tseb kremotik k'alal to ta sjabilal 2012, ja' nox iyich' k'elbel smelol li k'ox tseb kremotik buch'utik chib to ox sjabilalik li ta 1997. Ep k'usitik ijel li yabtelik ta jujun k'ak'al ti ta sjabilal 1997 k'alal 2012. Ta 2000, ijta ta ojtikinel ti ja' ep chtajinik ti ko'ol sjabilalike. Ta 2003, li k'ox tseb kremotik buch'utik chib to ox sjabilalik (ta 1997) vaxakib xa ox sjabilalik, ijta ta k'elel ti oy xa yan sk'ox chi'ilik ta chib sjabilalike. Ta 2006, k'alal buluchib xa ox sjabilalike, ijak'beik ti k'usi chabtelanik jujun k'ak'ale, ja' to tey ika'i ti ep xa buch'utik ch-abtejike. Li k'ox kremotik buch'utik ba'yi ixchanik ts'isom ta makinae lek xa xtojobik xu' xa xich'ik tojel ta ts'isom. Oy jayvo' k'ox tsebetik ta buluchib sjabilalike tey ikom ta na xchi'uk smuk'ta me'ik, li yan xchi'iltak ta nakleje ibat xa naklikuk ta xch'ivit muk'ta jteklum ti chich' jaybuk ora xanele. Ta 2009, li k'ox tseb kremotik ta chib sjabilalik li ta 1997, chanlajuneb xa ox sjabilalik, ch-abtejik xa ox skotolik. Jayvo' k'ox krem tsebetike ta xich'ik xa ox jolob xchi'uk ts'isom yo' stao stak'inike, jayvo' k'ox kremotike tskolta xa ox stotik ta abtel, skotol ti k'ox tsebetike oy xa ox yabtelik ta sk'elel yut snaik lek xa ox sna'oj stukik k'usi sk'an pasel. Ta 2012, li k'ox kremotik ta chib to ox sjabilalike oy xa ox vuklajuneb sjabilalik, ch-abtejik xa ox skotolik, o mi ch-ochik xa ox noxtok ta sk'elel k'usi sk'an ta yut na, lok'em abtejikuk ta ch'ivit, ch-abtejik ta osil balamil o mi chich'ik jolob o mi ts'isom yo' stao stak'inike.

Ti k'usi tsots sk'oplal ijel li ta yabtelik jujun k'ak'al ta sjabilal 1995 k'alal 1997, xchi'uk li yantik jabil xtale, yu'un epaj li buch'utik chbatik ta chanvune. Li ta sjabilal 2003, xjelav to ta o'lol syen li k'ox tsebetik buch'utik li-abtej jchi'uk onoxe, teyik to ox ta chanvun ak'ome jun nox jabil un. Ta sjabilal 2012, ta yan o abtel, ijtatikotik ta k'elel xchi'uk li ep ta chop jnaklejetik buch'utik li abtejotikotik xchi'uke, ti k'ox tsebetik ch-ochik ta chanvune itojob chanvinik ta syen. Oy ep ta tos k'usi mu xk'ot o ta nopel yu'unik li k'ox tsebetik chbatik ta chanvune. Li jtos k'usi tsots sk'oplale ja' ya'el k'alal chjutukajik ta yut nae: li me'iletike ja'nox tsk'elik jun o mi cha'vo' yoltak, yik'aluk ti vixil bankilaetike, ja'tik nox li k'ox tsebetike, teyik xa o skotol k'ak'al ta chanvun. Ja' yech un, li ta kabtele li skolta li junjun vixil tseb ta Nabenchauke ti i-ay ta chanvune. Li sme' stote oy chanvo' yol xch'amalik ta skotole, yech'o ti ibat ta kinter ta vo'ob sjabilale, inel yu'un sprimarya ta oxlajuneb sjabilal, ta 2010, lek ik'ot ta chanel yu'un stuk ti junjun tsebil ta Nabenchauke. Ja' ep ti k'ox tsebetik chbatik xa ox ta chanvun li ta sjabilal 1995 xchi'uk 2012, ja' li k'ox tsebetik buch'utik ts'akal i-yanike (oy svixtak o mi xibneltak xkaltike). Li k'uyepal i-ochik ta chanvun li k'ox kremotike muk' bu ijel li ta sjabilal 1969 k'alal 2012; ja' ep li k'ox kremotik ti ixchanik jset' vun li ta yox k'exel ch'iel li abtejotikotik xchi'ukike.

An lek un jna'ojtikotik xa onox k'uuk sjalil ti k'u x-elan li chanvune ta sok o ti k'u x-elan li ts'itesel yu'un k'ox tsebetik tspacek ta me'ile (LeVine, LeVine xchi'uk Schnell, 2001), mu to ox jna'tikotik k'u x-elan ti chanvune chjel ech'el yu'un ti k'u x-elan tsk'opon sba li tseb krem xchi'il sbaik k'alal k'oxetike. Ta 2004 ikak' ta ojtikinel jtos kabtel ti k'u x-elan li chanvune chjel ech'el yu'un li k'u x-elan chchanubtas sbaik li tseb kremotik xchi'il sbaike (Maynard, 2004a), k'u cha'al xa iyich' al el ba'yie. Xka'itik xa ti chavune oy k'usi tsots chjel yu'un li ta yabtelik jujun k'ak'al li jnaklomaetik mayae, ti chanvun noxtoke oy k'usitik chjel ta sjolik xchi'uk li k'usi tspacek li k'ox tseb kremotike. Ti k'u x-elan ch-abtej li slumal México yo' to k'u cha'al xchanik vun skotol ti tseb kremotike, lek ti ak'o yich' ojtikinel k'u x-elan tsok yu'un li slekilal jnaklomaetike, xchi'uk ti k'usi ta stao stak'inik ti k'u sjalil teyik ta chanvune xchi'uk ti abtele.

SLO'ILTAEL

Li jkoj sk'oplal abtel li'e tey xal ka'itik vo'ne lo'iletik xchi'uk li jalil abtel skuenta mayaetik ta stoylej yosilal Chiapas. Greenfield, Maynard xchi'uk Childs (2000, 2003; Maynard, Greenfield xchi'uk Childs, 1999, 2015) i-abtejik skuenta k'u x-elan chjel li xchannel jolobe, ti chjel ech'el li snopbenale xchi'uk ti k'u x-elan chchapan sbaik li ta yox k'exel ch'iele. Greenfield, Maynard xchi'uk Martí (2009) itun yu'unik sk'elobiltak xchapanobil smelol tael kuxlej yu'un ja' isk'elik o k'u x-elan ibat naklikuk ta smuk'ta lumal Jobel li jnaklejetik ta Nabenchauke. Tovote xchi'uk Maynard (2018) iyabtelanik sk'op xch'ielik k'ox tseb kremotik jchonolajeetik ta be tey ta Jobele, iyich' k'elbel stalel skuxlej krixchanoetik yo' xchap o jaytosuk smelol li abtel ta bee ti k'u x-elan cha'ibeik smelol li k'ox tseb kremotike. Li kabtel skuenta sk'el el li k'ox tseb kremotik ta Nabenchauke ivinaj k'u x-elan iyak'beik yipal ti ko'ol ko'ol ta xchanubtas sbaik k'alal naka to ox ta stsak xch'iel li k'oxetike, xchi'uk ti k'u x-elan li k'ox tseb kremotik xu' yu'unik sk'elbel smelol ti k'usitik ta pasel jujun k'ak'ale yu'un mu jmojuk. Skotol li abtel li'e iyich' pasel xchi'uk xchapanobil smelol tael kuxlej, iskolta sba ta yak'bel yip ti k'usitik jtunel iyich' taele.

SJELEMAL TALEL KUXLEJAL XCHI'UK CHJEL YABTELİK, CH'IEL K'OPOJEL XCHI'UK SPASEL

Li sk'oplal sjelemal tael kuxlej yu'un Greenfield (2009) chchapbe sk'oplal ta ts'ibabil li abtel li'e. Xu' jtatik ta k'el el k'u x-elan ijel xchannel jolob yu'un li k'ox tsebetike

xchi'uk tey kapal ep ta tos ti k'u yepal tsmak li yabtelike k'u cha'al li chonolajele xchi'uk li bats'i chanvune (Maynard et al., 2015). Li sk'oplal abtele ta xal a'yuk k'uxi chjel li ch'iel ta parejel k'u cha'al ta muk'ta jteklume istsak sba noxtok xchi'uk ti k'u x-elan ts'k'opon sbaik ti jchi'iltaktike, ti yabtelik ta ants ta vinike, k'alal oy xokobele xchi'uk ti k'usi yu'em xa yu'unik ti antsetike. Li sk'oplal li'e li skoltaotik ta sa'el ech'el k'uxi ijel li xch'iel tseb kremotik jchonolajel Mayaetik ta be xchi'uk ti k'u x-elan chjel stalel skuxlejike.

Ti xka'ibetik lek smelol k'usi ik'ot ta pasel ti k'alal ijel slumalik xchi'uk ti stalel skuxlejike vokol ik'ot ta pasel sk'an tunesel yan xchapanobil sk'oplal xchi'uk ep ta tos smelol. Lek ya'el ti anil xi jelavotik ta jay tos sk'oplal ti jeljel tos li talel kuxleje xchi'uk ti k'u x-elan k'otem ta pasel sjelel talel kuxlej skuenta li ch'iele, ti ja' nox jlok'es ko'ontik sk'elal ti k'usitik oy ta muk'ta jteklum xch'uk ta bik'it jteklume. Li sa'bel sjam smelol xchapanobil talel kuxleje tskolta ti buch'u ch-abteje cha'ibe smelol k'u x-elan ti ch'iele xchi'uk ti k'usi tsnop li krixchanoetik k'alal chjel li xch'ielike. Li k'usitik iyich' k'elal skuenta xchapanobil smelol talel kuxlej xchi'uk ti lo'iletike lek jtunel li sk'oplale yik'aluk jyules o ta joltik yabtelanel yan sa'bel sjam smelol, k'u cha'al ta skojoj kojol, yik'aluk stak' sk'elik o k'u yepal staik ta ojtikinel (Weisner, 1997). Lek xka'itik ti ch'iele chjel, ti krixchanoetike xu' yu'unik xchanel k'usitik ach'ik, ja' nox ti ch'iel k'opojele xchi'uk ti spasel k'utikuk ach'ike mu xjel o ti xch'iel sk'opojelike, ti k'usitik k'otem ta yo'onik xch'unele xchi'uk ti k'usi nopem xa'ik spasel ta vo'nee. Ep yech k'otem ta pasel, ti krixchanoetik xchi'uk li jnaklomaletike chalbeik yo'onal ti teyuk li sbats'i ch'ielike xchi'uk ti k'usitik ach'ik tstaik k'alal chbat naklikuk ta yan o lume, o mi ja' k'alal ta sjelik ti k'u x-elan nopem xa'ik spasele yo' ti lek xk'ot ta lok'el skotole.

Ja' yech, li xchapanbel sk'oplal koltaele, xchi'uk li koltael ts'k'an chak' li jyu'ele, sk'an xa'ibeik lek smelol li xch'iel mayaetike, yo' xtojob o lek li k'usi chich' sa'bel smelole ja' stak' tunesel li xchapanobil smelol talel kuxleje. Buch'utik ts'k'an tskolta sbaik yo' xp'ol o ti jchanvunetike o mi yo' xbatik o ta klinika tey ta jteklume, sk'an xa'ibeik smelol k'u x-elan cha'i stukik li mayaetik taj va'i x-elane xchi'uk k'usitik (slekil xchopolil) tskolta o sba li ta xch'ielike. Ti buch'utik tsa'be sjam smelol abtele xchi'uk li xchapanbel sk'oplal koltaele yatoj yo'onik ta k'ox tseb kremotik buch'utik nakajtik o mi ch-abtejik ta beetike, sk'an xich'ik ta kuenta ti x-elan yabtelik ta be li k'ox kremotike, li ta bee oy lek xk'otik ta lok'el o mi yantik o k'usi chk'ot ta pasel (Tovote xchi'uk Maynard, 2018). Vo'otikotike kak'ojtikotik xa iluk ti oy sjelemal yu'un li k'ox tseb kremotik ti k'u x-elan lek chk'otik ta lok'el xchi'uk li yabtelik ta bee, yech'o un li ants viniketik buch'utik tsa'beik sjam smelol abtele xchi'uk ti xchapanbel sk'oplal koltaele sk'an xich'ik ta kuenta uk ti k'u x-elan jeljel ti ants vinike. Yech un,

ti sa'bel sjam smelol xchi'uk li abtel chapbil ba'yi skuenta li jteklum li'e sk'an xich' ta muk' li jaytos k'utik x-elane, mak'linejbail xchi'uk ti lek chk'otik ta lok'ele, ti k'u x-elan jnakejetik xchi'uk li k'ox tseb kremotik ta xchanik ech'el li ep ta tos svokolal li ch'iele.

Li jtos tsots sk'oplal iyak' ta a'yieli Greenfield (2009) yu'un, li k'usi tspacek xchi'uk li stalel skuxlejike xyaket ta xjel, mu skotoluk ko'ol mi ja'uk jmoj chjel ech'el li k'utikuke. Xchi'uk k'usuk, Greenfield iyak' ta a'yieli, ja' tey ijtatikotik ta ilel, ti k'usi bats'i anil chjel tajmeke ja' li skuenta ch'iele (Maynard et al., 2015). Oy smelol a li jnakejetik xchi'uk li k'ox krem mayaetike ta sa'ik k'usi xko'olaj o slekilalik ta talel kuxlejal xchi'uk k'usi ach'ik, ta jteklum xchi'uk li bee. Li buch'utik tsa'be sjam smelol abtele tska'nsyules ta sjolik ti sa'bel sjam smelole ja' sk'an xal ti tska'el k'u x-elan li talel kuxleje, ti sk'elobiltak xchapbel smelol, xchi'uk li yak'el ta a'yiele ja' chkoltavanik skuenta talel kuxlej. Li sa'bel sjam smelol noxe ja' jtos abtel ti ta xjelulan uke, stak' xtun ku'untik yo' xka'ibetik o smelol k'u x-elan chjel li balamil k'alal ta jtunestik li xchapanobil smelol xchi'uk li yak'el ta a'yiel ku'untike buyuk xa nox tunuk xchi'uk ti buch'utik ta xabtelanike.

- Blanco, M. H., & Chodorow, N. J. (1964). Children's work and obedience in Zinacantán. MS on file, Harvard Chiapas Project, Department of Anthropology, Harvard University, Cambridge, MA.
- de León, L. (2005). *La llegada del alma: Lenguaje, infancia y socialización entre los Mayas de Zinacantán*. México: CIESAS.
- Gallimore, R., Goldenberg, C. N., & Weisner, T. S. (1993). The social construction and subjective reality of activity settings: Implications for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 21(4), 537-560.
- Gaskins, S. (1999). Children's daily lives in a Mayan village: A case study of culturally constructed roles and activities. In A., Göncü (Ed.), *Children's engagement in the world*. (pp. 25-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaskins, S. (2003). From corn to cash: Change and continuity within Mayan families. *Ethos*, 31, 248-73.
- Greenfield, P. M. (2004). *Weaving generations together: Evolving creativity in the Maya of Chiapas*. Santa Fe, New Mexico: School for American Research.
- Greenfield, P. M. (2009). Linking social change and developmental change: Shifting pathways of human development. *Developmental Psychology*, 45, 401-418.
- Greenfield, P. M., & Childs, C. P. (1977). Weaving, color terms, and pattern representation: Cultural influences and cognitive development among the Zinacantecos of southern Mexico. *Inter-American Journal of Psychology*, 11, 23-48.
- Greenfield, P. M., Maynard, A. E., & Childs, C. P. (2000). History, culture, learning, and development. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science*, 34(4), 351-374. <http://dx.doi.org/eres.library.manoa.hawaii.edu/10.1177/106939710003400404>
- Greenfield, P. M., Maynard, A. E., & Martí, F. A. (2009). Implications of commerce and urbanization for the learning environments of everyday life: A Zinacantec Maya family across time and space. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 935-952.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Haviland, L. K.M. (1978). *The social relations of work in a peasant community*. Unpublished Doctoral Dissertation. Harvard University, Cambridge, MA.

- LeVine, R., LeVine, S., & Schnell, B. (2001). "Improve the women": Mass schooling, female literacy, and worldwide social change. *Harvard Educational Review*, 71(1), 1-51.
- Manago, A. (2014). Values for gender roles and relations among high school and non-high school adolescents in a Maya community in Chiapas, Mexico. *International Journal of Psychology*, 50, 20-28.
- Manago, A., Greenfield, P.M., Kim, J.L., & Ward, L.M. (2014). Changing cultural pathways through gender role and sexual development: A theoretical framework. *Ethos*, 42, 198-221.
- Maynard, A. E. (2000). Unpublished data. University of Hawai'i.
- Maynard, A. E. (2002). Cultural teaching: The development of teaching skills in Zinacantec Maya sibling interactions. *Child Development*, 73, 969-82.
- Maynard, A. E. (2003). Unpublished data. University of Hawai'i.
- Maynard, A. E. (2004a). Cultures of teaching in childhood: Formal schooling and Maya sibling teaching at home. *Cognitive Development*, 19, 517-536.
- Maynard, A. E. (2004b) Baby boys can make tortillas, but men can't: Young Zinacantec children's understanding of gender roles. In C. Edwards and C. Ember (Chairs), *The company they keep: A symposium in honor of Beatrice Whiting*. Symposium presented at the meetings of the Society for Cross-Cultural Research, San Jose, CA.
- Maynard, A. E., & Greenfield, P. M. (2005). An ethnomodel of teaching and learning: Apprenticeship of Zinacantec Maya women's tasks. In A. E. Maynard and M. I. Martini (Eds). *Learning in cultural context: Family, peers, and school* (pp. 75-103). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Maynard, A. E., Greenfield, P. M., & Childs, C. P. (2012). Unpublished data. University of Hawai'i.
- Maynard, A. E., Greenfield, P. M., & Childs, C. P. (2015). Developmental effects of economic and educational change: Cognitive representation in three generations across 43 years in a Maya community. *International Journal of Psychology*, 50, 12-19.
- Rus, J., Hernández Castillo, R. A., & Mattiace, S. L. (2003). *Mayan lives, Mayan utopias: The indigenous people of Chiapas and the Zapatista rebellion*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Schlegel, A., & Barry, H. (1991). *Adolescence: An anthropological inquiry*. New York, NY: Free Press.

- Tovote, K. E. (2007). *Tradition and the street: Continuities in the development of Maya street working girls and boys in Chiapas, Mexico* (unpublished master's thesis). University of Hawai'i, Honolulu.
- Tovote, K. E. (2012). *How working poor Maya migrant families acculturate to an urban setting: Daily routines and adaptation strategies*. Doctoral Dissertation. Ann Arbor: Pro Quest.
- Tovote, K.E., & Maynard, A. E. (2018). Maya children working in the street: Value mismatches from the village to the street setting. *International Journal of Psychology*, 53: 34-43.
- UNICEF (2007). *The state of the world's children: Women and children*. New York: UNICEF.
- Vogt, E. (1969). *Zinacantan: A Maya community in the highlands of Chiapas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weisner, T. S. (1997). The ecocultural project of human development: Why ethnography and its findings matter. *Ethos*, 25(2), 177-190.
- Weisner, T. S., Bernheimer, L., & Coots, J. (1997). *The ecocultural family interview manual*. Los Angeles: UCLA Center for Culture and Health.
- Weisner, T. S., & Gallimore, R. (1977). My brother's keeper: Child and sibling care-taking. *Current anthropology*, 18(2), 169-190.

SLAJEB LO'IL: K'USITIK IYICH' YULESEL LEK TA JOLOL SKUENTA CHANIB
XCHA'VINIK JABIL ABTEL

Ja' nox ijpasba k'u cha'al junuk be ta yolon balamil.

PABLO NERUDA

Li krixchanoe chisjak'be bak'intik k'u yu'un ti ay abtejkon ta México. Taje ep k'usitik smelol, ti k'usi bats'i lek stak'obil ilok' ta ael ku'une —li jak'bat ta sjabilal 2010 li stak'obil buch'uuk xa ya'ie— ja': "Li' li tal ta mak'linele". Ijchan ve'el xchi'uk ikich' mak'linel ta México. Ijchan yak'bel sve'el ti ch'ulelaetike. Sjunul ko'on ijchan ti k'usitik stak' pasele xchi'uk ijchan xchi'nel li yantike. Ja' yechon k'u cha'al jun vaxal tseb mu xk'opoj, ti jme'e lek j-abtel xchi'uk lek xk'opoj, ti k'alal bik'itone jal to ox chikom jtuk, ikalbe yo'onal sk'eel vun xchi'uk spasel li kabtele, tajimol ta patineta xchi'uk smeltsanel ve'lil. Ta jukoj ve'ele nakatik chive' jtuk yech ibat o jayib jabil k'u cha'al li muk'ib o, mu k'usi chopol ika'i. Ta yan xa o smelole, li ta México, ijchan "ve'el" oxib ora sjalil jukoj xchi'uk ijk'upin lek li xokobel xchi'uk ti yantike. Ijchan ti mu k'usi chopol k'alal chtal svula'anikon li k'ox tseb kremotike o mi buch'uuk sk'an xtal ta na yo' ti mu teyikon jtuke. Ijchan ti ja' yech stalelik o li krixchanoe ti skotol nox k'usi tsjak'ike. ¿K'usi vunal ta jk'el? ¿K'usi sk'an xal? ¿K'usi ta jts'iba? ¿K'usi sk'an xal? Xchanel komon k'usitik ta pasel ta México, iyal ko'on ti chikoltavane. Mu xa jna' k'u yepal ta México. Li'e ijchan o k'u x-elan k'usi stak' jpas ta Estados Unidos. Ta yora vo'tik ta sjabilal 1995, li naki ta jp'ej k'ox na xchi'uk Telex Pavlu, Maruch Ch'entik xchi'uk vakvo' yol xch'amalik, ta jun yualik k'alal ta oxlajuneb sjabilalik, teyon nan oxibuk u. Li yits'in Telexe, ch'abal to ox yajnil, Chepil, bak'intik tey chkom xchi'uk vo'otikotik. Ijchan xik'opoj ta bats'i k'op Tzotzil xchi'uk sjalel jolobil, spak'anel vaj xchi'uk skucheltal si' ta te'tik xtimet nox spek'ul ti jole. Paxku', ta oxlajuneb sjabilal, li xchanubtas k'usitik yabtel tspas li antsetik ta Sots'lebe. Ijchan ta sjunul ko'on.

Ti k'u x-elan i-ech'tal k'ak'al ta sjabilal 1995, li cha'sut ta abtel ta Nabenchauk xchi'uk ta Jobel li sutilan ta jun jabil o mi ta oxib jabil jukoj, li kom naklikon ta jun u o mi vakib u jukoj. Bats'i lek ik'ot ti ikom naklikon vakib u ta stoylej osil li ta jun jabil abtel koltabilone tey ijel jch'iel ta sjabilal 2012. Ta melel, mu xa yechikon k'u cha'al ta ba'yi k'alal li yul ta México, oy ep k'usitik tsots sk'oplal ijchan jujukoj k'alal xik'ot ta México. Li slekil yo'on mayaetik xchi'uk li jnaklejetik ta México li skoltaik ta yak'bel yip li kabtele, yech un, li k'usi tsots sk'oplale ja' li ko'one.

Li snopbenal yu'un Maya Tzotziletike tey chlik ta yo'onik, ta sjolik o mi ta xcha' tosol. K'alal kapem ajole "chk'akub ajol". K'alal xa chibet noxe "xchibet avo'on".

Li xchanel stalel skuxlej Mayae, ja' onox yech, tey nitil tsakal xchi'uk xch'ulelik, yu'un tey nakal ta yo'onik xchi'uk tey xvinaj ti k'usi tspasik jukoje.

“Li k'usi ta chanel ta albile chch'ay ta jolol. Ta jchantik ta jch'uleltik. Li jch'uleltike ta sjelubas ta ko'ontik, ma'uk ta joltik, ja' to yech ta chanel k'usi ta pasel.” - Manuel Arias Sojob, ta jun lo'il xchi'uk Guiteras Holmes (1961).

Ti k'u x-elan i-ech' tal k'ak'al xchi'uk uetik ti k'alal li naki ta jteklume, tey ikojtkin jba xchi'uk li ko'one. Ijta ta ojtikinel li k'usi jch'unoje xchi'uk li k'usi nopem xka'i spasele ti ja' kiloj jba jchi'uke. Li kabtel k'u cha'al namal krixchanoone ja' sk'an xal ti mu onox xka'ibe lek smelol skotol li k'usi chk'ot ta pasele, ja' sk'an xal noxtok ti chiyalbeik ti k'usi mu nan buy albil yane, li skoltaik ta a'yibel smelol. Ja' sk'an xal ti xk'ot ta jsat ti k'usitik mu xk'ot ta sat ti buch'utik tey nakajtike. Bak'intike bats'i lek chka'i ti k'alal chisp'isik ta jun k'ox tsebe, jun ko'on chkak' jba ta chanubtasel o mi chislabanik ti k'u x-elan chik'opoj ta bats'i k'ope chistuk'ibtasik un (Li tse'eje mu vokluk cha'ik li jsots'lebetike; ta xlok' ti k'usi snak'oj ta yo'onike ja' nox yech tsyulej ta jolol ti bats'i lek li ch'iele xchi'uk li vo'otike mu onox junuk buch'u lek). Li xchanel ku'un yich'el ta muk' ti jeltos li talel kuxlejale ika'ibe smelol k'alal xchibal xa ox k'ak'al abtejkon ta parajele ja' yech k'u cha'al yabtel Freire (1994, p. 36) ta Chile: “Ja' o ti k'alal ika'ibe smelol li abtele ikich' ta muk' ti jeltos li talel kuxlejale yu'un tsots ikak'be yipal, yu'un ja' yech jtos k'op chk'opojik o, ja' tsots ikak'be yipal lo'ilajkon o un, ti k'u yepal iyu' ku'une lek ibat, ep ijchanbe smelol yu'un ti ch'iele ja' ijchanbe ti chilenoetike”. Li Freire (1994) chalbe smelol “xchanel ti k'usi ta malaele”, mu ja'uk nox tskelbe smelol li xchanel sts'ibal ts'ib xchi'uk li chanvune xchi'uk chchapbe smelol ti tsots stunel ku'untik ti k'usi ta maele yo' ti lek nox ta pasele, xchi'uk k'usuk ja' tsots sk'oplal li “tstsob sba ta jun li ep ta tos jtaleltike”.

Li k'usi bats'i tsots sk'oplal i-och ta ko'on yabtelanel ta México, skuenta li slekikal xch'iel ants vinike, ja' sujem sk'an a'yibel smelol sk'op skotol ti krixchanoetike. Li “tstsob sba ta jun li ep ta tos jtaleltike” ta yabtel Freire ja' tsots sk'oplal ta sk'elbe lek smelol skuenta li xch'iel ants vinike: “...li *tstsob sba ta jun li ep ta tos jtaleltike* ja' nox jtos lek stak'obil yu'unik ti buch'u mu x-ak'e spas ti k'usi xal yo'one, ti buch'u mu x-ak'e ch'iuke, ta skoj ti vo'ne k'op ku x-elan kuxulik ti buch'utik tsots yabtelike: xch'akel xchi'uk stsobel. Ti ch'abluk tstsob sba ta jun ti ep ta tos jtaleltike ti buch'u jutukike mu k'usi xu' yu'unik, ta Estados Unidos, li jay tos tsots stunel skuenta ich'el ta muk'e (ja'nox yech, stak' xkaltik, ti “k'usi jutuk nox” skuenta ich'el ta muk'), mi ja'uk onox xtojob xchi'uk ti k'usi mu xak' “spas ti k'usi xal yo'onike”, ti “jutukik ta stukik noxe”, jchop ta jchop ma'uk jun ta jun” (Freire, 1994, p. 123).

Oy ep ta tos k'u x-elan chkiltik li balamile xchi'uk k'u x-elan li'otik ta sba balamile, xchi'uk li vak mil ta tos k'op oy ta sp'ejlej balamile ta xak' ep ta tos xchapanbel

sk'oplal xch'iel sk'opojel krixchanoetik ti k'u x-elan chchanik ch'iel ta sba balamil li krixchanoetike. Li k'u x-elan cha'ibe smelol balamil li joltike ja' nox yech ta skuy ti k'usitik oy ta balamile, mu xa xtuch' ta ko'on, yu'un ja' xa chkak'be o yipal k'alal chich'aytsaje, xch'ayet ko'on, yu'un li ch'iele. Li bats'i k'op tzotzil xchi'uk li kaxlan k'ope ja' li sjambe jsat sk'elet li balamile mu yechuk li inglese. Ja' k'u cha'al, li sbi stasalul chi'ilil yu'un li buch'utik chk'opojik ta bats'i k'op tzotzile li yak'beik kil ti tsots stunel k'alal oy jchi'iltike xchi'uk ti k'usi sk'an xal oy xchi'il ti jun krixchano. Mu jna' k'u sjalil chbat li k'alal lek tsk'opon sbaik xchi'uk li ich'el ta muk' yu'un li vixile xchi'uk li xibnelale, ja' ta jk'an ti ak'o lekuk sk'opon sbaik sbatel osil li krixchanoetik ta Sots'lebe.

Yech un, li talel kuxleje yolel ta xjel, jlom ta lek jlom ta chopol. Ja' lek lavie ep xa k'ox tsebetik chbatik ta chanvun mu xko'olaj k'u cha'al ti vo'nee. Ja' lek ti mi ep xa buch'u ta smanik li lekil vo'e, li unetike ak'u xa yich'ik bakuna, ti ak'u yich'ik spajesobil yolike. Ja' lek mi oy xa buch'u ep chlok' spas botar li jsots'lebetik ta Nabenchauke. Ja' lek ti krixchanoetike oyuk xa buy stak' xbatik ta chanob vun sekuntarya ta jteklum. Ja' lek lavie yu'un chopol xa sk'oplal ti buch'u ta smaj yajnilik xchi'uk xch'amalike. Ja' lek ti epal krixchanoetike ak'u xa yiktaik yuch'el pox yu'un ja' li oy slikesik o k'ope, ak'o me oy xiktaik un yu'un oy sok o li xch'ielik ta komone. Ja' lek li jsots'lebetike oyuk xa stombil ch'ojontak'inik, oyuk xa k'usi stak' xk'opojik o xchi'uk internet. Ja' chopol k'alal jal chlok'ik ech'el li viniketike, bak'intike tspuki sbaik k'alal chbatik ta abtel ta ch'ivit li k'oxetike yu'un ja' ti nom xa xil sbaik, li totile chbat ta sts'otel mol karo li antse ja' ta xkom ta na. Ja' vokol k'alal ch-ochik ta chamel li krixchanoetike yu'un kapal xa ta slubelal mu xko'olaj k'u cha'al ti vo'nee: yaktik ta chk'uxub sjolik, mu xvaxi sjol yo'onik, k'ux k'alal chilik ue, xchi'uk li k'ox tseb kremotike tstaik chamel k'u cha'al TDAH. Ja' chopol k'alal chich'ik tal slok'ol t'an t'an antsetik li jts'ot karoetike xchi'uk chich'ik tal chameletik. Ja' chopol k'alal snupik palta ta karo li viniketik xchi'uk li k'ox kremotike, juch'bil chjalik ta mol karo k'alal nom lok'emik ta snaik. Li k'usitik chjele oy slekil oy xchopolil. Mu makluk jsat xchi'uk li k'usitik oy svokolal li'e, mi ja'uk li buch'utik xkojtikin li vinik ants mayaetike. Chkalknox ti k'usitik chjele, skotol, ta xlekub. Li k'usi lek xvinaje yu'un ti mayaetike sna'oj k'uxi ta stsatsubtas yo'onik xchi'uk ti k'usi tsmalaik xk'ot ta pasel ta ts'akale. Tsobol chkak'betik yipal, jkotoltik. Jkotoltik ochemotik ta tsoblebal yo' ti jtatik o jlekilaltike.

Ti xchanibal xcha'vinik jabil xchi'uk li mayaetike, ijchan lek k'u x-elan ta jalel yak'bel sts'akiel li jk'u' jtuke, k'u x-elan ta chi'nel li yantike, k'u x-elan xipasotik ta jun chi'ilil, k'u x-elan ta ojtikinel li p'ijilal xchi'uk li abtejebaletike, k'u x-elan ta jkolta o jba, k'u x-elan xitunotik ta ch'ulme'ilal, k'u x-elan xnichimaj o li ko'one, k'u x-elan ikich' mak'linel. Bats'i lek ika'i li abtej ta México, xchi'uk ta to jkolta jba ak'o oyuk lek

li vo' ta uch'ele, oyuk xchannel vun yu'un ti k'ox krem tsebetike xchi'uk noxtok oyuk ko'olajel ta ants ta vinik ja' to k'u cha'al xak' lubtsajele. Li k'usi toj tsots sk'oplal ika'i ta México li ivik' o jsat jtuke ja' ti k'u x-elan ika'i xvaxet li ko'one xchi'uk k'alal tey jun ko'on xchi'uk li yane. Ja yech un, li "jkotoltik ochemotik ta tsoblebal" xchi'uk vo'one ja' sk'an xal ti yu'un teyon ta xch'iel ti Mayaetike, ja' nox ti tey li aye, ijk'el k'u x-elan, xchannel, sutel xchi'uk smalael, sbatel osil, ti k'usi chich' alet ta komone ak'o ya'iiik. Mu xa jtukuk. Ja' k'u cha'al Freire (1994, p.81) bats'i lek iyal:

Ijkuybetikotik smelol ti oyuk jkoleltike ti k'u x-elan xka'ibetik smelol ti mu to buy lajem li jts'unbaltike, a'yibil nox, ti k'usi stak' pasel xka'itike. Ja' tsots sk'oplal, ijkuybetikotik smelol ti oyuk jkoleltik k'alal oy k'usi chkiltike, ja' nox yech, li k'usi muk' bu lajem sk'elele, a'yibil nox, ti k'usi xk'ot ta pasele, mu ta'luk o. Li k'usi ta k'elele ja' sk'an tsobbail ta yak'bel yipal k'u x-elan chjel li balamile. Li k'u x-elan chkol ta jujuntal li krixchanoé sk'an a'yibel lek smelol ja' to ti k'alal xk'ot ta jelel li krixchanoetike. (Freire, 1994, p. 81). Yatel ko'on ti ak'u jtatik ta jelel jkotoltik li jol ko'ontike yo' xilekubotik o li' ta sba balamile.

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum Publishing Company.

Guiteras Holmes, C. (1961). *Perils of the soul: The world view of a Tzotzil Indian*. The Free Press of Glencoe, New York. 62-63. Traducción al español por Abel Rubén Hernández Ulloa

CAPÍTULO 6



CULTURAL CONTINUITY AND INDIGENOUS YOUTH SUICIDE

Michael J. Chandler & Christopher E. Lalonde
The University of British Columbia

ABSTRACT

Euro-American thoughts about health and wellbeing continue to be dominated by what Cushman (1990) has labeled the West's historical commitment to "self-contained individualism." Of course, few still seriously doubt that poverty, discrimination, and disenfranchisement, along with a whole raft of related social troubles, naturally count among the possible 'up-stream' causes of many of our subsequent miseries. At the same time, however, the particular spot where the consequences of such extra-curricular socio-cultural problems are standardly imagined to come home to roost, and the preferred targets of most planned intervention efforts, too often continue to be understood as located somewhere in the troubled hearts and minds of single individuals. Consequently, whenever we are moved to minister to such troubles, the familiar impulse —the usual treatment strategy— is to attempt to save one soul at a time. Picking away at such troubles patient by patient is not, however, a particularly well thought out public health strategy. The alternative promoted here attempts instead to identify problem-related socio-cultural markers characteristic of whole communities —factors intended to monitor the collective efforts of whole communities to right earlier social injustices. The chapter works to scale-down what would otherwise prove to be a boundaryless task by focusing specific attention on the problem of youth suicide as it manifests itself in the Indigenous First Nations communities in Western Canada.

INTRODUCTION

This chapter—a partial reprise of previously reported evidence (e.g., Chandler and Lalonde, 1998, 2009; Chandler, Lalonde, Sokol and Hallett, 2003; Chandler and Proulx, 2008, 2010) concerning the suicides of Indigenous youth—unfolds in three parts. *Part I* is largely about matters of aggregation, and the middle-school mathematics involved in arriving at some culturally fair way of computing the suicide rates characteristic of various Indigenous groups. Skipping ahead, *Part III* details a range of social determinants shown to successfully distinguish Indigenous communities with heart-stoppingly high and surprisingly low to absent suicide rates. Sandwiched in between, *Part II* sidesteps such surrounding empirical considerations, by taking up the challenging conceptual task of anticipating what might reasonably count as such potential community-level factors predictive of Indigenous youth suicide. Here attention will be focused on the many ills of *dualistic thought*—the familiar false dichotomy between selves and societies—and the “cult of the self-contained individual” (Cushman, 1990) that has arisen as a result of what Nietzsche (1988, 1880) summed up as:

The generally imprecise way of observing everywhere in nature opposites where there are not opposites but differences in degree... a bad habit that is responsible for an unspeakable amount of pain, arrogance, harshness, estrangement, [and] frigidity. because we think we see opposites instead of transitions (cited in Gjerde and Onishi, 2000).

Such philosophical inner-workings aside, and in keeping with the foundational premises driving this volume, a convincing case will hopefully be made that what best insulates members of diverse socio-cultural groups from suicide are collective efforts to repair ongoing social injustices.

PART I

This chapter draws upon a three decade-long program of research aimed at better understanding two deeply puzzling matters. The first of these concerns how it could possibly be that so many young persons—youth with all of life’s potential sweetness not yet full on their lips—can and do so regularly choose to end their own lives. Re-

latedly, the second puzzle focuses special attention on Indigenous youth, and the ‘epidemics’ of youth suicide alleged to characterize such special populations. The US *Centers for Disease Control and Prevention* (2010), for example, report that American Indian and Alaskan Native youth (ages 10-24) have the highest suicide rates of all ethno-racial groups within the U.S., at 31.27 suicides per 100,000. Available Canadian data is little different (Chandler, *et. al.*, 2003).

Few would be surprised by such grizzly facts. The appropriate adjectives, or so we have been taught, to properly modify the mythical term *Indian* are, in no particular order, both *drunken* and *suicidal*. Having been caught out (so to speak) *red-handed*, by clinching first place in the race to the top of the suicide charts, Indigenous persons are frequently thought of as suffering some racial stigmata or genetic fault, while the rest of us are encouraged to happily imagine that we (their colonizers) are somehow better insulated against alcohol poisoning, hopelessness and self-appointed death —a perfect cover-story for all those who wish to believe that nothing can or should be done.

Obviously, little about the above is even minimally satisfactory, including the suspect prospect of compacting more than two decades of empirical research into one slim chapter. Give or take the several meta-theoretic flights reserved for *Part II*, what is selectively written here will, consequently, attempt to mirror those social justice themes that broadly steer this volume; focusing primary attention on the many forms of social *injustice* commonly suffered by Indigenous groups. Still, more particularly, the task to be taken up will focus primarily on finding alternative explanations for the widely reputed *claim* that, when painted with the same broad but indiscriminant brush, Indigenous populations of every stripe are regularly said to have markedly elevated suicide rates (Chandler and Lalonde, 1998, 2009), arguably the highest suicide levels in the world.

As pains will be taken here to show, all such over-arching evidentiary claims to the effect that Indigenous persons are somehow more suicidal than their non-Indigenous counterparts likely come down to this or that unschooled form of sloppy book-keeping. As has been shown (see, for example Hodgkenson, 1990), while making up only approximately three percent of North America’s total population, Indigenous groups have been found to be responsible for more than half of the continent’s cultural diversity. This is clearly in the running for truth. Across Canada there exist, for instance, 634 distinct First Nations (called bands in Canada and tribes in the US) that speak more than 60 distinct languages, each with their own unique cultural traditions, art forms, stories, songs, etc.. In the province of British Columbia alone, where

much of the research to be reported here was conducted, there exist some 203 distinctive bands, speaking some 43 different languages and 60 different dialects. Some of these groups live in the mountains, or pocket deserts, or on the sea shore, or prairies. To wrongly imagine that all of these groups are somehow as alike as any two peas in a pod needs to be counted as a mistake of enormous arrogance. BC alone is larger than most of Western Europe, only with more languages and distinctive cultural ways. Who could imagine lumping all of the diverse peoples of Europe into one indiscriminant stew? Certainly Durkheim (1897/2002), the progenitor of modern epidemiologic research into matters of suicide, did not. Rather, he was convinced, as this chapter means to convince its readers, that all attempts to paint diverse cultural groups with the same broad brush is a fools-errand. What needs to be done instead is to seek out some level of aggregation (or sorting) that makes cultural, as well as conceptual, sense.

With questions about what constitutes proper levels of aggregation on the table, it is important to begin by first getting clear about what constitutes a sensible strategy for dividing up Canada's or North America's various Indigenous populations. For the suspect purpose of various political sound bites (e.g., for public talk of national suicide rates) it has often been thought sufficient to merely lump anyone and everyone with some claim for "Aboriginal Status" (sic) into a single fuzzy, unwashed conglomerate, before simply counting up that proportion of this total that actually attempted or completed suicide. Such figures —numbers that typically hover at a rate more or less double that of the general population— often make the headlines, or figure importantly into dubious government documents. At best, however, these statistical artifacts only succeed in wrongly convincing the unwary that something important is being said. Adding up apples and oranges hardly begins to cover it. Rather, simply summing across all of Canada's more than 600 bands, or the 200-plus First Nations living in BC, is not only demeaning and racist, but ultimately squanders already scarce resources.

As a possible alternative to simply summing across the Indigenous peoples of an entire country or continent, one might imagine instead lumping everyone into their respective language groups, or "mother tongues." Although something like this is potentially more defensible, on cultural grounds, than merely throwing everyone into the same indiscriminant melting pot, awkwardly, no one has yet tried this on. If they did, such efforts would likely fail, at least in North America where Indigenous mother tongues are quickly approaching extinction (Chandler, et. al., 2003), and typically depend on matters of accidental geography. Who knows the number of native speakers in any community, or where the next casino will be built?

A better alternative, it is argued, would be to cluster Indigenous persons by *Band* or tribe. Because BC is the only Canadian province where deaths by suicide are routinely recorded by Band, such data served as the source of the evidence reported here. *Figure One*, displays the Band-Level youth suicide rate for each of BC's distinctive 203 Bands. What is immediately obvious is just how jagged or saw-toothed this portrait of BC's Band-level suicide rates actually proved to be.

Figure Two reports the same data, this time portrayed by Band ordered from lowest to highest youth suicide rates. Again, what is perhaps most compelling about this figure is that more than half of these Bands suffered no youth suicides during a 6- and then 15-year reporting windows (Chandler and Lalonde, 2009), while many others experienced youth suicide rates more than a hundred times that of non-Indigenous youth.

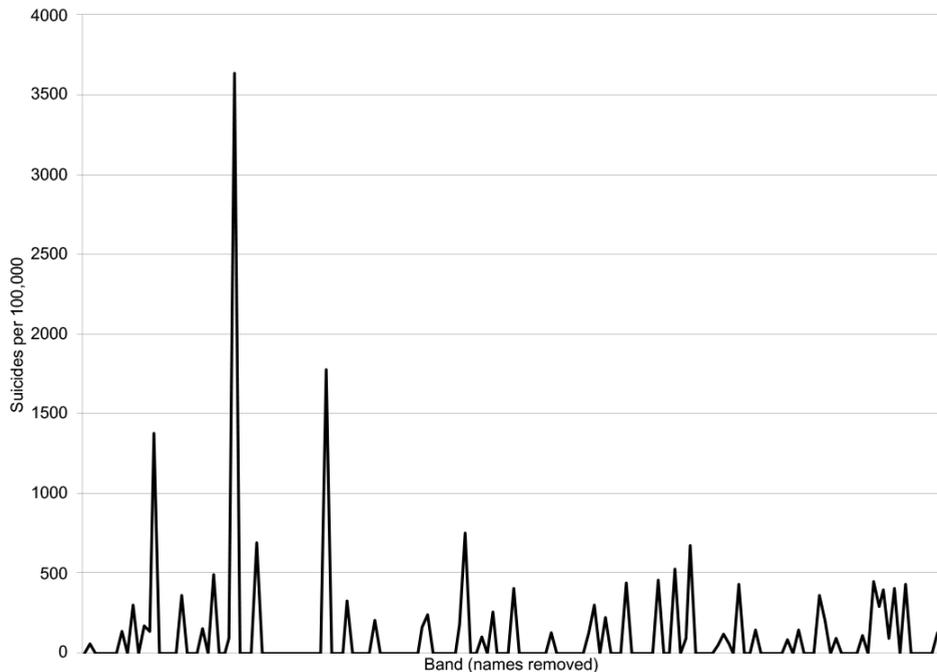


Figure 1: Youth Suicide Rate by Band (BC, 1987-1992)

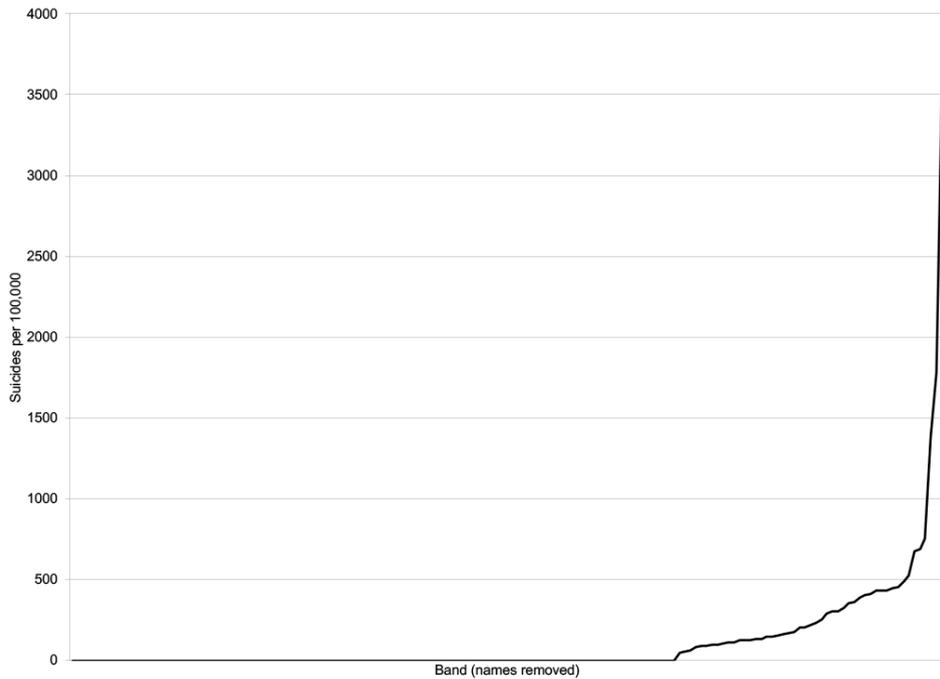


Figure 2: Youth Suicide Rate by Band (BC, 1987-1992)

Clearly, what inquiring minds want to know is what distinguishes those Bands with low or absent youth suicide rates from other Indigenous communities where youth suicides are epidemic? Why do some 90% of the youth suicides that happen among the First Nations Bands of Western Canada happen in only 10% of these Indigenous communities? Part III that later follows is meant to provide some answers to such questions. Before turning to these matters, however, it will prove useful to first explore some of the implications that the findings just reported have for what has become a highly suspect, but hugely expensive and rapidly expanding suicide prevention industry.

Predicting Individual Suicides in the Wake (sic) of Existing Epidemiological Data.

The data just rehearsed not only make it plain that any and all omnibus claims concerning the suicidality of the whole of Canadian's, or anyone else's, Indigenous youth are wrong and prejudicial. Given the evidence in hand, it is hard to imagine, for example, how the private mental lives of half of BC's Indigenous youth have somehow escaped the hopelessness and depression thought to vex everyone else, or how parachuting in teams of counselors meant to patch up those remaining might change this picture.

Here is the rub. Things that occur regularly tend to be easy to predict. Tomorrow the sun will rise as it ordinarily does. By contrast, predicting rare occurrences typically proves difficult or impossible. Youth suicides, however heart breaking they may prove to be, are extremely rare. By convention, suicides are customarily reported as deaths per 100,000. As earlier reviewed, the generic suicide rate across the whole of North America hovers around 10 per 100,000; typically double that for youth and presumably 10 times that number for Indigenous youth (Chandler, et. al. 2003). The evident conclusion is that, however long such tragedies may remain in our hearts and minds, suicides are statistically rare, and can almost never be anticipated. If such odds were taken to your local bookmaker, the best bet would obviously be to predict that no one would ever commit suicide, a wager that, even under dire circumstances, would prove to be correct on more than 99,950 times out of every 100,000 occasions.

Hypothetically, it might appear possible to improve one's odds of making correct predictions about individual suicides by concentrating attention only on those judged to display so-called *early warning* signs or symptoms. Perhaps so-called *gate-keepers* could do this for us. Candidate markers such as depressed mood, suicidal ideation and even previous failed suicide attempts might potentially be used for such predictive purposes. There are, however, insurmountable problems with all such speculative culling approaches. Manifest depression, for example, is as common as clay among young people (Chandler, et.al., 2003), and the rate of suicidal ideation among even ordinary adolescents has been shown to be around at least 50 percent (Meehan, Lamb, Saltzman, and O'Carroll, 1992). Even locking in on groups of those who have already unsuccessfully made serious suicide attempts will not help. The vast majority of such *unsuccessful* (sic) suicide attempters do so only once (Chandler et al., 2003). One could, in desperation, potentially hold out hope

for some as yet un-invented survey or psychological assessment tool. If suicide rates were closer to 20 (or 40 or even 80) per hundred, then such hopes might prove reasonable. As it is, where known suicides are set against base-rates of 100,000, for example, all reasonable hopes of finding efficient predictors are automatically doomed to failure.

Imagine somehow attempting to build an assessment tool that, when appropriate cut-offs had been established, could successfully pick out truly suicidal youth from a group of 100 candidates. Even then, when confronted with real-world base-rates of 10–100 per 100,000, such identical cut-off scores would automatically generate many thousands of so-called *false positives* — wrongly identified young persons whose belts, sharps, shoelaces and other freedoms would be taken away on the strength of no more than a simple statistical misunderstanding.

What is true about prediction is also true of prevention. Who could we convincingly imagine might possess the skills required to make such life altering judgments? How many days or weeks have such *gate-keepers* been trained for this seemingly impossible task, and what are they trained to be on the look-out for? In short, successfully picking out from a sea of others, how are those those rare individuals who will actually end up taking their own lives to be identified? All this is a hopeless enterprise, not unlike trying to catch lightning in a bottle.

Notwithstanding this statistical impasse —the utter impossibility of anticipating the deaths by suicide of single individuals— our collective conscience and potential public outrage do not allow turning a blind eye and simply doing nothing. Faced with this conundrum, the US, along with Canada and much of the rest of the once United Kingdom has opted for the usual responsibility-shifting strategy of encouraging separate groups, including Indigenous communities, to invent their own *home-grown* suicide prevention plans. When such efforts fail, as there is every indication that they have, then responsibility can naturally be off-loaded onto unwary participating communities.

Given this win-win wager, the Canadian government, along with many other post-colonial remnants, has undertaken what, most generously, could be described as a failed *natural experiment* —a kind of multiple pronged free-for-all in which separate groups, including Indigenous communities, are encouraged to invent their own *home-grown, made from scratch* suicide prevention strategy. The overarching *plan*, if there is one, appears to have been to throw a lot of unbridled money on the table, all in the hopes that some as yet un-imagined intervention strategy will somehow mysteriously disclose itself.

The closest thing to a common thread running through what has emerged from these diverse community-oriented efforts is what have come to be known as “gatekeeper” strategies. The kernel idea driving most of these otherwise homespun efforts is that somehow, within troubled communities, there already exist certain individuals or groups (coaches, priests, bartenders, elders, etc.) that already have the trust, or, failing that, at least an insider’s ear, concerning who might be at special risk to suicide (Wexler, White and Trainor, 2014).

The potential fault with all such potential *gatekeeper* approaches is that there is no one to tell such designated informers what does and does not actually count as an early warning sign of suicide. *Watch out for signs of depression*, they are told, without having any way of knowing that everyone they happen to know has every right to be depressed. At least in the case of most Indigenous communities, their past is regularly seen as a cultural joke, just as any hope for a realistic future is automatically dismissed as joke number two. How could anyone living in the more run-down and forgotten of such Indigenous communities *not* be hopeless and depressed?

In the absence of better guidance, the usual interim protocol adopted by such programs has commonly been to encourage separate groups, including Indigenous individual communities, to simply make it up as they go. Although such a free-for-all strategy is perhaps consistent with new-found commitments to eclecticism and *community control*, most such enterprises remain unwittingly devoted to the usual individualistic prospect that, behind whatever idiosyncrasies of circumstance might mark each such separately conceived individual, there, nevertheless, continues to remain some false hope for the existence of some common, wide-spectrum, suicide prevention elixir —some set of common practices equally suitable as a purge against suicide in every quarter. All such hoped-for prospects aside, there exists, for the moment, unsurprisingly, little (read *no*) evidence to corroborate such hopes. Nevertheless, such *gatekeeper* programs typically continue to be very big businesses, globally costing taxpayers hundreds and hundreds of millions of dollars each year. The open question is how such gate-keeper programs are meant to work?

The answer, unsurprisingly, depends on who you ask. Because they tend to be home grown, such programs often enjoy a measure of popularity in the communities in which they operate, providing some modest income and some suspect status to front-line workers. Such popularity notwithstanding, such *gatekeeper* programs typically provide only minimal training about the supposed *early warning signs* of suicide —signs that seemingly have no legitimacy in fact— and rely on imagined referral networks that often do not exist (Wexler, White and Trainor, 2014). Nor is it

at all clear what it supposedly is it about such programs that might count as evidence of success. For some, simply educating a larger public about suicide is thought to be sufficient justification for their continuing existence. That is, there appears to be no real evidence that such programs actually work. Kirmayer and colleagues (2010), for example, end their exhaustive review of such suicide prevention programs by concluding that, despite the untold millions invested, there is not a single shred of confidence-inspiring evidence that any of these projects have actually ‘worked’ to prevent a single death. The stark conclusion, then, to which all such evidence leads is that we appear to have all been fishing in the wrong pond; somehow mistakenly imagining that the causes and cures of suicide are all secreted away within individual hearts and minds. How so many have come to harbor such misguided thoughts, and what one might do to exorcise them, involves a detour into the mysteries of so-called *substance dualism* (Chandler and Dunlop, 2015) —the subject of Part II to follow.

PART II: LET NO MAN (SIC) REND ASUNDER WHAT GOD HAS JOINED TOGETHER

The allegorical “pond” eluded to above (the one where nothing is ever caught) is perhaps best understood as that entire pool of beliefs and intuitions that together make up what Rorty (1987) has labeled the West’s 2,000-year-old “Judeo-Graeco-Roman-Christian-Renaissance-Enlightenment-Romanticist” perspective. Although there is no hope of entirely slipping the leash on this intellectual heritage, some of its nastiest bits could well be done without. High on the list of such matters is, according to Nietzsche (1980, 1880):

The general imprecise way of observing everywhere in nature opposites... where there are not opposites, but differences in degree... has led us into wanting to comprehend and analyze the inner world, also the spiritual-moral world, in terms of such opposites. An unspeakable amount of pain, arrogance, harshness, estrangement, (&) frigidity has entered into human feelings because we think we see opposites instead of transitions.

What all these words amount to is the broad claim that any talk about this or that dichotomy, and especially the dichotomy between self and society, is a colossal mistake (Block, 1995), responsible for the blood-thick silence that has settled over much of the life sciences, leaving everyone imprisoned within their own sub-disci-

plinary cells. Nowhere has this been truer than within those professional circles concerned with human suffering. Here the so-called “cult of the individual” (Cushman, 1990) operates at full throttle, regularly dismissing as incomplete any proposed explanation that mistakenly attempts to locate sources of trouble outside of the skins of supposedly self-contained individuals. The rudely chosen name for such mistakes is what Achen and Shively (1995) have called the *psychologist’s fallacy* (i.e., any misguided attempt to drag individualistic constructs across the border into collectivist territory; an intended slight only matched by the similarly derisive “ecological fallacy” (Piantadosi, Byar, and Green, 1988), a proposed contrapuntal error committed by wrongly imagining that it is possible to infer the nature of individuals through the study of social aggregates. While any such boundary violations wrongly deserve being thought of as fallacious are ideas in need of repair.

One key manifestation of the false dichotomies erected between selves and societies has been the divisive claim that single individuals and whole cultures are not only cut from different bolts of cloth, but need to be studied using concepts and methods that have real currency only within the confines of their own disciplinary perimeters (Sani, 2008). Worse still, the standard approach to managing such antinomies has been to elevate one pole of the pair to a privileged position, while treating the other as a sort of epiphenomena or shadow of the machine (Overton, 1997). All such *tit for tat* bickering is mirrored in the burlesque afforded by the fact that, prior to the fall of the Berlin Wall, and on crossing the underground border between East and West, the German tram conductors of the day were required to stop the train and change their uniforms to match the politics of the governments above. The wall is of course long since gone, but it sadly remains the case that transiting social science barriers still ordinarily requires a complete change of ideological uniforms.

One could, perhaps, be forgiven for wrongly imagining that suicide is somehow a paradigm case for troubles that are assumed to begin and end within the skin of single individuals. Someone dies, usually in private, there typically are no accomplices, outsiders shake their heads, and death has no extra-personal finger to point. Notwithstanding Durkheim and a newer breed of scattered public health officials, most treat such deaths as cases closed, and view attempts to drag in this or that socio-cultural matter as unnecessarily intrusive and beside the point. Were it not for the fact that such “monistic” approaches typically predict nothing and explain nothing, we might remain free to imagine that, given a light salting of studies exploring this or that socio-cultural matter, we are all free to turn our attention elsewhere.

At a more generic level, Dewey (1917, 1925) echoed many of the same concerns being voiced here, stating that “dualism [e.g., self versus society dualisms] appears to me only two monisms stuck loosely together, so that all the difficulties of monisms are multiplied by two” (p. 491). Similarly, Geertz (1973) cautions us that “the thing to ask about [artificially divided selves and societies, and] a burlesqued wink or a mock sheep raid is not what their ontological status is. It is the same as that of rocks on the one hand and dreams on the other —they are things in this world” (p. 10). What is needed in the place of such divisive notions are concepts that can be made to work in both such epistemic worlds.

Self- and Cultural Continuity as Bridges over troubled Waters

Although interpretive changes of the sort to be promoted here remain the exception rather than the rule, there are grounds for hope that change is in the wind. Of late, the majority of evolutionary biologists, for example, have worked to dissolve many old dichotomies (e.g., inherited *versus* acquired attributes), however much they may remain parts of our common vernacular (Ingold, 2000). With respect to self/society dichotomies, however, such good news remains relatively thin on the ground.

More importantly, and of special relevance to the purposes of this chapter, one of the most stubborn of all of these false dichotomies appears to be the one dividing selves from societies. According to Boesch (1991), any bridge-building efforts between these apparent solitudes are doomed before they begin, simply because there are no footholds allowing us to move between such impenetrable conceptual worlds. Boesch may not, however, have been entirely right about this. Rather, by drawing on solution strategies introduced by recent generations of post-Kuhnian scholars such as Lakatos (1978), Laudan (1977), Witherington, (2011), and Overton (2013), all of whom intend to provide just such footholds. The common conviction generally shared by these and other like-minded scholars is that, notwithstanding a common obligation on those subscribing to a given paradigm to defend their own core concepts against all possible incursions, such paradigmatic notions are nonetheless surrounded by what have been described as *belts* of so-called *satellite-like* concepts —concepts that, after the fashion of overlapping Venn diagrams, can be made to successfully compute within more than one paradigmatic horizon. In short, the best hope for successfully promoting commerce between warring paradigms that feature either selves or societies would appear to begin by

capitalizing on whatever overlapping conceptual machinery they might hold in common, and to employ such shared coinage as bargaining chips in ultimately negotiating some *rapprochement*; in this case between working concepts simultaneously relevant to both single individuals and whole cultural groups.

Although there are, perhaps, other candidate concepts that hold out the promise of serving as Bosch's missing footholds, and of fitting together all those things we have been told could never be joined, the focus of attention in Part III that follows will be the concept of *continuity* —the stuff out of which both personal and cultural identities are arguably constructed, and the loss of which opens the door to individual and community level suicides.

PART III: DECONSTRUCTING THE PERSON–CULTURE DICHOTOMY: A CASE STUDY OF INDIGENOUS YOUTH SUICIDE

Several pages ago *Part I* of this chapter ended with an open question: what distinguishes Indigenous communities in which youth suicide is effectively missing, from others where such suicides are epidemic? Speculatively, the answer being groped for in *Part II* was that both individual and collective suicides are best understood as the consequence of the collapse of self-or cultural *continuity* —whatever that turns out to be. The balance of this chapter, and all of *Part III*, is given over to clarifying what is meant by these notions of continuity, and demonstrating their efficacy in sorting the suicidal from the non-suicidal. Such an account needs to begin by first laying out certain of the so-called *constitutive conditions* of both personhood and culture.

The Paradox of Sameness and Change. If they are to remain recognizable instances of what individual selves and whole cultures are ordinarily taken to be, then both, it will be argued, must satisfy at least two *constitutive conditions*. First, both are forced by the temporally vectored nature of our public and private lives to constantly *change* —like sharks, gill-less and awash in the temporal stream, if the living quit moving they die. Second, inevitable change notwithstanding, both individuals and whole cultures must be understood to somehow remain recognizably the same, lest the very notions of persistent individuals and enduring cultures cease to have any interpretable meaning (Luckman, 1979).

The claim that the earlier and later manifestations of a given person or particular culture must necessarily count as belonging timelessly to one and the same *continuant* (Strawson, 1999) is true for at least two reasons, one of which is quintessentially

historical and *backwards referring*, the other *forward anticipating*, and so all about securing one's own or one's community's future. As William James (cited in Flanagan, 1996) put it: *Life is like a skiff moving through time with a bow as well as a stern* — a stern traced by the ripples of its passing, and a bow bearing down on its own as yet unrealized future. Try to imagine an individual with no access to or ownership of her or his own past, or a culture denuded of all its historical ways. What you would end up with is either: a) some former individual stripped of both past responsibilities and future entitlements; or the mere ghost of some former cultural group now reduced to nothing more than a milling crowd. Imagine, for example, St. Peter's now impossible task of guarding the Pearly Gates if, every time someone turned over some new leaf he or she became a new soul in the world. Imagine further the anguish of *Plenty Coups*, the last great Chief of the Crow Nation, who, shortly before his death in 1932, recounted: "I can think back and tell you much more of war and horse-stealing. But when the buffalo went away the hearts of my people fell to the ground, and they could not lift them up again. After this nothing happened" (Lear, 2008, p. 2).

In short, if both sameness and change did not lie at the heart of human existence, and if self- and cultural continuity did not operate to bridge our earlier and later ways of being, then, as Unger (1975) points out, past promises would have no claim upon us, and the experience of novelty and innovation in the flow of collective history would be lost (Chandler, 2001). As such, the concepts of both personal and cultural identity hinge on achieving some measure of individual and cultural continuity. The anticipated penalties for breakdowns in such identity preserving processes include increases in the numbers of individual suicides and elevated community-based suicide rates.

Putting temporarily aside the question of how self- and cultural continuity might actually be measured or related to matters of suicide, the idea that sameness and change must somehow be held together in an awkward embrace is among the oldest of our old ideas. Aristotle (cited in Wiggins, 1980, pp. 88-89), for example, stated that *animals differ from what is not naturally constituted in that each... has within it a principle of change and remaining the same*. Centuries later, and in close agreement with almost everyone in between, Locke (1694/1956) emphasized that it is necessary to consider one's self [or culture] as the same thing in different times and places. Without attempting some *tour de force* of quotations all saying more or less the same thing, it remains worthy of note that among somewhat more contemporary theorists such as Cassier (1923), who spoke of *temporal unity*, Chisholm (1971) of *intact persistence*, and Strawson (1999) of *diachronic singleness* many more (e.g., Har-

ré, 1979; MacIntyre, 1977; Parfit, 1971; Rorty, 1976; Taylor, 1992; Wiggins, 1980; etc.) have all worked to make the common point that continuity is a prerequisite for being any sort of coherent self or culture whatsoever. What none of these theorists attempted to demonstrate, however, is just how continuity, in its varied manifestations, might actually be measured or studied. These neglected matters are the business of the remainder of this chapter.

Measuring Self- and Cultural Continuity

The present program of research focused on Indigenous youth suicide was almost equally divided into work that featured the study of self-continuity, on the one hand, and cultural continuity on the other. If there were world enough and time (Marvel, 1681), equal space would have been given over to both of these related matters. Given the intended focus of this volume, however, primary emphasis will be centered here almost exclusively on how those continuities present in whole cultural groups can and have been measured. Potential readers interested in learning more about the assessment strategies developed for use in exploring the self-continuity warranting strategies employed by both Indigenous and non-Indigenous youth are referred to the 2003 SRCD Monograph published by Chandler and colleagues.

As detailed in Part I, some 15 years of complete population data on youth suicide was made available for the whole of British Columbia's 203 First Nations Bands that, as documented earlier, varied dramatically in their rates of youth suicide. Pointedly, half of these 200-plus communities experienced no youth suicides during this study period, whereas 90 percent of the recorded suicides occurred in only 10 percent of these Indigenous communities. The task that these findings set was that of identifying potential cultural continuity markers that could discriminate between Bands with low and high suicide rates.

What is perhaps the most common epidemiologic strategy for attacking such problems is to randomly fish out each and every conceivable, ready-to-hand potential predictor at one's disposal, and to set some omnibus computer program the task of sorting possible wheat from chaff—a selection strategy the scope of which is limited only by available processing capacity, and one's tolerance for the resulting deluge of often uninterpretable findings. The theory driven socio-cultural research reported here proceeded quite differently, by focusing exclusively on candidate markers that met the criteria of indexing the efforts of individual Indigenous communities to

introduce changes meant to restore or rehabilitate their own cultural past, or to better insure community control of their own civic future. Efforts to designate physical spaces for carrying out traditional cultural practices, efforts to preserve Indigenous languages, and to restore women to positions of political authority are examples of such *backward-referring* activities theorized to help maintain or restore cultural continuity. Other candidate markers were chosen because they describe *forward-anticipating* community efforts aimed at improving local control over present and future civic life. Efforts to wrestle from government control matters of policing, child protection services and health delivery are examples. Finally, it proved possible to identify two more potential cultural continuity factors that seemed particularly pertinent to both resurrecting a cultural past, and securing community ownership of the future. Achieving a measure of self-government, and control over school curricula are instances of such double-barreled cultural continuity markers.

Perhaps the most straight forward means of taking the measure of these cultural continuity markers is to simply count up the raw number of such predictor variables present in each tribal community. Utilizing the original 6 cultural continuity factors available in 1998, *Figure 3* depicts data for the period between 1987 and 1992.

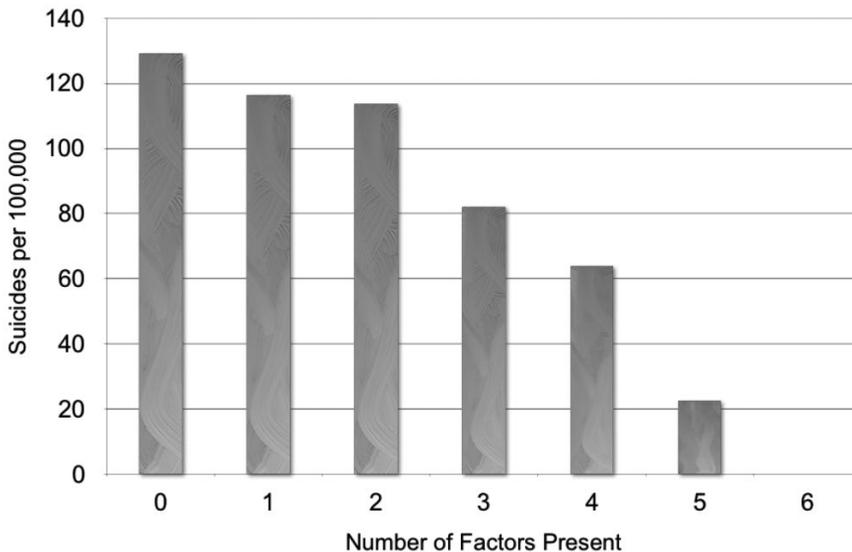


Figure 3: Youth suicide rate by Number of Factors Present (1987–1992)

These findings were closely replicated in a second wave of data collection covering the period between 1993 and 2000, and involving three additional cultural continuity markers (Chandler and Lalonde, 2009) —evidence reported here in *Figure 4*. As can be seen from an examination of these figures, every band characterized by all available cultural continuity markers experienced no youth suicides during the now 15-year study period, whereas those communities lacking any of these protective factors suffered youth suicide rates often orders of magnitude higher than the national average. Taken together, these data are credited with making a very strong case that the wellbeing of Western Canada’s First Nations youth is strongly associated with the extent to which their cultural community is hard at work, both rebuilding endangered connections to its cultural past, struggling to regain control of its own civic future. Put somewhat differently, the menace of Indigenous youth suicide is clearly shown here to be reduced or eliminated by efforts on the part of Indigenous communities to address and reduce the social injustices imposed on them in the wake of colonization.

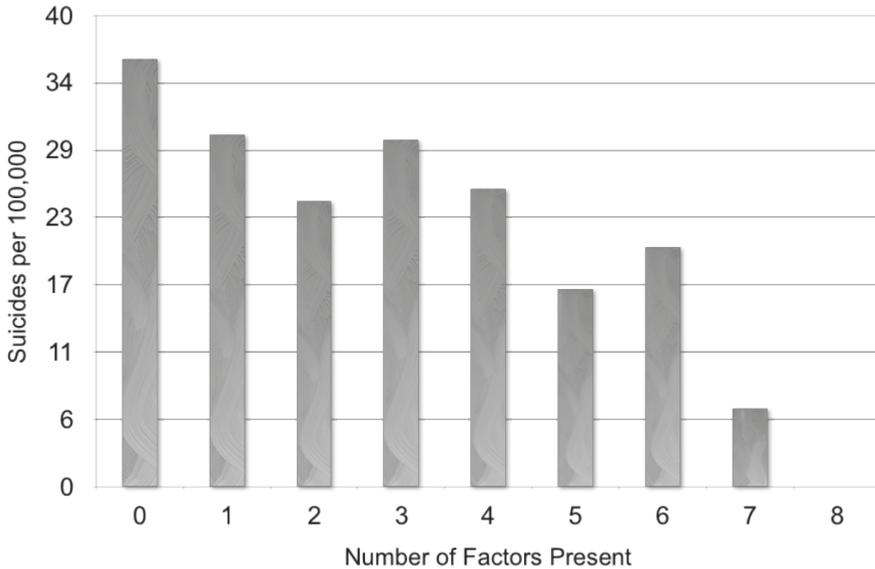


Figure 4: Youth suicide rate by Number of Factors Present (1993–2000)

CONCLUSION

Without meaning to over rehearse what has already been said, all or most of the foregoing boils down to some three take-home messages. The first of these is that, because suicide is so statistically rare, any and all efforts to pick out in advance those uncommon individuals who do go on to actually take their own life is statistically doomed to failure. What also goes down with the sinking of this same ship is any hope of fashioning some workable suicide prevention program that relies on the vanished prospect of identifying and putting to use *early warning signs* of suicide in the making. No predictive or prevention enterprise that sets out to somehow beat a base-rate of 10 or 40 or even 80 per 100,000 deserves to be taken seriously. Kirmayer and colleagues (2010) drive this point home with their sobering conclusion that there is no credible evidence that such undertakings have saved a single life.

The second proposed take-home point is that much of the blame for what amounts to a litany of failures to properly understand any and everything situated on the cusp between individual and cultural matters is best laid at the door of what Cushman (1990) has labeled our historical allegiance to what he termed *the cult of the individual* —the quasi-religious conviction that there is some unbreachable divide between all things concerning individuals and everything socio-cultural. The bulk of Part II of this chapter was given over to conceptual efforts to undermine these presumptive solitudes. The partial fix promoted here involved working to make the case that, by trafficking in concepts that occupy overlapping spaces in a common interpretive framework (concepts such as self- and cultural continuity) individual and cultural identity could be better understood and studied, not as things of a different kind, but as different levels of description of the same thing. All of this was taken as a license to attempt a series of empirical studies into individual and cultural continuity, and their relation to Indigenous youth suicide.

Finally, as detailed in Part III, attention was focused on the measurement of so-called cultural continuity, and the demonstration that Indigenous groups hard at work in attempting to reverse the ramped social injustices of post-colonial politics commonly succeeded in effectively eliminating youth suicide in their communities. Data of the sort presented provides, it was argued, strong evidence for abandoning individually based approaches to suicide, and adopting instead more promising social justice approaches.

REFERENCES

- Achen, C. H., and Shively, W. P. (1995). *Cross-level inference*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Boesch, E. E. (1991). *Symbolic action theory and cultural psychology*. Berlin, Germany: Springer-Verlag.
- Chandler, M. J. (2000). Surviving time: The persistence of identity in this culture and that. *Culture and Psychology*, 6, 209–231.
- Chandler, M. J. (2001). The time of our lives: Self-continuity in native and non-native youth. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 28, pp. 175–221). New York, NY: Academic Press.
- Chandler, M. J. (2013). On being indigenous: An essay on the hermeneutics of cultural identity. *Human Development*, 56, 83–97.
- Chandler, M. J., and Dunlop, W. L. (2012). Identity development, crises, and continuity: Death defying leaps in the lives of indigenous and non-indigenous youth. In B. Hewlett (Ed.), *Adolescent identity: Evolutionary, developmental, and cultural perspectives* (pp. 105–134). New York, NY: Routledge, Taylor and Francis.
- Chandler, M. J. and Dunlop, W. (2018). Personal and cultural Identities: Development and Persistence. In W. Overton and P. Molenaar (Vol. Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental*. Vol.1. *Theory and Methods* (452-483). Wiley.
- Chandler, M. J., and Lalonde, C. E. (1998). Cultural continuity as a hedge against suicide in Canada's First Nations. *Transcultural Psychiatry*, 35, 191–219.
- Chandler, M. J., and Lalonde, C. E. (2009). Cultural continuity as a moderator of suicide risk among Canada's First Nations. In L. J. Kirmayer and G. G. Vassakakis (Eds.), *Healing traditions: The mental health of aboriginal peoples in Canada* (pp. 221–248). Vancouver, Canada: UBC Press.
- Chandler, M. J., Lalonde, C. E., and Sokol, B. W. (2000). Continuities of selfhood in the face of radical developmental and cultural change. In L. Nucci, G. Saxe, and E. Turiel (Eds.), *Culture, thought, and development* (pp. 65–84). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chandler, M. J., Lalonde, C. E., Sokol, B. W., and Hallett, D. (2003). Personal persistence, identity development, and suicide. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68 (2, Serial No. 273).

- Chandler, M. J., and Proulx, T. (2006). On committing the psychologist's fallacy and getting away with it: Bridging personal and cultural identities. In P. K. Oles and H. J. M. Hermans (Eds.), *The dialogical self: Theory and research* (pp. 2–15). Lublin, Poland: Wydawnictwo.
- Chandler, M. J., and Proulx, T. (2008). Personal persistence and persistent peoples: Continuities in the lives of individual and whole cultural communities. In F. Sani (Ed.), *Self continuity: Individual and collective perspectives* (pp. 213–226). New York, NY: Psychology Press.
- Chandler, M. J., and Proulx, T. (2010). Stalking young persons' changing beliefs about belief: Theory, research and implications for practice. In L. D. Bendixen and F. C. Fwuxh (Eds.), *Personal epistemology in the classroom* (pp. 197–219). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cushman, P. (1990). Why the self is empty: Towards a historically situated psychology. *American Psychologist*, 45, 599–611.
- Dewey, J. (1917). Duality and dualism. *Journal of Philosophy, Psychology, and Scientific Methods*, 14, 491–493.
- Dewey, J. (1925). *Experience and nature*. Chicago, IL: Open Court.
- Durkheim, É. (1897/2002). *Suicide—A study in sociology*. London, England: Routledge.
- Flanagan, O. (1996). *Self expressions: Mind, morals and the meaning of life*. New York, NY: Oxford University Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York, NY: Basic Books.
- Gjerde, P. F., and Onishi, M. (2000). Selves, cultures, and nations: The psychological imagination of the Japanese in the era of globalization. *Human Development*, 43, 216–226.
- Harré, R. (1979). *Social being: A theory for social psychology*. Oxford, England: Blackwell.
- Ingold, T. (2000). Evolving skills. In H. Rose and S. Rose (Eds.), *Alas poor Darwin: Arguments against evolutionary psychology* (pp. 273–297). New York, NY: Harmony Books.
- James, W. (1910). *Psychology: The briefer course*. New York, NY: Holt.
- Kirmayer, L., Fraser, S., Fauras, V. and Whitley, R. (2010, working paper 14). *Current Approaches to Aboriginal Youth Suicide Prevention*.
- Lakatos, I. (1978). *The methodology of scientific research programmes: Philosophical papers (Vol. 1)*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Laudan, L. (1977). *Progress and its problems: Towards a theory of scientific growth*. Berkeley: University of California Press.
- Lear, J. (2006). *Radical hope: Ethics in the face of cultural devastation*. Cambridge, Harvard University Press.
- Locke, J. (1956). *Essay concerning human understanding*. Oxford, England: Clarendon Press. (Original work published 1694)
- Luckman, T. (1979). Personal identity as an evolutionary and historical problem. In M. V. Cranach (Ed.), *Human ethology*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- MacIntyre, A. (1977). Epistemological crisis, dramatic narrative, and the philosophy of science. *The Monist*, 60, 453–472.
- Marvell, A. (1681/1919). “To his coy mistress.” Poem published posthumously. Arthur Quiller-Couch, ed. 1919. *The Oxford Book of English Verse: 1250–1900*.
- Meehan, P., Lamb, J., Saltzman, L. and O’Carroll, P. (1992). Attempted suicide among young adults: Progress toward a meaningful estimate of prevalence. *American Journal of Psychiatry*, 149, 41–44.
- Nietzsche, F. (1988, 1880). The wanderer and his shadow. In R. J. Hollingdale (Ed.), *A Nietzsche reader*. London, England: Penguin. (Original work was published in 1880).
- Overton, W. F. (2013). A new paradigm for developmental science: Relationism and relational- developmental-systems. *Applied Developmental Science*, 17:2, 94–107.
- Parfit, D. (1971). Personal identity. *Philosophical Review*, 80, 3–27.
- Piantadosi, S., Byar, D. P., and Green, S. B. (1988). The ecological fallacy. *American Journal of Epidemiology*, 127, 893–904.
- Rorty, A. O. (1976). *The identities of persons*. Berkeley: University of California Press.
- Sani, F. (2008). *Self-continuity: individual and collective perspectives*. New York, NY: Psychology Press.
- Strawson, G. (1999). Self and body: Self, body, and experience. *Supplement to the Proceedings of the Aristotelian Society*, 73, 307–322.
- Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Unger, R. (1975). *Knowledge and politics*. New York, NY: Free Press.
- Wexler, I., White, J. and Trainor, B. (2014). Why alternatives to suicide prevention gatekeeper training is needed for rural Indigenous communities. *Critical Public Health*, 25 (2).

- Wiggins, D. (1971). Sentence meaning, negation and Plato's problem of not-being. In G. Vlastos (Ed.), *Plato I* (pp. 268–303). New York, NY: Doubleday.
- Witherington, D. C. (2011). Taking emergence seriously: The centrality of circular causality for dynamic systems approaches to development. *Human Development*, 54, 66-92.

CAPÍTULO 6



CONTINUIDAD CULTURAL Y SUICIDIO DE JÓVENES INDÍGENAS EN CANADÁ

Michael J. Chandler & Christopher E. Lalonde
The University of British Columbia

Traducción al español por Abel Rubén Hernández Ulloa

RESUMEN

Los pensamientos euro-americanos acerca de la salud y el bienestar humano siguen dominados por lo que Cushman (1990) ha llamado el compromiso histórico occidental hacia el “individualismo auto-contenido”. Por supuesto, pocos todavía dudan seriamente que la pobreza, la discriminación y la privación de derechos, junto con toda la serie de problemas sociales que se les asocian, naturalmente se cuentan entre las posibles causas “originales” de muchas de nuestras miserias subsecuentes. Al mismo tiempo, sin embargo, el lugar donde generalmente se imagina que las consecuencias de tales problemas socioculturales afectan, y el objetivo predilecto para la mayoría de los esfuerzos de intervención planificados, está frecuentemente ubicado en algún lugar dentro del corazón o la mente angustiada de individuos particulares. Consecuentemente, siempre que se busca resolver tales problemas, el impulso habitual —la estrategia usual de tratamiento— es intentar salvar un alma a la vez. No obstante, trabajar tales problemas en un paciente a la vez no es una estrategia de salud pública particularmente bien pensada. La presente propuesta alternativa busca identificar aspectos socio-culturales relacionados a problemas característicos de factores sociales integrados, que buscan monitorear los esfuerzos colectivos de comunidades completas para enmendar previas injusticias sociales. Este capítulo trabaja una perspectiva para reducir lo que de otra manera resultaría ser una tarea sin límites, al enfocarse en el problema del suicidio juvenil, tal como se manifiesta en las comunidades de las Naciones Originarias en el oeste de Canadá.

INTRODUCCIÓN

Este capítulo —un breve recuento de evidencia reportada previamente (e.g., Chandler and Lalonde, 1998, 2009; Chandler, Lalonde, Sokol and Hallett, 2003; Chandler and Proulx, 2008, 2010) en relación con los suicidios de la juventud indígena— se desarrolla en tres partes. La Parte I trata mayormente sobre cuestiones de datos agregados, y las matemáticas, de nivel secundaria, involucradas para llegar a alguna forma culturalmente justa de calcular las tasas de suicidio características de varios grupos indígenas. La Parte III detalla una gama de determinantes sociales que permiten distinguir exitosamente comunidades indígenas con tasas de suicidio exasperadamente altas de otras con tasas sorprendentemente bajas o ausentes. Apretada entre estas dos secciones se encuentra la Parte II, la cual esquivo tales consideraciones empíricas circundantes, al asumir el desafiante reto conceptual de anticipar cuales podrían considerarse, de manera razonable, como los potenciales factores comunitarios que son predictivos del suicidio de jóvenes indígenas. Aquí el enfoque será sobre los muchos males del *pensamiento dualista* —la falsa dicotomía habitual entre individuos y sociedades— y el “culto del individuo auto-contenido” (Cushman, 1990) que ha surgido como resultado de lo que Nietzsche (1988, 1880) resumió como:

La forma generalmente imprecisa de observar en todas partes en la naturaleza los opuestos donde no hay opuestos, sino diferencias de grado ... un mal hábito que es responsable de una cantidad indescriptible de dolor, arrogancia, aspereza, distanciamiento [y] frigidez”. porque creemos que vemos opuestos en lugar de transiciones (citado en Gjerde y Onishi, 2000).

Poniendo estas reflexiones filosóficas a un lado, y manteniendo las premisas fundamentales que conducen este volumen, esperamos se postule un caso convincente que demuestre que lo que más protege a miembros de diversos grupos socioculturales del suicidio son los esfuerzos colectivos para resolver las injusticias sociales presentes.

PARTE I

Este capítulo se basa en un programa de investigación de tres décadas enfocado en mejorar el entendimiento de dos cuestiones profundamente enigmáticas. La primera de estas cuestiona cómo podría ser posible que tantas personas jóvenes —juventud con todo el potencial de regocijo de la vida que aún no han probado— puedan y tomen la decisión tan frecuentemente de terminar su vida. En relación a la primera, la segunda cuestión se enfoca específicamente en la juventud indígena, y la “epidemia” del suicidio juvenil presuntamente característico de tales poblaciones. Los Centros para Prevención y Control de Enfermedades de los EE. UU. (2010), por ejemplo, reportaron que la juventud indígena americana y la nativa de Alaska (edad 10-24 años) tienen las tasas de suicidio más altas de todos los grupos etno-raciales dentro de los EE. UU. con 31.27 suicidios por 100,000 habitantes. La información canadiense correspondiente varía un poco (Chandler, *et. al.*, 2003).

Pocos se sorprenderán de esta información tan trágica. Los adjetivos adecuados, o por lo menos así nos han enseñado, para modificar el mítico término de *indio* son, sin seguir un orden particular, tanto *borracho* como *suicida*. Habiendo sido atrapado (por así decirlo) con las manos en la masa, al aferrarse al primer lugar en la tasa de suicidios, las personas indígenas se consideran usualmente como víctimas de un estigma racial o falla genética, mientras que los demás somos alentados a imaginar felizmente que nosotros (sus colonizadores) somos mejor adecuados contra el veneno del alcohol, desesperanza y muerte autoproclamada —una fachada perfecta para todos aquellos que desean creer que nada puede o debe hacerse.

Obviamente, nada de lo anterior es siquiera mínimamente satisfactorio, incluida la prospectiva supuesta de compactar más de dos décadas de investigación empírica en un solo capítulo. Dejando a un lado los varios saltos meta-teóricos que quedarán para la Parte II, lo escrito aquí de manera selectiva, consecuentemente, va a intentar reflejar aquellas temáticas de justicia social que guían a grandes rasgos este volumen; enfocándose en las muchas formas de injusticia social que comúnmente sufren los grupos indígenas. Todavía de manera más particular, la tarea a abordar será principalmente encontrar explicaciones alternas para la presunta afirmación que, cuando se traza con el mismo pincel amplio, pero indiscriminatorio, las poblaciones indígenas en cualquier zona son regularmente reconocidas por tener tasas notoriamente elevadas de suicidio (Chandler and Lalonde, 1998, 2009), incluso se podría afirmar que son las tasas más altas del mundo.

Como es doloroso mostrar aquí que todas estas afirmaciones probatorias generales que indican que las personas indígenas son, de alguna manera, más suicidas que sus contrapartes no indígenas, probablemente parecen reducirse a una forma no académica de contabilidad descuidada. Como se ha demostrado (véase, por ejemplo, Hodgkenson, 1990), si bien los indígenas representan solo aproximadamente el tres por ciento de la población total de América del Norte, se ha descubierto que esos grupos son responsables de más de la mitad de la diversidad cultural del continente. Esto es claramente una verdad que se debe hacer notar. En todo Canadá existen, por ejemplo, 634 Primeras Naciones distintas (llamadas bandas en Canadá y tribus en los EE. UU.), que hablan más de 60 idiomas distintos, cada uno con sus propias tradiciones culturales, formas de arte, historias, canciones, etc. Tan solo en la provincia de Columbia Británica (CB), donde se realizó gran parte de la investigación que se informará aquí, existen unas 203 bandas distintivas que hablan unos 43 idiomas diferentes y 60 dialectos. Algunos de estos grupos viven en las montañas, en pequeños desiertos, en la orilla del mar o en las praderas. Imaginar, erróneamente, que todos estos grupos son de alguna manera tan parecidos como dos chícharos en una vaina, debe considerarse como un error de enorme arrogancia. Tan solo CB es más grande que la mayoría de Europa Occidental, solo que con más idiomas y formas culturales distintivas. ¿Quién podría imaginar agrupar a todos los diversos pueblos de Europa en un guiso indiscriminado? Ciertamente, Durkheim (1897, 2002), el progenitor de la investigación epidemiológica moderna en materia de suicidio, no lo hizo. Estaba convencido, tal como en este capítulo quiero convencer a sus lectores, de que todos los intentos de pintar diversos grupos culturales con el mismo pincel amplio es una tontería. Lo que hay que hacer en su lugar es buscar algún nivel de agregación (u ordenamiento) que tenga sentido tanto cultural como conceptual.

Con preguntas sobre lo que constituyen los niveles adecuados de agregación sobre la mesa, es importante comenzar primero aclarando cuál es una estrategia sensata para dividir las diversas poblaciones indígenas de Canadá o América del Norte. Bajo el sospechoso propósito de conseguir sólidas ventajas políticas (por ejemplo, para hablar en público de las tasas nacionales de suicidio), a menudo se ha considerado suficiente agrupar a cualquiera y a todos con algún reclamo de “Estado aborígen” (sic) en un solo conglomerado borroso y sin discernir diferencias, antes de simplemente contar la proporción de este total que realmente intentó o completó el suicidio. Esas cifras, cifras que generalmente oscilan a un ritmo más o menos del doble de la población general, a menudo aparecen en los titulares o figuran de manera importante en documentos dudosos del gobierno. En el mejor de los casos, sin

embargo, estos artefactos estadísticos solo logran convencer erróneamente a los incautos de que se está diciendo algo importante. Agregar manzanas y naranjas difícilmente sería una buena analogía para señalar estos errores. Pues es peor simplemente sumar todos los datos de las más de 600 bandas de Canadá, o de las más de 200 Primeras Naciones que viven en Columbia Británica, esto no solo es degradante y racista, sino que en última instancia derrocha recursos escasos.

Como una posible alternativa a la simple suma de los pueblos indígenas de un país o continente entero, uno podría imaginarse que pueden agruparse a todos de acuerdo a sus respectivos grupos lingüísticos o “lenguas maternas”. Aunque algo como esto es potencialmente más defendible, por motivos culturales, que simplemente arrojar a todos al mismo crisol indiscriminado, torpemente, nadie ha probado esto todavía. Si lo hicieran, tales esfuerzos probablemente fracasarían, al menos en América del Norte, donde las lenguas maternas indígenas se están acercando rápidamente a la extinción (Chandler, *et. al.*, 2003), y generalmente dependen de cuestiones accidentales de geografía. ¿Quién sabe la cantidad de hablantes nativos en cualquier comunidad o dónde se construirá el próximo casino?

Se argumenta que una mejor alternativa sería agrupar a los indígenas por grupo o tribu. Debido a que CB es la única provincia canadiense en la que se registran rutinariamente las muertes por suicidio de acuerdo a las bandas en que ocurren, dichos datos sirvieron como fuente de la evidencia reportada aquí. La Figura 1 muestra la tasa de suicidio juvenil a nivel de banda para cada una de las 203 bandas distintivas de CB. Lo que es obvio de inmediato es cuán irregular o dentado se ve este retrato de las tasas de suicidio a nivel de banda de CB.

La Figura 2 reporta los mismos datos, esta vez presentados por Banda, ordenados de menor a mayor de acuerdo a la tasa de suicidio juvenil. Una vez más, lo que quizás sea más convincente de esta cifra es que más de la mitad de estas bandas no sufrieron suicidios juveniles durante un período de 6 y 15 años (Chandler y Lalonde, 2009), mientras que muchos otros experimentaron tasas de suicidio juvenil más de cien veces mayor que la de los jóvenes no indígenas.

Claramente, lo que las mentes inquisitivas quieren saber es lo que distingue a esas bandas con tasas de suicidio juvenil bajas o ausentes de otras comunidades indígenas donde los suicidios juveniles son epidémicos. ¿Por qué el 90 % de los suicidios juveniles que ocurren entre las bandas de las Primeras Naciones del oeste de Canadá ocurren en solo el 10 % de estas comunidades indígenas? La Parte III, que sigue más adelante, tiene la intención de proporcionar algunas respuestas a tales preguntas. Sin embargo, antes de pasar a estos asuntos, resultará útil explorar primero algu-

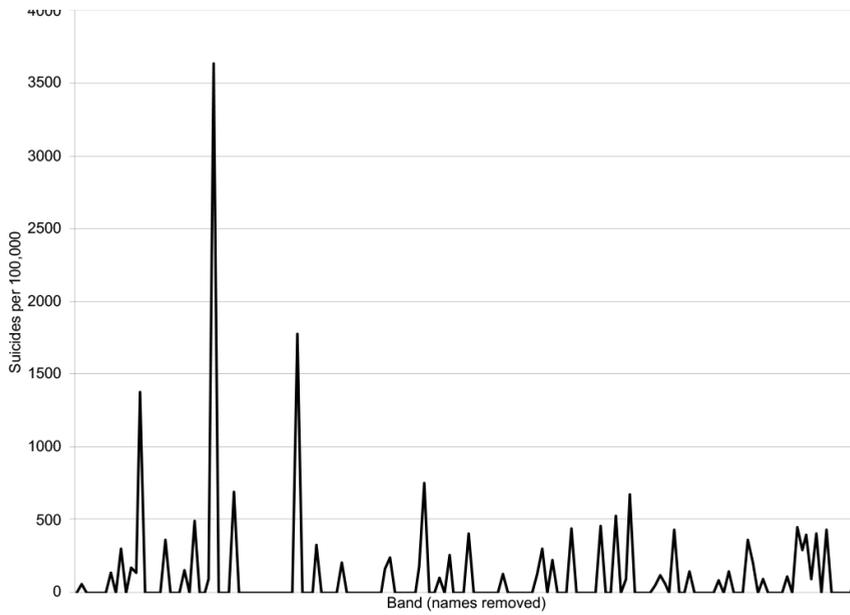


Figura 1: Tasa de suicidio juvenil por banda (CB, 1987-1992)

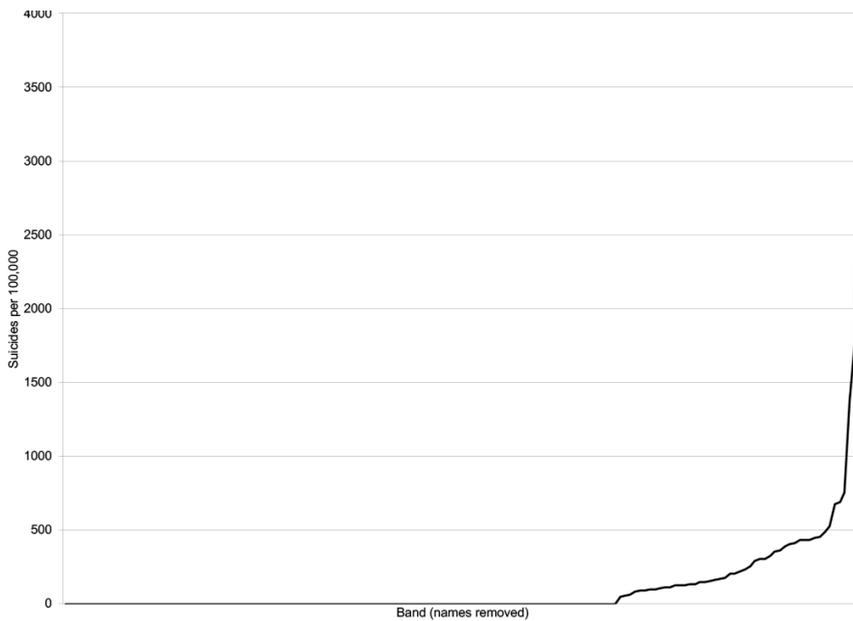


Figura 2: Suicidio juvenil por banda ordenada de menor a mayor (CB, 1987-1992)

nas de las implicaciones que tienen los hallazgos que acabamos de informar, para lo que se ha convertido en una industria de prevención del suicidio altamente sospechosa, pero enormemente costosa y en rápida expansión.

Predicción de suicidios individuales ante el surgimiento (sic) de datos epidemiológicos existentes

Los datos que se acaban de presentar no solo aclaran que todas y cada una de las afirmaciones generales sobre el suicidio de todos los jóvenes indígenas canadienses o de cualquier otra persona son erróneos y prejuiciosos. Dada la evidencia disponible, es difícil imaginar, por ejemplo, cómo las vidas mentales privadas de la mitad de los jóvenes indígenas de Columbia Británica han escapado de alguna manera la desesperanza y la depresión que se cree afecta a todos los demás, o cómo la llegada torrencial de equipos de consejeros, que pretende arreglar a los restantes, podría cambiar esta imagen.

Aquí está el problema. Las cosas que ocurren regularmente tienden a ser fáciles de predecir. Mañana saldrá el sol como lo hace habitualmente. Por el contrario, predecir ocurrencias raras suele ser difícil o imposible. Los suicidios juveniles, por muy desgarradores que sean, son extremadamente raros. Por convención, los suicidios se informan habitualmente como muertes por cada 100 mil. Como se revisó anteriormente, la tasa de suicidios genéricos en toda América del Norte ronda los 10 por 100 mil; típicamente el doble para los jóvenes y probablemente 10 veces ese número para los jóvenes indígenas (Chandler, *et. al.* 2003). La conclusión evidente es que, por mucho que tales tragedias puedan permanecer en nuestros corazones y mentes, los suicidios son estadísticamente raros y casi nunca se pueden anticipar. Si se llevaran esas probabilidades a la casa de apuestas local, la mejor opción sería, obviamente, predecir que nadie se suicidaría, una apuesta que, incluso en circunstancias extremas, demostraría ser correcta en más de 99 mil 950 veces de cada 100 mil ocasiones.

Hipotéticamente, podría parecer posible que se mejoren las probabilidades de hacer predicciones correctas acerca de los suicidios individuales al concentrar la atención solo en aquellos casos que muestran los llamados signos o síntomas de alerta temprana. Quizás los llamados “cuidadores” puedan hacer esto por nosotros. Los signos que muestran posibles candidatos al suicidio, como un estado de ánimo deprimido, la ideación suicida e incluso los intentos fallidos de suicidio anteriores, podrían ser potencialmente utilizados para tales fines predictivos. Sin embargo, exis-

ten problemas insuperables con todos estos enfoques de eliminación especulativa. La depresión manifiesta, por ejemplo, es tan común como la arcilla entre los jóvenes (Chandler, *et. al.*, 2003), y se ha demostrado que la tasa de ideación suicida incluso entre los adolescentes comunes es de al menos el 50 % (Meehan, Lamb, Saltzman y O'Carroll, 1992). Incluso encerrar en grupos a aquellos que ya han realizado intentos de suicidio serios sin éxito no ayudará. La gran mayoría de esos intentos de suicidio *sin éxito* (sic) lo hacen solo una vez (Chandler, *et. al.*, 2003). Uno podría, desesperado, potencialmente mantener la esperanza de alguna herramienta de evaluación psicológica o encuesta aún no inventada. Si las tasas de suicidio estuvieran más cerca de 20 (o 40 o incluso 80) por 100, entonces esas esperanzas podrían resultar razonables. Tal como están las cosas, donde los suicidios conocidos se comparan con tasas base de 100 mil por ejemplo, todas las esperanzas razonables de encontrar predictores eficientes están condenados automáticamente al fracaso.

Imagínese de alguna manera intentar construir una herramienta de evaluación que, cuando se hayan establecido los límites apropiados, pueda elegir con éxito a los jóvenes verdaderamente suicidas de un grupo de 100 candidatos. Incluso entonces, cuando se enfrentan con tasas base del mundo real de 10 a 100 por 100 mil, estos puntajes de corte idénticos generarían automáticamente muchos miles de los llamados *falsos positivos*: jóvenes identificados erróneamente y cuyos cinturones, objetos punzantes, cordones de zapatos y otras libertades les serían eliminadas con la fuerza de no más que un simple malentendido estadístico.

Lo que es cierto sobre la predicción también es cierto sobre la prevención. ¿A quién podríamos imaginar convincentemente que podría poseer las habilidades requeridas para hacer tales juicios que alteran la vida? ¿Cuántos días o semanas han sido entrenados tales “cuidadores” para esta tarea aparentemente imposible, y para qué están entrenados, para estar atentos? En resumen, ¿cómo se identifica, seleccionando con éxito entre un mar de gente, a esos individuos raros que realmente terminarán quitándose la vida? Todo esto es una empresa desesperada, no muy diferente a tratar de atrapar, durante una tormenta eléctrica, un rayo en una botella.

A pesar de este estancamiento estadístico, la absoluta imposibilidad de anticipar las muertes por suicidio de individuos aislados, nuestra conciencia colectiva y la posible indignación pública no permiten hacernos de la vista gorda y simplemente no hacer nada. Para enfrentar este problema, Estados Unidos, junto con Canadá y gran parte de países que fueron miembros del Reino Unido, una vez que el Reino Unido ha optado por la estrategia habitual de cambio de responsabilidad para alentar a grupos separados, incluidas las comunidades indígenas, a inventar sus *proprios*

planes de prevención de suicidios locales. Cuando tales esfuerzos fracasan, ya que hay indicios de que han fallado, la responsabilidad se puede descargar naturalmente en las desprevenidas comunidades participantes.

Dada esta apuesta de ganar-ganar, el Gobierno canadiense, junto con muchos otros restos poscoloniales, ha emprendido lo que, con la mayor generosidad, podría describirse como un fallido *experimento natural*: una especie de múltiple y dividida *ley de la selva* para todos, en la que grupos separados, incluidas las comunidades indígenas, son alentadas a inventar –desde cero– su *propia estrategia local* de prevención del suicidio. El plan general, si hay uno, parece haber sido arrojar una gran cantidad de dinero desenfrenado sobre la mesa, todo con la esperanza de que alguna estrategia de intervención, aún no imaginada, se revele misteriosamente.

Lo más parecido a un hilo conductor que atraviesa lo que ha surgido de estos diversos esfuerzos orientados a la comunidad es lo que se conoce como estrategias de los “guardianes (cuidadores)”. La idea central que impulsa la mayoría de estos esfuerzos caseros es que, de alguna manera, dentro de las comunidades problemáticas ya existen ciertos individuos o grupos (entrenadores, sacerdotes, cantineros, ancianos, etc.) que ya tienen la confianza o, si esto falla, al menos tienen un oído interno, sobre quién podría tener un riesgo especial de suicidio (Wexler, White y Trainor, 2014).

La falla potencial con todos estos enfoques de “potenciales guardianes” es que no hay nadie que les diga, a estos informadores designados, qué puede contar y qué no cuenta como una señal de alerta temprana de suicidio. *Tenga cuidado con los signos de depresión*, se les dice, sin tener ninguna forma de saber que todos los que conocen pueden tener todo el derecho de estar deprimidos. Al menos en el caso de la mayoría de las comunidades indígenas, su pasado es visto regularmente como una broma cultural, al igual que cualquier esperanza de un futuro realista se descarta automáticamente como la broma número dos. ¿Cómo podría alguien que vive en las comunidades indígenas más descuidadas y olvidadas *no* estar desesperado y deprimido?

En ausencia de una mejor orientación, el protocolo provisional habitual adoptado por dichos programas ha sido comúnmente alentar a grupos separados, incluidas las comunidades indígenas individuales, a que simplemente lo inventen a medida que avanzan. Aunque una estrategia tan libre para todos tal vez sea coherente con los nuevos compromisos con el eclecticismo y el control desde la comunidad, la mayoría de esas empresas permanecen involuntariamente dedicadas a la perspectiva individualista habitual que, independientemente de cualquier idiosincrasia de circunstancias que podría marcar a cada individuo concebido por separado, sin em-

bargo siguen manteniendo una falsa esperanza de la existencia de un elixir común de amplio espectro para la prevención del suicidio, un conjunto de prácticas comunes igualmente adecuadas como purga contra el suicidio en cada trimestre. Por el momento, dejando a un lado todas esas perspectivas esperadas, y sin que sea una sorpresa, existe poca evidencia (leer *ninguna*) para corroborar tales esperanzas. Sin embargo, tales programas de “prevención” (cuidado) normalmente continúan siendo negocios muy grandes, que cuestan a los contribuyentes a nivel mundial cientos y cientos de millones de dólares cada año. La pregunta abierta es ¿cómo deberían realmente funcionar estos programas de prevención?

La respuesta, como era de esperarse, depende de a quién se le pregunte. Debido a que tales programas tienden a ser hechos en casa, a menudo disfrutan de una cierta popularidad en las comunidades en las que operan, proporcionando un ingreso modesto y un cierto estatus a los trabajadores de primera línea. A pesar de esta popularidad, tales programas de prevención generalmente brindan solo una capacitación mínima sobre las supuestas señales de alerta temprana del suicidio, señales que aparentemente no tienen legitimidad de hecho, y se basan en redes de referencia imaginarias que a menudo no existen (Wexler, White y Trainor, 2014). Tampoco está del todo claro lo que supuestamente podría contar como evidencia de éxito de tales programas. Para algunos, simplemente educar a un público más amplio sobre el suicidio se considera una justificación suficiente para que continúe su existencia. Es decir, no parece haber evidencia real de que tales programas realmente funcionen. Kirmayer y sus colegas (2010), por ejemplo, finalizan su exhaustiva revisión de tales programas de prevención del suicidio al concluir que, a pesar de los innumerables millones invertidos, no hay ni una pizca de evidencia inspiradora de confianza de que alguno de estos proyectos haya realmente funcionado para evitar una sola muerte. La cruda conclusión, entonces, a la que conducen todas esas pruebas, es que parece que todos hemos estado pescando en el estanque equivocado, de alguna manera errónea, imaginando que las causas y las curas del suicidio se ocultan en corazones y mentes individuales. Como tantos han llegado a albergar tales pensamientos equivocados, lo que es necesario hacer para exorcizarlos implica un cambio de rumbo hacia los misterios del llamado *dualismo de sustancias* (Chandler y Dunlop, 2015), que es el tema a seguir en la Parte II.

PARTE II: QUE NINGÚN HOMBRE (SIC) SEPARE LO QUE DIOS HA UNIDO

El “estanque” alegórico eludido arriba (aquel en el que nunca se atrapa nada) tal vez se entienda mejor como todo ese conjunto de creencias e intuiciones que juntas componen lo que Rorty (1987) ha calificado como perspectiva “Judeo-greco-romana-cristiana-renacentista-ilustrada-romántica” de 2000 años de antigüedad en Occidente. Aunque no hay esperanza de perder completamente la correa de esta herencia intelectual, se podría prescindir de algunos de sus aspectos más desagradables. De acuerdo con Nietzsche (1980, 1880), algo que ocupa un lugar destacado en la lista de tales asuntos es:

La forma general imprecisa de observar en todas partes en la naturaleza los opuestos ... donde no hay opuestos, sino diferencias de grado ... nos ha llevado a querer comprender y analizar el mundo interior, también el mundo moral y espiritual, en términos de tales opuestos. Una cantidad indescriptible de dolor, arrogancia, aspereza, extrañamiento, (y) frigidéz ha entrado en los sentimientos humanos porque creemos que vemos opuestos en lugar de transiciones.

Todas estas palabras son equivalentes a la afirmación general de que cualquier conversación sobre esta o aquella dicotomía, y especialmente la dicotomía entre uno mismo y la sociedad, son un error colosal (Block, 1995), responsable del silencio espeso que se ha asentado durante mucho tiempo sobre las ciencias de la vida, dejando a todos encarcelados dentro de sus propias celdas subdisciplinarias. En ninguna parte esto ha sido más cierto que dentro de esos círculos profesionales preocupados por el sufrimiento humano. Aquí el llamado “culto al individuo” (Cushman, 1990) opera a toda velocidad, rechazando regularmente como incompleta cualquier explicación propuesta que, por error, intente localizar fuentes de problemas fuera de las pieles de individuos supuestamente autocontenidos. El vulgar nombre elegido para tales errores es lo que Achen y Shively (1995) han llamado *la falacia del psicólogo* (es decir, cualquier intento equivocado de arrastrar construcciones individualistas a través de la frontera hacia el territorio colectivista; un leve pretendido solo igualado por la igualmente sarcástica *falacia ecológica* (Piantadosi, Byar y Green, 1988), un supuesto error contrapuntal que se comete al imaginar, erróneamente, que es posible inferir la naturaleza de los individuos a través del estudio de los agregados sociales. En tanto tales violaciones de límites merecen ser consideradas como falacias, y entonces son ideas en necesidad de reparación.

Una manifestación clave de las falsas dicotomías erigidas entre los sujetos y las sociedades ha sido la afirmación divisiva de que los individuos singulares y las culturas en su conjunto no solo están cortadas de diferentes piezas de tela, sino que deben estudiarse utilizando conceptos y métodos que tienen monedas legítimas solo dentro de los confines de sus propios perímetros disciplinarios (Sani, 2008). Peor aún, el enfoque estándar para manejar tales antinomias ha sido elevar un polo del par a una posición privilegiada, mientras se trata al otro como una especie de epifenómeno o sombra de la máquina (Overton, 1997). Todas esas peleas de *ojo por ojo* se reflejan en el hecho burlesco que se ofrece en el dato histórico de que antes de la caída del Muro de Berlín, y al cruzar la frontera subterránea entre el Este y el Oeste, los conductores de tranvía alemanes del día debían detener el tren y cambiar sus uniformes para que coincidieran con la política de los gobiernos anteriores. El muro, por supuesto, se ha ido hace mucho tiempo, pero lamentablemente sigue siendo el caso de que el tránsito de las barreras de las ciencias sociales todavía requiere un cambio completo de uniformes ideológicos.

Quizás uno podría ser perdonado por erróneamente imaginar que el suicidio es, de alguna manera, un caso paradigmático para los problemas que se supone comienzan y terminan en la piel de individuos singulares. Alguien muere, por lo general en privado, normalmente no hay cómplices, las personas externas sacuden la cabeza y la muerte no tiene un dedo que señale a algo fuera de la persona. A pesar de Durkheim y una nueva generación de funcionarios de salud pública dispersos, la mayoría trata tales muertes como casos cerrados y ven los intentos de arrastrar este o aquel asunto al campo sociocultural como innecesariamente intrusivos y fuera de lugar. Si no fuera por el hecho de que tales enfoques “monistas” típicamente no predicen nada y no explican nada, podríamos ser libres para imaginar que, dados unos pocos estudios que exploran este o aquel asunto sociocultural, todos somos libres de dirigir nuestra atención hacia otra parte.

En un nivel más genérico, Dewey (1917, 1925) hizo eco de muchas de las mismas preocupaciones que se expresan aquí, afirmando que “el dualismo [por ejemplo, los dualismos del yo versus la sociedad] me parece sólo dos monismos vagamente unidos, de modo que todas las dificultades de los monismos se multiplican por dos” (p. 491). De manera similar, Geertz (1973) nos advierte que “lo que hay que preguntar sobre [el yo y las sociedades divididas artificialmente, y] un guiño burlesco o una redada de ovejas simuladas no es cuál es su estatus ontológico. Es lo mismo que las rocas por un lado y los sueños por otro, son cosas de este mundo” (p. 10). Lo que se necesita en lugar de tales nociones divisivas son conceptos que puedan funcionar en ambos mundos epistémicos.

Aunque los cambios interpretativos del tipo que se promoverán aquí siguen siendo la excepción y no la regla, hay motivos para esperar que el cambio esté en el aire. Últimamente, la mayoría de los biólogos evolucionistas, por ejemplo, han trabajado para disolver muchas dicotomías antiguas (por ejemplo, atributos heredados *versus* adquiridos), por mucho que puedan seguir siendo parte de nuestra lengua vernácula común (Ingold, 2000). Sin embargo, con respecto a las dicotomías entre el yo y la sociedad, estas buenas noticias siguen siendo relativamente escasas en el terreno actual.

Más importante aún, y de especial relevancia para los propósitos de este capítulo, una de las más obstinadas de todas estas falsas dicotomías parece ser la que separa a los individuos de las sociedades. Según Boesch (1991), cualquier esfuerzo por tender puentes entre estas aparentes entidades aisladas está condenado al fracaso antes de que comience, simplemente porque no hay puntos de apoyo que nos permitan movernos entre mundos conceptuales tan impenetrables. Sin embargo, es posible que Boesch no haya estado del todo en lo cierto en este respecto. Más bien, recurriendo a estrategias de solución introducidas por generaciones recientes de académicos post-kuhnianos como Lakatos (1978), Laudan (1977), Witherington, (2011) y Overton (2013), todos los cuales pretenden proporcionar esos puntos de apoyo. La convicción común generalmente compartida por estos y otros académicos de ideas afines es que, a pesar de la obligación común de quienes suscriben un paradigma dado de defender sus propios conceptos centrales contra todas las posibles incursiones, tales nociones paradigmáticas están, no obstante, rodeadas por lo que se ha descrito como *cinturones* de los denominados conceptos que son como *satélites*, conceptos que, a la manera de los superpuestos diagramas de Venn, se pueden utilizar para trabajar con éxito dentro de más de un horizonte paradigmático. En resumen, la mejor esperanza de promover con éxito el intercambio entre paradigmas en guerra que se caracterizan por enfatizar al individuo o a la sociedad, parecería comenzar por capitalizar cualquier mecanismo conceptual superpuesto que puedan tener en común, y emplear monedas compartidas como moneda de cambio para finalmente negociar algún acercamiento. En este caso, entre conceptos de trabajo simultáneamente relevantes tanto para individuos singulares como para grupos culturales completos.

Aunque tal vez haya otros conceptos candidatos que prometen servir como los puntos de apoyo que le faltan a Bosch, y de encajar para integrar todas esas cosas que nos han dicho que nunca podrían unirse, el foco de atención en la Parte III que

sigue será el concepto de *continuidad*: el material a partir del cual se puede decir que se construyen las identidades tanto personales como culturales, y cuya pérdida abre la puerta a suicidios a nivel individual y comunitario.

PARTE III: DECONSTRUYENDO LA DICOTOMÍA PERSONA-CULTURA: UN ESTUDIO DE CASO DE SUICIDIO DE JÓVENES INDÍGENAS

Hace varias páginas, la Parte I de este capítulo terminaba con una pregunta abierta: ¿qué distingue a las comunidades indígenas en las que el suicidio de jóvenes efectivamente no existe, de otras donde tales suicidios son una epidemia? De manera especulativa, la respuesta que se buscó tentativamente en la Parte II fue que tanto los suicidios individuales como los colectivos se entienden mejor como consecuencia del colapso de la continuidad propia o cultural, sea lo que esa *continuidad* resulte ser. El resto de este capítulo, y de toda la Parte III, se dedica a aclarar qué se entiende por esta noción de *continuidad* y demostrar su eficacia para separar al suicida del no suicida. Este relato debe comenzar por establecer primero algunas de las llamadas condiciones constitutivas tanto de la personalidad como de la cultura.

La paradoja de la igualdad y el cambio. Si han de seguir siendo ejemplos reconocibles de lo que normalmente se considera que son los *yoes* individuales y las culturas completas, entonces ambos, se argumentará, deben satisfacer al menos dos condiciones constitutivas. En primer lugar, ambos se ven obligados por la temporalmente vectorizada naturaleza de nuestras vidas públicas y privadas a *cambiar* constantemente, como en lugares de tiburones, sin agallas y sumergidos en la corriente temporal, si los seres vivos cercanos dejan de moverse, mueren. En segundo lugar, a pesar del cambio inevitable, debe entenderse que tanto los individuos como las culturas permanecen reconociblemente iguales de alguna manera, para que las nociones mismas de individuos y culturas no dejen de tener un significado interpretable (Luckman, 1979).

La afirmación de que las manifestaciones anteriores y posteriores de una persona determinada o una cultura particular deben necesariamente mantenerse como pertenecientes a un mismo continuo de forma atemporal (Strawson, 1999) es cierta por al menos dos razones, una de las cuales es esencialmente histórica y *se refiere al pasado*, la otra *anticipando el porvenir*, y así sobre todo asegurando el futuro propio o de la comunidad. Como dijo William James (citado en Flanagan, 1996): “La vida es como un esquife que se mueve a través del tiempo con una proa y una popa”: una

popa trazada por las ondas de su paso y una proa que todavía se mueve por sí sola hacia un futuro aún no realizado. Trate de imaginar a un individuo sin acceso ni propiedad de su propio pasado, o una cultura despojada de todas sus formas históricas. El resultado de esto podría ser: a) algún individuo despojado tanto de responsabilidades pasadas como de derechos futuros; o el mero fantasma de algún antiguo grupo cultural ahora reducido a nada más que una multitud arremolinada. Imagínese, por ejemplo, la tarea ahora imposible de San Pedro de proteger las Puertas Perladadas si, cada vez que alguien pasa una nueva hoja, se convierte en una nueva alma en el mundo. Imagínese aún más la angustia de Plenty Coups, el último gran Jefe de la Nación Cuervo, quien, poco antes de su muerte en 1932, contó: “Puedo pensar en el pasado y contarles mucho más sobre la guerra y el robo de caballos. Pero cuando el búfalo se fue, el corazón de mi gente cayó al suelo y no pudieron levantarlo de nuevo. Después de esto no pasó nada” (Lear, 2008, p. 2).

En resumen, si tanto la permanencia como el cambio no yacen en el corazón mismo de la existencia humana, y si la continuidad propia y cultural no operan para tender un puente entre nuestras formas de ser anteriores y posteriores, entonces, como señala Unger (1975), las promesas del pasado no tendrían ningún derecho sobre nosotros, y se perderían también las experiencias de novedad e innovación en el flujo de la historia colectiva (Chandler, 2001). Como tal, los conceptos de identidad tanto personal como cultural dependen de lograr cierta medida de continuidad individual y cultural. Las sanciones anticipadas por fallas en dichos procesos de preservación de la identidad incluyen aumentos en el número de suicidios individuales y elevadas tasas de suicidio en la comunidad.

Dejando temporalmente a un lado la cuestión de cómo la continuidad cultural y personal podría medirse o relacionarse con cuestiones de suicidio, la idea de que la continuidad y el cambio de alguna manera deben mantenerse juntos en un abrazo incómodo es una de las más viejas de nuestras ideas antiguas. Aristóteles (citado en Wiggins, 1980, págs. 88-89), por ejemplo, afirmó que “los animales se diferencian de lo que no está constituido naturalmente en que cada uno... tiene dentro un principio para cambiar y permanecer siendo los mismos”. Siglos más tarde, y de acuerdo con casi todos los filósofos intermedios, Locke (1694/1956) enfatizó que es necesario considerar el yo [o la cultura] como lo mismo en diferentes tiempos y lugares. Sin intentar algún *tour de force* de citas que digan más o menos lo mismo, es digno de mención que entre teóricos algo más contemporáneos como Cassier (1923), quien habló de *unidad temporal*, Chisholm (1971) de la *persistencia intacta*, y Strawson (1999) de la *singularidad diacrónica*, muchos más (por ejemplo, Ha-

rré, 1979; MacIntyre, 1977; Parfit, 1971; Rorty, 1976; Taylor, 1992; Wiggins, 1980; etc.) han trabajado para enfatizar el aspecto común de que la continuidad es un requisito previo para poder ser cualquier tipo de cultura o yo coherente. Lo que ninguno de estos teóricos intentó demostrar, sin embargo, es cómo la continuidad, en sus variadas manifestaciones, podría medirse o estudiarse. Estos asuntos desatendidos son el tema del resto de este capítulo.

Medición de la continuidad personal y cultural

El presente programa de investigación centrado en el suicidio de jóvenes indígenas se dividió casi por igual en trabajos que incluían el estudio de la continuidad personal, por un lado, y la continuidad cultural, por el otro. Si hubiera suficiente mundo y tiempo (Marvel, 1681), se habría dedicado el mismo espacio a ambos asuntos relacionados. Sin embargo, dado el enfoque pretendido de este volumen, el énfasis principal se centrará casi exclusivamente en cómo pueden y han sido medidas esas continuidades que están presentes en los grupos culturales. Los lectores potenciales interesados en aprender más sobre las estrategias de evaluación desarrolladas para su uso en la exploración de las estrategias que garantizan la continuidad personal empleadas tanto por jóvenes indígenas como no indígenas pueden consultar la Monografía de la SRCD de 2003, publicada por Chandler y sus colegas.

Como se detalla en la Parte I, se pusieron a disposición unos 15 años de datos de la población completos sobre el suicidio de jóvenes para la totalidad de las 203 bandas de las Primeras Naciones de Columbia Británica que, como se documentó anteriormente, variaron drásticamente en sus tasas de suicidio de jóvenes. Claramente, la mitad de estas más de 200 comunidades no experimentaron suicidios de jóvenes durante este período de estudio, mientras que el 90 por ciento de los suicidios registrados ocurrieron en solo el 10 por ciento de estas comunidades indígenas. La tarea que establecieron estos hallazgos fue la de identificar posibles factores de continuidad cultural que pudieran discriminar entre bandas con tasas de suicidio bajas y altas.

Quizás la estrategia epidemiológica más común para atacar tales problemas es pescar al azar todos y cada uno de los factores-predictores potenciales imaginables y listos para usar, que están a disposición de uno, y establecer algún programa de computadora para la tarea de separar el posible trigo de la paja. Estrategia de selección cuyo alcance está limitado solo por la capacidad de procesamiento disponible

y la tolerancia de uno al diluvio resultante de hallazgos a menudo in-interpretables. La investigación sociocultural, impulsada por la teoría que aquí se reporta, procedió de manera bastante diferente al centrarse exclusivamente en factores que cumplieran con los criterios que permiten clasificar los esfuerzos de las comunidades indígenas particulares para introducir cambios destinados a restaurar o rehabilitar su propio pasado cultural, o para asegurar mejor el control comunitario de su propio futuro. Los esfuerzos para designar espacios físicos para llevar a cabo prácticas culturales tradicionales, los esfuerzos para preservar las lenguas indígenas y para restaurar a las mujeres en posiciones de autoridad política son ejemplos de tales actividades que en retrospectiva fueron teorizadas para ayudar a mantener o restaurar la continuidad cultural. Se eligieron otros factores porque describen los esfuerzos comunitarios que *anticipan el futuro* y que tienen como objetivo mejorar el control local sobre la vida cívica presente y futura. Los esfuerzos para luchar contra el control gubernamental en materia de diseño de políticas, servicios de protección infantil y prestación de servicios de salud son algunos ejemplos. Finalmente, resultó posible identificar otros dos factores potenciales de continuidad cultural que parecían particularmente pertinentes tanto para resucitar un pasado cultural como para asegurar la apropiación de su futuro de manera comunitaria. El logro de cierto grado de autogobierno y el control de los planes de estudios escolares son ejemplos de estos factores de continuidad cultural de doble calibre.

Quizás el método más sencillo, si se toma la medida de estos factores de continuidad cultural, es simplemente contar el número bruto de tales variables predictores, presentes en cada comunidad tribal. Utilizando los 6 factores de continuidad cultural originales disponibles en 1998, la Figura 3 muestra los datos para el período comprendido entre 1987 y 1992.

Estos hallazgos se replicaron de cerca en una segunda ola de recopilación de datos que abarcó el período entre 1993 y 2000, e incluyeron tres factores de continuidad cultural adicionales (Chandler y Lalonde, 2009), evidencia que se presenta aquí en la Figura 4. Como puede verse en un examen de estas cifras, cada banda caracterizada por todos los marcadores de continuidad cultural disponibles no experimentó suicidios de jóvenes durante el período de estudio de 15 años, mientras que aquellas comunidades que carecen de cualquiera de estos factores protectores sufrieron tasas de suicidio de jóvenes a menudo de órdenes de magnitud superiores al promedio nacional. Tomados en conjunto, a estos datos se les atribuye un argumento muy sólido de que el bienestar de los jóvenes de las Primeras Naciones del oeste de Canadá está fuertemente asociado con la medida en que su comunidad cultu-

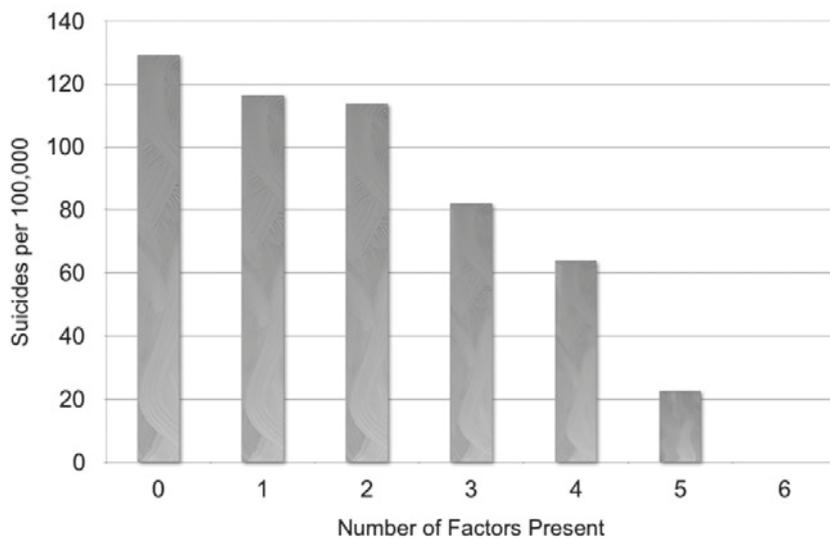


Figura 3: Tasa de suicidio de jóvenes por número de factores presentes (1987-1992)

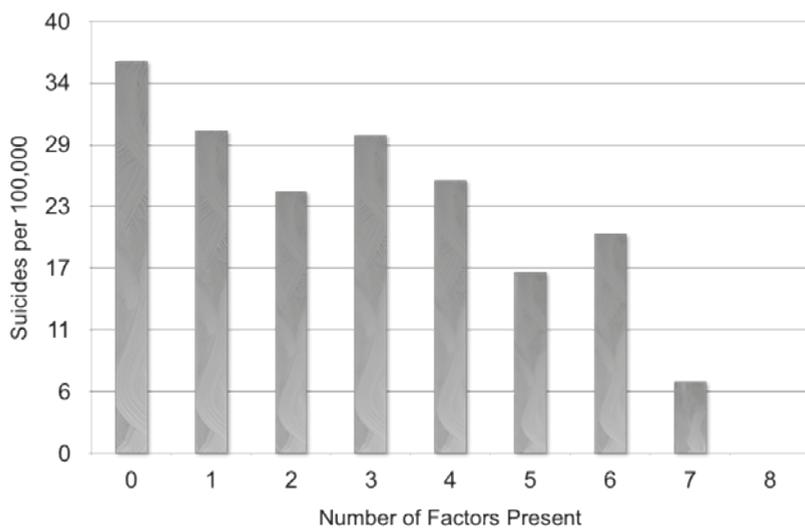


Figura 4: Tasa de suicidio de jóvenes por número de factores presentes (1993-2000)

ral está trabajando arduamente, reconstruyendo conexiones en peligro de extinción con su pasado cultural, luchando por recuperar control de su propio futuro cívico. Dicho de otra manera, la amenaza del suicidio de jóvenes indígenas se muestra claramente aquí como reducida o eliminada por los esfuerzos de las comunidades indígenas para abordar y reducir las injusticias sociales que se les impusieron a raíz de la colonización.

CONCLUSIÓN

Sin querer repetir demasiado lo que ya se ha dicho, todo o la mayor parte de lo anterior se reduce a unos tres mensajes para llevar a casa. El primero de ellos es que, debido a que el suicidio es tan escaso estadísticamente, todos y cada uno de los esfuerzos para identificar de antemano a los individuos poco comunes que se quitan la vida están estadísticamente condenados al fracaso. Lo que también se pierde, con el hundimiento de este mismo barco, es cualquier esperanza de diseñar algún programa de prevención del suicidio viable que se base en la perspectiva desaparecida de identificar y poner en uso las señales de alerta temprana del suicidio en ciernes. Ninguna empresa de predicción o prevención que se proponga superar de alguna manera una tasa base de 10, 40 o incluso 80 por 100.000 merece ser tomada en serio. Kirmayer y sus colegas (2010) recalcan este punto con su aleccionadora conclusión de que no existe evidencia creíble de que tales empresas hayan salvado una sola vida.

El segundo punto propuesto para llevar a casa es que gran parte de la culpa de lo que equivale a una letanía de fallas en la comprensión adecuada de todo lo que se encuentra en la cúspide entre los asuntos individuales y culturales, se encuentra mejor en la puerta conceptual de lo que Cushman (1990) ha etiquetado nuestra lealtad histórica a lo que él denominó *el culto del individuo*: la convicción cuasirreligiosa de que existe una división infranqueable entre todo lo que concierne a los individuos y todo lo sociocultural. La mayoría de la Parte II de este capítulo se dedicó a los esfuerzos conceptuales para socavar estas presuntas soledades de los individuos aislados. La solución parcial promovida aquí implicó trabajar para argumentar que, mediante el uso operativo de conceptos que ocupan espacios superpuestos en un marco interpretativo común (conceptos como la continuidad del yo y de la cultura), la identidad individual y cultural podría entenderse y estudiarse mejor, no como cosas de un tipo diferente, pero como diferentes niveles de descripción de la misma cosa. Todo esto fue tomado como una licencia para intentar una serie de estudios

empíricos sobre la continuidad individual y cultural, y su relación con el suicidio de jóvenes indígenas.

Por último, como se detalla en la Parte III, la atención se centró en la medición de la llamada continuidad cultural y la demostración de que los grupos indígenas que trabajan arduamente para intentar revertir las rampantes injusticias sociales de la política poscolonial, frecuentemente lograron eliminar de manera efectiva el suicidio juvenil en sus comunidades. Los tipos de datos presentados aquí proporcionan, se argumentó, pruebas sólidas para abandonar los enfoques individuales del suicidio y adoptar en su lugar enfoques de justicia social que son más prometedores.

BIBLIOGRAFÍA

- Achen, C. H., and Shively, W. P. (1995). *Cross-level inference*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Boesch, E. E. (1991). *Symbolic action theory and cultural psychology*. Berlin, Germany: Springer-Verlag.
- Chandler, M. J. (2000). Surviving time: The persistence of identity in this culture and that. *Culture and Psychology*, 6, 209–231.
- _____. (2001). The time of our lives: Self-continuity in native and non-native youth. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 28, pp. 175–221). New York, NY: Academic Press.
- _____. (2013). On being indigenous: An essay on the hermeneutics of cultural identity. *Human Development*, 56, 83–97.
- Chandler, M. J., and Dunlop, W. L. (2012). Identity development, crises, and continuity: Death defying leaps in the lives of indigenous and non-indigenous youth. In B. Hewlett (Ed.), *Adolescent identity: Evolutionary, developmental, and cultural perspectives* (pp. 105–134). New York, NY: Routledge, Taylor and Francis.
- _____. (2018). Personal and cultural Identities: Development and Persistence. In W. Overton and P. Molenaar (Vol. Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental*. Vol.1. *Theory and Methods* (452-483). Wiley.
- Chandler, M. J., and Lalonde, C. E. (1998). Cultural continuity as a hedge against suicide in Canada's First Nations. *Transcultural Psychiatry*, 35, 191–219.

- _____. (2009). Cultural continuity as a moderator of suicide risk among Canada's First Nations. In L. J. Kirmayer and G. G. Valaskakis (Eds.), *Healing traditions: The mental health of aboriginal peoples in Canada* (pp. 221–248). Vancouver, Canada: UBC Press.
- Chandler, M. J., Lalonde, C. E., and Sokol, B. W. (2000). Continuities of selfhood in the face of radical developmental and cultural change. In L. Nucci, G. Saxe and E. Turiel (Eds.), *Culture, thought, and development* (pp. 65–84). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chandler, M. J., Lalonde, C. E., Sokol, B. W., and Hallett, D. (2003). Personal persistence, identity development, and suicide. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68 (2, Serial No. 273).
- Chandler, M. J., and Proulx, T. (2006). On committing the psychologist's fallacy and getting away with it: Bridging personal and cultural identities. In P. K. Oles and H. J. M. Hermans (Eds.), *The dialogical self: Theory and research* (pp. 2–15). Lublin, Poland: Wydawnictwo.
- Chandler, M. J., and Proulx, T. (2008). Personal persistence and persistent peoples: Continuities in the lives of individual and whole cultural communities. In F. Sani (Ed.), *Self continuity: Individual and collective perspectives* (pp. 213–226). New York, NY: Psychology Press.
- Chandler, M. J., and Proulx, T. (2010). Stalking young persons' changing beliefs about belief: Theory, research and implications for practice. In L. D. Bendixen and F. C. Fwuxh (Eds.), *Personal epistemology in the classroom* (pp. 197–219). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cushman, P. (1990). Why the self is empty: Towards a historically situated psychology. *American Psychologist*, 45, 599–611.
- Dewey, J. (1917). Duality and dualism. *Journal of Philosophy, Psychology, and Scientific Methods*, 14, 491–493.
- _____. (1925). *Experience and nature*. Chicago, IL: Open Court.
- Durkheim, É. (1897/2002). *Suicide—A study in sociology*. London, England: Routledge.
- Flanagan, O. (1996). *Self expressions: Mind, morals and the meaning of life*. New York, NY: Oxford University Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York, NY: Basic Books.

- Gjerde, P. F. and Onishi, M. (2000). Selves, cultures, and nations: The psychological imagination of the Japanese in the era of globalization. *Human Development*, 43, 216–226.
- Harré, R. (1979). *Social being: A theory for social psychology*. Oxford, England: Blackwell.
- Ingold, T. (2000). Evolving skills. In H. Rose and S. Rose (Eds.), *Alas poor Darwin: Arguments against evolutionary psychology* (pp. 273–297). New York, NY: Harmony Books.
- James, W. (1910). *Psychology: The briefer course*. New York, NY: Holt.
- Kirmayer, L., Fraser, S., Fauras, V. and Whitley, R. (2010, working paper 14). *Current Approaches to Aboriginal Youth Suicide Prevention*.
- Lakatos, I. (1978). *The methodology of scientific research programmes: Philosophical papers (Vol. 1)*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Laudan, L. (1977). *Progress and its problems: Towards a theory of scientific growth*. Berkeley: University of California Press.
- Lear, J. (2006). *Radical hope: Ethics in the face of cultural devastation*. Cambridge, Harvard University Press.
- Locke, J. (1956). *Essay concerning human understanding*. Oxford, England: Clarendon Press. (Original work published 1694)
- Luckman, T. (1979). Personal identity as an evolutionary and historical problem. In M. V. Cranach (Ed.), *Human ethology*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- MacIntyre, A. (1977). Epistemological crisis, dramatic narrative, and the philosophy of science. *The Monist*, 60, 453–472.
- Marvell, A. (1681/1919). “To his coy mistress”. Poem published posthumously. Arthur Quiller-Couch, ed. 1919. *The Oxford Book of English Verse: 1250–1900*.
- Meehan, P., Lamb, J., Saltzman, L. and O’Carroll, P. (1992). Attempted suicide among young adults: Progress toward a meaningful estimate of prevalence. *American Journal of Psychiatry*, 149, 41–44.
- Nietzsche, F. (1988, 1880). The wanderer and his shadow. In R. J. Hollingdale (Ed.), *A Nietzsche reader*. London, England: Penguin. (Original work was published in 1880)
- Overton, W. F. (2013). A new paradigm for developmental science: Relationism and relational- developmental-systems. *Applied Developmental Science*, 17:2, 94–107.

- Parfit, D. (1971). Personal identity. *Philosophical Review*, 80, 3–27.
- Piantadosi, S., Byar, D. P., and Green, S. B. (1988). The ecological fallacy. *American Journal of Epidemiology*, 127, 893–904.
- Rorty, A. O. (1976). *The identities of persons*. Berkeley: University of California Press.
- Sani, F. (2008). *Self-continuity: individual and collective perspectives*. New York, NY: Psychology Press.
- Strawson, G. (1999). Self and body: Self, body, and experience. *Supplement to the Proceedings of the Aristotelian Society*, 73, 307–322.
- Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Unger, R. (1975). *Knowledge and politics*. New York, NY: Free Press.
- Wexler, I., White, J. and Trainor, B. (2014). Why alternatives to suicide prevention gatekeeper training is needed for rural Indigenous communities. *Critical Public Health*, 25 (2).
- Wiggins, D. (1971). Sentence meaning, negation and Plato's problem of not-being. In G. Vlastos (Ed.), *Plato I (pp. 268–303)*. New York, NY: Doubleday.
- Witherington, D. C. (2011). Taking emergence seriously: The centrality of circular causality for dynamic systems approaches to development. *Human Development*, 54, 66–92.

CAPÍTULO 7



CHERÁN, UN EJEMPLO DE LUCHA POR SU AUTODETERMINACIÓN

Ma. Aidé Hernández García
Universidad de Guanajuato

La lucha de Cherán¹, un poblado purépecha en Michoacán ha dejado claro que México es un estado multinacional, este acontecimiento es positivo pues nos sitúa como un país que intenta garantizar la diferencia cultural. Esta nueva era del multiculturalismo en nuestro país quienes la promovieron, en primera instancia, fueron los integrantes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, posteriormente en 2011 Cherán. Ambos casos corresponden a lo que Will Kymlicka (1996) llamó grupos nacionales, pues son grupos originarios que han sobrevivido a procesos históricos como la colonia. En el caso de Cherán es hasta 2011 que el Gobierno les reconoció su libre determinación para organizarse y elegir a su gobierno mediante usos y costumbres, hay que señalar que estos derechos no se les otorgaron de manera sencilla, tuvieron que pelear, tanto con armas como legalmente. Y a pesar de los logros políticos y jurídicos obtenidos, los partidos políticos no respetan los usos y costumbres de este pueblo e insisten en acabar con ellos.

Por tanto, la lucha que inició Cherán en 2011 aún no ha terminado, continúa, pues desafortunadamente los políticos no han comprendido la importancia que implica para la democracia el respetar los derechos diferenciados de estos pueblos originarios, como tampoco quieren advertir que este movimiento es una exigencia de nuevas formas de gobierno por la incapacidad de los partidos políticos en México para lograr proyectos que ayuden al desarrollo cultural, político y económico del país y no sólo a un grupo de personas. En otras palabras, esta nueva forma de gobierno representa, por un lado, un reclamo hacia los partidos políticos, que en el caso de México han olvidado, en palabras de los cheranenses, que los gobiernos son para servir, no para servirse.

¹ Este trabajo es parte de una investigación titulada *¿Se puede vivir sin partidos políticos? Multiculturalismo y Capital Social: Cherán.*

Por el otro lado, Cherán también está dejando ver cómo desde la apropiación de las formas de organización de nuestros antepasados, los mexicanos podemos generar nuevas formas de organización política sin partidos políticos, las cuales, si bien tendrán sus particularidades en los municipios, el sentido de comunidad y de una amplia organización horizontal, como se analizará en este trabajo, es fundamental.

En este contexto es imposible hablar de comunidad sin una concepción ciudadana de igualdad frente al otro, condición necesaria para la participación en la esfera y en el debate público. Hay que aclarar que no es una igualdad en el sentido marxista de apropiación de los bienes de producción para que todos tengan lo mismo económicamente, sino una igualdad más pensada al estilo de la Atenas griega: de pertenencia a la comunidad, de derechos y de obligaciones. Por lo mismo, esta condición de ciudadanía sólo quedaría reservada para los originarios de la comunidad: hombres y mujeres, los extranjeros quedarían afuera.

La vida cotidiana de Cherán deja que ver que la concepción de igualdad entre los comuneros es fundamental para lograr la participación en el espacio público, este tema es una de las aportaciones de los pueblos originarios a la democracia liberal, la cual si bien llega a contemplarla en sus postulados teóricos, con la introducción de los partidos políticos y el papel de los políticos donde, en algunos espacios se llega a observar la superioridad de quienes gobiernan sobre los gobernados, se observa un decrecimiento de la participación ciudadana en la esfera pública. En este sentido, y de manera contraria a lo que se ve en la realidad mexicana, cuando un ciudadano siente que nadie está por encima de su opinión, que se le respeta su punto de vista y su persona, que se le trata como un igual, él opinará y participará respetando y viendo al otro como un igual, generando una amplia participación horizontal, tal como acontece en esta comunidad purépecha.

En este sentido, cuando uno asiste a cualquiera de las asambleas y/o reuniones de la comunidad (Fogata, Barrio y/o General) es común escuchar “mi opinión es tan importante como la tuya”, “la opinión del compañero comunero es igual de importante que la del otro compañero comunero”; es decir en este tipo de ciudadanía, el respeto al otro es esencial. En este contexto, los comuneros sienten que su voz es escuchada al igual que su participación, por lo que no dudan en ser activos en la esfera pública. En consecuencia, la igualdad que hay entre los comuneros en Cherán se convierte en el motor para la participación en la Fogata, la Asamblea de Barrio o en la Asamblea General, según sea el caso.

Hay que señalar que en la democracia liberal hay una igualdad jurídica, sin embargo, en la vida cotidiana esta igualdad no siempre se logra, pues se priorizan

otros temas: el dinero, los estudios, el género, por citar algunos casos; por tanto, el debate público se ve mermado, pues en la realidad hay diferencias que traspasan el marco jurídico. En el caso de la sociedad mexicana hay que señalar que culturalmente no solo está dividida, sino que además hay una gran discriminación por color de piel, edad, género, discapacidades, dinero (Hernández, 2011).

También se debe destacar que el sentimiento de comunidad no es fácil de interiorizar en una población, en el caso de Cherán fue mucho más fácil adquirirlo, en primer lugar, por el amor que le tienen a sus bosques y agua; este pueblo se ha caracterizado por defenderlos a través de los años, este sentimiento está arraigado en la población, es común escuchar las historias de los padres o abuelos cuando defendieron su patrimonio natural, tal como lo deja ver la Coordinadora de la Fogata A:

Porque yo me he puesto a pensar y digo ¿qué es la raíz que hay aquí en Cherán?, porque mis abuelos, mi abuelita... me platicaban, yo recuerdo, y esa historia todavía se las cuento a mis nietos, y les platico y les digo: los zafarranchos les decían antes a los levantamientos o a los movimientos, decían, que hubo muchos zafarranchos, y cómo la gente siguió luchando por el bienestar de la comunidad de Cherán. Las señoras (las que se enfrentaron a los talamontes), [...] yo pienso que de ahí viene ese valor, ahí viene ese sentir, ahí viene, pues el valor que uno tiene, el decir, pues si es por algo bien, pues vamos a luchar. Por eso, pues yo pienso que eso viene desde la raíz, desde la raíz viene eso, el tener esa fuerza, esa fuerza de decir pues sí, antes lucharon por algo bien, pues vamos a seguir luchando... me acordé de toda esa historia que me contaba mi abuelita, que antes hacían pozos grandes en la tierra y que ahí metían a los niños, a los jovencitos y les ponían comida y ya los grandes se iban a la lucha, y ya y si los mataban, los que regresaban, pues ya venían y los volvían a sacar otra vez, y pues, ya seguían y empezaban de nuevo; yo por eso digo que esto es de raíz, pues esa fuerza, esa lucha [...] (Coordinadora de la Fogata A).

En segundo lugar, la existencia del crimen organizado en esta población lo que hizo fue activar este sentido de comunidad y de protección de sus bosques y agua. Y fue este sentimiento de defensa hacia su territorio que logró uno de los movimientos más importantes en el país a favor de los derechos multiculturales de los pueblos originarios.

LA LUCHA POR LA DEFENSA DE SUS BOSQUES EN 2011

Antes de iniciar explicando cómo surgió el movimiento del 15 de abril de 2011, hay que señalar el contexto que lo ocasionó. En 2007 se da la alternancia política en Cherán, ahora a favor del PRI, el éxito electoral de este partido se dio por diversos factores, uno de los más importantes, es que el último presidente municipal del PRD, José Cristóbal Servín Hernández (2005-2007), mostró un gran favoritismo por un grupo político al interior del partido, propiciando una división interna, además que fue notoria la utilización de los recursos públicos y la manipulación para proponer a su sucesor. Esto trajo como consecuencia una crisis interna en el partido, de hecho, salieron militantes importantes del partido para buscar su candidatura por otro frente:

De esta manera, por primera vez el Partido Nueva Alianza registra a un candidato a la presidencia municipal: Leopoldo Juárez Urbina. Juárez Urbina había sido uno de los principales opositores de Cristóbal Servín, quien en ese momento era el presidente municipal por el PRD, y no aceptaba el ingreso de candidatos de las otras corrientes ideológicas del partido... (Lemus, 2018, p. 139).

La consecuencia fue el triunfo en Cherán del PRI durante las elecciones de noviembre de 2007, con 85 votos de diferencia, lo cual deja ver lo cerrado y difícil de la contienda (Martínez, 2017, p. 151). El PRI ganó con Roberto Bautista Chapina, quien debía gobernar del 1 de enero de 2008 al 31 de diciembre de 2011, este presidente municipal tuvo una pésima gestión, entre las cosas que se observaron en su gobierno, fue una mayor presencia de narcotraficantes y talamontes, individuos armados en las calles. La población empezó a sufrir temas de violencia extrema: desapariciones, muertes; ésta serie de acontecimientos contaban con el respaldo del gobierno de la presidencia municipal:

En ese tiempo “La familia michoacana”, detonó la ola de violencia con el secuestro y asesinato de Leopoldo Juárez Urbina.

[...] fue uno de los principales personajes que señaló el mal manejo de los recursos financieros del municipio, el nepotismo que se estaba dando en la administración y la falta de seguridad para la población, ya que el narcotráfico había empezado con los secuestros y asesinatos por esos años... Esta manifestación política le costó la vida... y fue el miércoles 7 de mayo de 2008 cuando fue secuestrado en su lugar de

trabajo por un grupo armado asociado al narcotráfico y al entonces presidente, secretario y al encargo de seguridad municipal [...]

En los días siguientes el terror, desesperación, miedo e impotencia convocó que la comunidad entrara a sumarse a distintas manifestaciones políticas en la ciudad de Morelia [...] (Lemus, 2018, p. 140-141).

De acuerdo a la serie de entrevistas que se realizaron a las y los ciudadanos de Cherán o comuneros, como ellos se autodenominan, los narcotraficantes estaban relacionados con los talamontes, y ambos coludidos con los partidos políticos, por eso había una gran impunidad y la violencia no bajaba; en consecuencia, cada día se observaban más muertes y más tala de árboles:

Venían al pueblo y se llevaban a los hombres, también desaparecieron mujeres, fueron pocas, pero se dio el caso... tampoco nos dejaban subir al bosque [...] se rumoreaba que tenían plantíos y hasta laboratorios, se empezó a ver en Cherán cómo el crimen organizado se quería jalar a los jóvenes para que compraran y vendieran la droga [...], las cosas ya estaban muy mal (Miembro de la Fogata B).

Es claro que el narcotráfico tuvo presencia en Cherán en estos años, y como es sabido nacionalmente, estos grupos delictivos secuestran, matan, hacen cobro de piso; pero lo indignante es que estos grupos delictivos estaban coludidos con el presidente municipal, a tal grado que había elementos de la Policía Municipal que participaban con ellos y/o los protegían:

[...] durante 2010 [...] se rumoró sobre los plantíos de cannabis en la zona boscosa y años más tarde se desmanteló un narco laboratorio en las afueras de la localidad en terrenos de una de las familias extensas con mayor presencia política. Durante estos años los carteles, principalmente “la familia michoacana”, se expandió hacia la sierra p’urhepecha en un intento de escapar de las persecuciones del gobierno y expandir el mercado de las mercancías ilícitas.

Una de las principales estrategias para el control del territorio por parte del crimen organizado fueron los acuerdos con la municipalidad en el tema de la seguridad. La policía municipal tenía entre sus elementos a individuos de la región de Apatzingán quienes eran integrantes de la mafia ya mencionada. De tal forma que fueron los encargados del cobro de piso a pequeños comerciantes, realizando extorsiones, secuestros y distribución de drogas [...] (Lemus, 2018, p. 141).

Hay que señalar que el crimen organizado estaba matando, principalmente, a los hombres, ya que ellos son los que iban a trabajar a los cerros y ahí los enfrentaban, o bajaban al pueblo por ellos, los sacaban de sus casas y se los llevaban; ante estos acontecimientos se observó una gran ilegalidad, y aunque el pueblo en reiteradas ocasiones se quejó en la Presidencia no fue escuchado.

Pero lo que más preocupó a los cheranenses fue la tala indiscriminada de sus bosques. Este último tema es central para la comunidad, pues como ya se ha expuesto los bosques no sólo son parte de su identidad, de su historia, sino que además son los que proveen de agua a la población.

Uno de los temas que sigue en el imaginario colectivo es que el exterminio de los bosques, por parte de los narcotraficantes y los talamontes, era porque posteriormente querían utilizar la tierra para plantar aguacate y/o sembradíos necesarios para el narcotráfico:

Durante el año 2008 hasta 2011 el crimen organizado cambió sus estrategias para allegarse de recursos económicos. Si bien es cierto que la comercialización de drogas fue una de sus principales funciones, la explotación de los bienes comunales fue otra forma de obtener recursos económicos. En alianza con el gobierno municipal y comunal comenzaron a explotar de manera irracional los bosques. El objetivo fue devastar la zona boscosa, mediante el corte de madera y provocando incendios forestales, para más tarde hacer cambio de uso de suelo con la instalación de huertos de aguacate. Acción que han llevado a cabo en comunidades vecinas como Comachuen, Turicuaro, Capacuaro etcétera (Lemus, 2018, p. 142).

La tala indiscriminada de los bosques fue lo que más indignó a los comuneros y comuneras de Cherán: “ya estaban quedando pelones, pasaban los camiones, aquí en esta avenida, llenos de madera, y todavía hasta se daban el lujo de quemar árboles sin sentido, era mucha la humillación” (Miembro de la Fogata 13). Había una gran preocupación social en el sentido de qué iba a pasar con los bosques y el agua, pues los comuneros tenían claro que los árboles daban vida a los manantiales, los cuales además eran sagrados para la comunidad. Por tanto, si los talamontes continuaba cortando y quemando árboles acabarían con los bosques y dejarían a la comunidad sin agua:

[...] la tala de nuestros bosques y, esa fue una de las cosas principales, y la otra pues, los asesinatos y desapariciones que había; pero lo que más dolió fue los asesinatos

que ya había últimamente, porque la gente subía, los señores, al cerro, a hacer su trabajito y, pues ya no regresaban; ya sus familiares daban parte y la gente se organizaba e iba a buscarlos, los encontraban [...] pues amarrados allá, muertos, quemados y así. La gente se empezaba a espantar y a enojar.

Antes del levantamiento también dimos parte a los encargados del agua, que el agua ya no caía, que ya no alcanzaba para la gente y, pues empezaron a ver porqué, y pues fue porque le llegaron los talamontes a los árboles que no deberían de tumbar. Según nuestros antepasados, dicen que esos árboles jalaban el agua, conservaban pues el agua para que estuviera saliendo ahí y ahí estaba naciendo el agua y, pues eso también fue un enojo enorme para todos nosotros los comuneros de Cherán... (Coordinadora de Fogata A).

Por tanto, el punto de quiebre, donde la comunidad ya no pudo aguantar más vejaciones, fue cuando empezaron los talamontes a cortar los árboles en uno de sus ojos de agua conocido como La Cofradía, el cual además abastece a la población; este tema sí molestó, ya que los manantiales, además de que les proporcionan agua, son sagrados para los y las cheranenses. Con esta indignación, el 15 de abril de 2011 un grupo de mujeres, cerca de la iglesia del Calvario, se encontraron con camiones de talamontes y decidieron enfrentarlos:

[...] toda esa mezcla de ya coraje y coincidencias, de ver a uno de los abuelos llorar porque llegaron a La Cofradía y porque ya le estaba dando en la torre, era el lugar que ancestralmente ha abastecido de agua a Cherán, cuando no teníamos el pozo, y cuando desde allá se bajaba el agua, y cuando se nos cuentan todas estas historias, siento que fue más por eso, por tocar una parte muy sensible, que independientemente si ya estábamos viendo que el bosque estaba siendo saqueado, siento que lo más emblemático era eso, y le iban a llegar al ojo de agua de Cherán. Entonces, un grupo de señoras se le paran al carro, sabiendo que ellos estaban armados, y siento que fue lo que contribuyó, pero sin embargo [sic], no fue realmente una cuestión de planeación, de vamos a hacer esto, no, fue más bien el hecho de que las señoras se enfrentaron y decidieron (Consejo de Jóvenes del segundo gobierno).

Es así como inicia el movimiento en Cherán en contra del crimen organizado, cuando un grupo de mujeres decide enfrentar a los talamontes, apoyadas principalmente por jóvenes que corrieron a su auxilio. Las y los comuneros detuvieron a cinco talamontes, los cuales fueron llevados a la iglesia del Calvario (Ventura, 2012, p. 161);

las campanas empezaron a sonar, una y otra vez, en señal de peligro, la población empezó a investigar qué estaba sucediendo y al conocer los hechos decidió apoyar:

Después del acto de la detención de los hombres las campanadas de El Calvario repicaban y repicaban sin parar durante el transcurso de la mañana. En un primer instante el toque de las campanadas era para asistir a misa, pero el llamado de las campanas se prolongó durante la mañana. Era una señal de alarma, lo que significaba que algo estaba sucediendo en el barrio tercero, porque ese llamado es muy característico de nuestras comunidades.

Eran aproximadamente las 7:00 de la mañana, cuando ingresó al lugar de los hechos una patrulla de la policía municipal acompañada de dos camionetas con un promedio de 14 hombres fuertemente armados. Como acto de intimidación comenzaron hacer disparos al aire y de esa manera dispersar a las personas para tener el acceso más fácil y así poderse llevar a sus compañeros detenidos. Pero sabiendo que sus disparos no repercutieron en la gente, estos comenzaron a disparar contra la gente que se encontraba presente, la mayoría logró escapar y refugiarse en la casa de los vecinos como lugar seguro.

Entonces los pobladores y vecinos presentes respondieron a la agresión, defendiéndose con piedras y cuetes disparados a los agresores. Lamentablemente, en este zafarrancho que se suscitó en el barrio tercero, muy cerca de la capilla de El Calvario, resultó gravemente herido un comunero con un disparo en la cabeza. Como respuesta, la gente molesta comenzó a incendiar las camionetas donde trasportaban la madera de forma ilegal (Romero, 2018, p. 157-158).

Ese 15 de abril Cherán dejó ver lo que históricamente ha sido, una comunidad dispuesta a defender sus bosques, sus manantiales y sus vidas. Es así como inició el movimiento, el pueblo se reunió, sabía que los políticos no estarían de su lado, por lo que debía organizarse ya que vendría una lucha donde estaría solo. Es entonces cuando los cheranenses se reunieron en lo que ahora se conoce como Fogatas, que en ese momento fue la base de la organización para la defensa de su comunidad; posteriormente sería la base de su gobierno indígena:

En la noche del 15 de abril de 2011 las primeras fogatas se instalaron en la iglesia de El Calvario, en la ruta de escape de los talamontes, con el objetivo de vigilar que no entrara el crimen organizado al rescate de los rehenes. En los días siguientes, la instalación de las fogatas se dio en el resto de la población, se instalaron un total de ciento

noventa fogatas en los cuatro barrios. La seguridad en los días de tensión se dio por la estricta vigilancia y los códigos de alerta que se manejaron sobre cualquier acto que amenazaría a la comunidad (Lemus, 2018, p 145)

Sin embargo, las Fogatas, que iniciaron como un espacio de lucha, se convirtieron también en un espacio de intercambio, de cohesión social, un lugar donde las familias se acercaron, se conocieron, comieron, rieron, durmieron, defendieron y organizaron el futuro de su comunidad:

Entonces como te decía, verdad [...], las señoras los agarraron, los señores y muchachos de aquí de Cherán dijeron: no pos cómo nada más ellas, hay que ayudarles, y de ahí pa [sic] delante, la gente hacía fogatas en las esquinas de cada calle para avisar si algo pasaba, porque nos querían emboscar, luego cerramos todas las entradas y nadie entraba ni salía sin permiso (Coordinador de la Fogata D).

Al interior de las Fogatas se hicieron vínculos fuertes, (Coleman, 2000, Putnam 1994, 2002), pues en este espacio no sólo se convivió sino se organizó la defensa de la comunidad. Las 189 Fogatas que se formaron en la lucha serían la célula más pequeña de la organización de Cherán (Hernández, 2020, p. 123). Por cómo se conformaron y cómo se dio la participación en ellas, se observó un gran éxito en los resultados, se confiaba en que el otro hiciera lo que le correspondía y nadie dudo en dar lo que pudiese por su comunidad.

Un tema que llama la atención, y que facilitó aún más la participación fue la fe que tiene este pueblo en su religión, el cual en su mayoría es católico. Durante estos momentos de angustia y miedo, los comuneros y comuneras estuvieron acompañados de su creencia en sus divinidades; a las seis de la tarde, la mayoría de las Fogatas rezaban, sus santos les acompañaron en esta nueva lucha que debían enfrentar en este siglo: “a las ocho las fogatas rezábamos el rosario, teníamos la imagen de la Virgen de Guadalupe y de Jesús” (Miembro de la Fogata G).

Por lo anterior, es claro que es en las Fogatas donde se construyó una gran participación logrando de esta manera metas que la comunidad no hubiese imaginado el 15 de abril de 2011. Estas Fogatas de acuerdo a Habermas (1994), funcionaron (y siguen funcionando) como las esferas públicas de la comunidad, es decir, son los espacios en donde se reúne un conjunto o grupo de ciudadanos (as), los cuales mediante el diálogo discuten los temas de interés público llegando a consensos, para después comunicarlos al gobierno (en el caso de Cherán a la Asamblea de Barrios

y/o a la Asamblea general, dependiendo del tema); a esto Habermas le llama una democracia deliberativa, la cual no sólo se observó en la lucha sino que está presente en el gobierno indígena que se formó a partir de 2011, como se expone más adelante.

Los habitantes de Cherán se enfrentaron al crimen organizado con las pocas armas que le habían quitado a la Policía Municipal, y con algunas que tenían los comuneros, de hecho, uno de ellos nos refirió en entrevista: “cuando cuento esa historia me río, pero en aquel momento era frustrante, teníamos armas que las disparabas y después de un rato salía la bala, esas eran nuestras armas, bueno, y los cuetes” (Miembro de la Fogata J). Los cuetes son especiales para Cherán, y en estas circunstancias fueron imprescindibles:

Sí claro, los cuetes se usan aquí en fiestas y demás, es un elemento digamos también cultural, y los cuetes se usan para llamar o convocar o anunciar también si hay una fiesta, se usa cuetes para anunciar a la novia, o sea para casi todo, cuando hay muertos se usan cuetes. Entonces en casos de emergencia hay dos tipos de llamados: una son las campanadas de los templos y otras son los cuetes; ese día traían cuetes para llamar a toda la gente, lo que yo he escuchado de personas que estuvieron en El Calvario ese día es que efectivamente no traían armas, usaron los cuetes, en lugar del modo vertical de forma horizontal, y eso permite la defensa, pero eso solamente fue en un escenario inmediato porque después empezó a juntar la gente y comenzó a organizarse, cerraron las calles y ya no hubo necesidad de hacerlo (Miembro A de la Comisión de Enlace).

Cuando la comunidad de Cherán se enfrentó a los talamontes se cuestionó el papel de los partidos políticos, pues, como ya habíamos señalado estaban coludidos, con el crimen organizado, de hecho, no sólo el presidente municipal no hizo nada ante el tema de las desapariciones y muertes de los ciudadanos, sino además era común ver que los policías escoltaban a los camiones de madera a la salida del pueblo:

Desde el 15 de abril la organización comunal tomó el control de todo el pueblo, que a su vez es cabecera municipal. Por su parte, los miembros del Ayuntamiento ya despachaban en otro lugar, fuera de las oficinas municipales, puesto que militantes del PRD habían clausurado el edificio como parte de las controversias con el PRI en el gobierno. Los comuneros tomaron el Palacio Municipal no sólo como un acto simbólico, sino como un espacio de poder comunal. Ahí es el lugar donde se reunían todos los responsables de comisiones, se discutía y resolvía la organización y las ac-

ciones a seguir, ahí acudían los comuneros a plantear sus problemas en busca de una solución. Si bien no se dio una confrontación abierta con el poder municipal, tampoco se le reconoció. El día del levantamiento, a decir de los comuneros, los propios policías municipales les abrieron paso a los miembros del crimen organizado para que pudieran escapar; desde entonces los comuneros los desarmaron y se apropiaron de las patrullas [...] (Ventura, 2012, p. 163).

Ni el presidente municipal ni el gobernador llevaron a cabo acciones para proteger a Cherán del crimen organizado. Un miembro de la Fogata M, comentó que una semana después que inició el movimiento se formó una comitiva para ir a ver al gobernador Leonel Godoy Rangel, “se veía consternado por lo que le platicábamos, nos dijo que no nos preocupáramos, que nos iba apoyar y mandó con nosotros elementos de seguridad, y en cuanto llegamos a Cherán, estos se retiraron”. Al ver que ningún político ni partido político los apoyó y, contrariamente, permitieron que el crimen organizado permaneciera en Cherán, decidieron continuar la lucha y su historia sin ellos.

Una de las primeras acciones que realizaron los cheranenses para coordinar y representar a la comunidad ante las autoridades y/o actores externos a la lucha fue nombrar a la Coordinadora General:

Ante estas circunstancias era necesario nombrar una Coordinación General como representantes de la comunidad y el enlace con las autoridades estatales y federales. Así nació la Coordinadora General, porque se había desconocido a las autoridades municipales, estos nunca dieron solución a la problemática que vivía la población, además, los policías habían participado con el crimen organizado en el intento fallido de rescatar a los hombres que estaban detenidos en El Calvario.

Una de las principales funciones de dicha Coordinación fue organizar a la comunidad y reclamar tres derechos de la comunidad al gobierno federal: justicia para los asesinados y desapariciones, seguridad para la comunidad y reconstrucción de nuestros bosques. Esas fueron nuestras principales demandas.

Ante estos hechos y con el propósito de resolver el conflicto que se vivía, una gran cantidad de personas del pueblo, el día 23 de abril de 2011 se trasladó a la ciudad de Morelia (Romero, 2018, p. 162-163).

En esos días de lucha recibieron apoyo externo, principalmente de los cheranenses que radican en EE. UU.; hay que destacar que la inmigración de comuneros de Cherán a EE. UU. es importante (Hernández, 2020, p. 220), por lo que su apoyo fue vital para sostener la lucha que casi duró un año:

El 50% de la actividad económica en Cherán tiene relación directa con las remesas, por lo que se presenta una cultura bien marcada de migración respecto “al norte”. Algo de lo que le da fortaleza al proyecto comunitario es el fuerte vínculo que se suscita entre la comunidad de origen y la vida Purépecha transterritorial situada entre los Estados Unidos y Cherán, Michoacán, México. A pesar de que los nortños están fuera, continúan conservando su membresía como “comuneros”, sembrando sus tierras y haciéndose visibles en las asambleas comunitarias a través de sus familiares.

Durante el “movimiento comunal” de Cherán, los “nortños” que vivían en Estados Unidos siempre estuvieron muy atentos de lo que pasaba en su comunidad, en algunos lugares periódicamente se reunían, se organizaban, tomaron acuerdos y emprendieron acciones para recabar fondos y enviarlos a “las fogatas”, para cumplir con su parte y contribuir al movimiento, otros más tomaron la decisión de mandar dinero con uno de sus miembros directamente a la comunidad, aunque fuesen por temporadas cortas de dos semanas, con el único objetivo de cuidar el territorio, reforzar las barricadas, fogatas y aportar recursos para la causa comunitaria.

De las claras acciones que los “nortños” emprendieron, resulta pertinente reconocer sus aportaciones materiales, por ejemplo que las primeras “guanitas” que entraron a la comunidad llegaron precisamente de manos de los nortños, así como los uniformes que portaron la ronda comunitaria, los cuales contenían la leyenda de *US Army*, la cual fue sustituida por la bandera Purhépecha, e incluso uno de los primeros que entrenó a la ronda comunitaria fue uno de los tantos paisanos que por algún momento estuvo en las filas del ejército estadounidense, entrenamiento que se hacía muy temprano en la monumental plaza de toros [...] (Leco, 2018, p. 174).

El autor señala que la cantidad que recibió Cherán de los comuneros en Estados Unidos “asciende a más de 150,000.00 dólares” (Leco, 2018, p. 181). La relación con los inmigrantes habla de fuertes vínculos ciudadanos los cuales trascienden fronteras y muestran una cultura arraigada, en donde un ciudadano cheranense, desde el lugar donde se encuentre, estará dispuesto a luchar por su comunidad.

Además de esta ayuda, Cherán contó con la presencia de diversos intelectuales y/o colectivos, este apoyo externo les permitió sobrevivir y/o fortalecer una es-

estructura de defensa, la cual como veremos, no sólo radicó en el uso de las armas, sino que también se movilizaron política y jurídicamente.

Conforme pasaban los días de lucha los cheranenses fueron construyendo su nueva forma de gobierno, sin partidos políticos y considerando formas de organización de sus antepasados:

Los purhépechas de Cherán acordaron en una asamblea general celebrada el 1 de junio, no participar ni dejar instalar las casillas y ejercer su derecho a elegir a sus autoridades a través de sus propios sistemas normativos, llamados comunalmente como “usos y costumbres”, apoyados en lo establecido por el marco jurídico internacional, para lo cual elaboraron una solicitud formal en ese sentido dirigida al Instituto Electoral de Michoacán (Ventura, 2012, p. 166).

Hay que señalar que Cherán no es la primera comunidad indígena que se muestra crítica con los partidos políticos, en su momento también lo hizo el EZLN, sin embargo, a diferencia de cualquier otra lucha indígena hasta ahora, este pueblo purépecha logró darse cuenta que lo primero que debían concretar, antes que cualquier otro tema, era que sus derechos se les respetaran legalmente, de esta manera llevaron la movilización política y jurídica al mismo tiempo.

Por tanto, buscaron que esta nueva forma de gobierno sin partidos políticos y con una forma de organización basada en sus usos y costumbres tuviera el respaldo jurídico del Instituto Electoral de Michoacán (IEM), así que la comunidad le presentó el 6 de junio de 2011 los acuerdos de la asamblea general del 1 de junio de 2011 de no participar ni permitir la celebración del proceso electoral en dicho municipio.

Para el 9 de septiembre de 2011² el IEM emitió el acuerdo CG-38/2011, por el cual da respuesta a la petición de la comunidad indígena para celebrar elecciones bajo sus “usos y costumbres”, el cual determinó que dicho órgano carecía de atribuciones para resolver sobre la celebración de elecciones bajo el principio de los usos y costumbres en los términos que lo solicita la comunidad indígena de Cherán.

La comunidad no estaba dispuesta a aceptar este resultado, así que buscaron un abogado experto en costumbre indígenas, así fue como encontraron a su representante legal: Orlando Aragón, quien junto con su equipo, iniciaron la preparación para presentar la defensa de los derechos multiculturales de la comunidad de Cherán (Hernández, 2020).

² Si el lector busca ampliar su lectura del tema puede revisar: <http://pacarinadelsur.com/dossier-12/975-cheran-un-ejercicio-de-autonomia-purepecha>

En consecuencia, la comunidad ni el abogado estuvieron conformes con la resolución del Instituto Electoral de Michoacán, pues asumían que el Estado tenía que respetarles el nombramiento de autoridades bajo sus usos y costumbres, ya que es un derecho colectivo de los pueblos originarios establecido en el artículo segundo de la Carta Magna Federal, el cual obliga a los estados a establecer en sus constituciones y leyes “las características de libre determinación y autonomía que mejor expresen las situaciones y aspiraciones de los pueblos indígenas en cada entidad...”³, además de las leyes de protección a estas comunidades que ofrecen los tratados internacionales. Por tanto, la comunidad sabía que tenía derechos y estos tenían fundamento legal y había que luchar por que estos fueran respetados, es así que acudieron tanto a la Sala Regional, correspondiente a la Quinta Circunscripción Plurinominal Electoral, como a la Sala Superior del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación:

Es así que el 24 de septiembre la Sala Superior determinó iniciar el caso de controversia solicitado por la comunidad de Chéran por lo que ordenó la integración y registro del expediente SUP-JDC-9167/2011. Es así que el 2 de noviembre esta falla a favor de la comunidad de Chéran considerando el recién reformado artículo primero y en el artículo segundo de la Constitución Federal, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y en el artículo tercero de la Constitución Política de Michoacán (Ventura, 2012, p. 167).

Esta resolución sería histórica y el resultado fue que se ordenaba al IEM y al Congreso Estatal a hacer todo lo necesario para que, una vez realizada la consulta y “confirmar” que la mayoría de la población quería nombrar a sus autoridades aplicando sus propias normas y procedimientos electorales y no bajo el sistema de partidos políticos, se respetara esta decisión y se hiciera lo conducente para que este municipio nombra a las autoridades que conformarían su nuevo gobierno indígena, las cuales deberían ser reconocidas como legítimas y democráticas.

Lo anterior fue un gran éxito, el cual no sólo corresponde a las Fogatas, sino también a las Asambleas de los cuatro Barrios y/o a la General. Los consensos de las Fogatas se llevaban ya sea a la Asamblea de Barrios y/o a la General, dependiendo

³ http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_280521.pdf

de los temas y tiempo de la lucha, y era en estos espacios donde se acordaba como comunidad el camino a seguir.

Esta lucha que inicio por el amor a su comunidad y sus bosques logró un éxito trascendental a nivel nacional: gobernarse sin partidos políticos y con un gobierno indígena basado en usos y costumbres. A partir de este triunfo legal, ni una casilla electoral seria instalada en esta comunidad, no se votaría para ningún puesto político ni a nivel federal, estatal y mucho menos municipal. La comunidad decidió evitar cualquier espacio de intromisión de los partidos políticos, los cuales no sólo habían demostrado ver sólo por sus intereses, sino también su presencia dividía a la población, a diferencia de aquellos momentos, ahora los cheranenses estaban unidos y sin distinciones de color y/o de liderazgos.

Estos logros jurídicos hacen a Cherán único en el país, y su lucha representa un gran avance en los derechos multiculturales de los pueblos originarios en México (Hernández, 2020), pues a este municipio purépecha se le reconoció legalmente sus derechos diferenciados necesarios para crecer, vivir y preservar su cultura indígena (Kimlicka, 1996; Villoro, 1988).

Una nueva forma de gobierno

Es así como en 2012 Cherán inicia una nueva forma de gobierno, la base de dicha participación son las Fogatas, sin embargo, también están presentes las Asambleas de los Barrios, y la Asamblea General. En el tema administrativo están los Consejos Operativos y el Concejo Mayor. Las actividades, derechos y obligaciones de cada uno de ellos con la comunidad a continuación se expondrán.

Las Fogatas

Después del movimiento, las Fogatas pasaron a ser la base de la organización administrativa y política, ahora funcionan como espacios donde se discuten las necesidades de la Fogata, del Barrio, las actividades y las decisiones del Concejo Mayor y/o de los Consejos Operativos, de la comunidad.

El coordinador de las Fogatas tiene la responsabilidad de llamar a reunión a los miembros de la Fogata, informar de los asuntos que le fueron comunicados por parte del Consejo de Barrios, asistir a reuniones de la Asamblea de Barrio y/o la Ge-

neral y llevar las conclusiones y/o propuestas a la Fogata. Hay que aclarar que cualquier comunero o comunera puede asistir a la reunión de la Asamblea de Barrio y/o la General, sin embargo, el coordinador de Fogata tiene una mayor responsabilidad, pues debe informarse para comunicar a su Fogata lo que acontece en la comunidad.

Para nombrar a un coordinador de Fogata: “Se hace una elección interna, ahí dentro de la misma gente de la Fogata, y cada quien propone alguien nuevo y cuando los quitan también” (Miembro A del Consejo de Barrios). No hay reglas sobre el tiempo que duran los coordinadores, todo depende de las necesidades y de cómo trabaja el que está de coordinador.

También la Fogata funciona como instancia donde se gesta la rendición de cuentas, es decir, es donde se empieza la discusión de si los que están en el gobierno lo están haciendo bien, es decir, tanto el papel de los K'eris como el de los miembros de los Consejos Operativos, y si no es así, se plantea la revocación de aquellos que no están cumpliendo con el papel que la comunidad les encomendó. Uno de los temas que fueron discutidos por las y los cheranenses en la conformación de su nuevo gobierno fue que la Fogata mediante la Asamblea de Barrios podía destituir a quienes los representaba en el gobierno sino trabajaban adecuadamente, y la Asamblea de Barrios podría nombrar al nuevo representante.

En la actualidad, uno de acontecimientos importantes en la comunidad es el nombramiento de sus autoridades, estos se celebran en las Asambleas de Barrios, por tanto, hay cuatro nombramientos el mismo día, pues en Cherán, de manera historia, existen 4 Barrios. En este proceso de votaciones el que está dirigiendo la Asamblea de Barrios pregunta Fogata por Fogata o en general a todas, quienes son los candidatos o candidatas que proponen ya sea para el Concejo Mayor o los Consejos Operativos, dependiendo del nombramiento del que se trate, para que pasen al frente y, si el Barrio los apoya y ellos aceptan la candidatura, pueda ser considerados para las votaciones, las cuales son a mano alzada y públicas (Hernández, 2020). En este sentido, como se observa la Fogata también se convierte en el espacio políticos donde surgen las propuestas de quienes formarán parte del gobierno indígena.

En consecuencia, la Fogata a ocho años del movimiento sigue teniendo una gran importancia en la organización de la vida política de la comunidad, no obstante, la participación tanto al interior de las mismas como en la Asamblea de Barrios ha bajado. Una de las razones es que después la lucha emprendida en 2011 las Fogatas cambiaron sus objetivos, los comuneros regresaron a su trabajo, por lo que ya no tienen tiempo de organizarse todos los días; además la comunidad logró concretar un cuerpo de seguridad denominado Ronda Comunitaria, que es la que se encarga

de la seguridad de la comunidad. En este sentido, la Fogata ya no tiene como finalidad una protección armada de la comunidad, ni de organizar a la comunidad, pues para ello ya está tanto el Concejo Mayor como los Consejos Operativos. En consecuencia, ya no hay razones para reunirse todos los días, solo cuando hay temas importantes se prende el fuego y todos van acomodándose alrededor de él para discutir los temas de interés.

Otra de las razones es que, independientemente de que el papel de las Fogatas en el nuevo gobierno cambio, los coordinadores ya no están convocándolas para informarles lo que se discute en la Asambleas de Barrio o cualquier otro tema:

Pues mira, haciendo un panorama ya general, sería tener una poquita más de coordinación con los coordinadores para poder bajar más informaciones y también tratar de ver si en verdad ellos la bajan la información a sus fogatas, o no. Porque a veces nos ha tocado ver que ellos ya vienen y les preguntamos “¿qué dijeron en las fogatas?”, encontramos respuestas como: “qué crees que no alcancé esto...”. Y entonces ahí es donde nos da la sospecha de que a lo mejor sí viene, sí asiste a las asambleas y eso, pero toda la información se la está guardando y, entonces, cuando vayamos a ir a la fogata, la fogata va a decir: ni enterado. Entonces, sí es necesario desde la fogata tener un poquito más de organización; ver, checar si se está bajando la información (Miembro A del Consejo de Barrios del segundo gobierno de Cherán).

Pero a su vez, el Consejo de Barrios tampoco está generando temas para que se bajen a las Fogatas. Entonces, el papel del Consejo de Barrios es fundamental, y no está promoviendo la participación de las Fogatas, esto puede representar a futuro un peligro para el Gobierno en Cherán, ya que éstas, como ya se ha descrito anteriormente, son la base de la participación política y administrativa en la comunidad.

Sin embargo, a pesar de que ahora ha bajado la participación en las Fogatas, tal como lo dejaron ver las entrevistas a comuneras y comuneros, esto no implica que la población no esté alerta de cualquier tema que pueda poner en peligro a Chera; la población está lista para defender su comunidad en cualquier momento: “ha bajado la participación de la fogata, pero sabemos que si necesitamos organizarnos, todos estamos listos” (Miembro de la Fogata 35).

A veces, también mucha gente por sus ocupaciones también dice: no, pues es que me vaya a quitar tiempo, me vaya a quitar lo otro, entonces, hay muchos que no se acercan. En los días que son de información también hay bastante gente que sí le intere-

sa estar conociendo ¿cómo están?, ¿cuánto es?, ¿cuánto es el recurso que tenemos?, ¿cómo vamos?, ¿qué hacemos?, ¿no? O sea, sí se enfocan, pero hay mucha gente también que dice: no, pues..., de todos modos, al año nos van a dar informes, yo me espero, y así. Pero cuando realmente sabemos que debe haber algo detonante y que debe de haber algo así muy extra urgente, la gente va porque va, de eso nosotros lo tenemos bien sabido (Miembro A del Consejo de Barrios del segundo gobierno de Cherán).

Asamblea de Barrio

De manera ancestral, la comunidad de Cherán ha estado dividida en cuatro Barrios, esta división se ha respetado y ha sido esencial en la conformación del nuevo gobierno indígena tanto administrativamente como políticamente. Las y los cheranenses se asumen parte de una Fogata y de un Barrio. Cada Barrio tienen un número determinado de Fogatas, y la reunión de estas se conoce como Asamblea de Barrio.

Cada Asamblea de Barrio está presidida por el miembro del Consejo de Barrios que fue electo por su propio Barrio. El que este miembro sea el que lleve las reuniones es con la intención de que pueda tener la información de lo que se está realizando en la casa comunal y que convenga a su Barrio, pero además es el encargado también de llevar, tanto al Concejo Mayor como a cualquier Consejo Operativo temas, intereses y/o preocupaciones de su Barrio, para posteriormente informarle de los resultados obtenidos.

El nuevo gobierno indígena, tanto en el Concejo Mayor como en los Consejos Operativos, tiene la representación de los cuatro Barrios. El Consejo de Barrio tiene 2 miembros de cada uno de los Barrios es decir se compone de 8 representantes; este Consejo es el que posee un mayor número de integrantes por el trabajo y responsabilidad que tiene: “La relación aquí es que este Consejo (de Barrio) es donde está la plataforma de la organización dentro de la comunidad. Nosotros somos el vínculo más directo con la gente, podemos ser tanto como un buzón de quejas, como... llevar cierta información de aquí para allá y de allá para acá...” (Miembro del Consejo de Barrios).

En este sentido, el Consejo de Barrios se convierte en una bisagra entre las autoridades y la población, y es mediante la Asamblea de Barrios donde se concreta esta intermediación, esta Asamblea es el espacio público donde coincide lo administrativo con lo político y la Fogata con el Consejo de Barrios.

El Consejo de Barrio que trabajó de 2015 a 2018, periodo que corresponde al segundo gobierno indígena, dio una mayor prioridad a las Asamblea de Ba-

rrios, descuidando el trabajo con las Fogatas. Este Consejo se preocupó en dirigir las Asambleas de Barrio, las cuales, por el poco seguimiento en las Fogatas, tenían poca asistencia. Esta situación ocasionó, entre otros factores, un gran desconocimiento de los logros de los Consejos Operativos en la población, así como desconfianza en el quehacer de los K' eris.

Las Asambleas de Barrios también son responsables de motivar la participación en las Fogatas, y esta es una de las tareas que tiene que apoyar el Consejo de Barrios, para evitar que la participación siga disminuyendo tanto en las Fogatas como en las Asambleas de Barrios; tendrá que establecer un mayor diálogo con los coordinadores de Fogatas para que estos asistan con mayor regularidad a las Asambleas de Barrios, que lleven la información a sus Fogatas y que traigan retroalimentación.

La Asamblea de Barrios asimismo es la base electoral de la comunidad; es en estas Asambleas, cada tres años, donde se llevan a cabo los nombramientos de quienes integrarán tanto el Concejo Mayor como los Consejos Operativos. Cada Barrio tiene sus representantes en la Casa Comunal: el Concejo Mayor tiene 3 miembros de cada Barrio (12 integrantes), mientras que los Consejos Operativos tienen un miembro (4 integrantes), excepto el Consejo de Barrios que tiene dos representantes de cada Barrio (8 integrantes)

Es en las Asambleas de Barrios donde se continúa (después de la Fogata) la discusión sobre la Convocatoria; esta es muy importante, pues son las bases y requisitos para los nombramientos (Hernández, 2020), así como las características que deben cumplir las y los candidatos. Hay que señalar que en el proceso de los nombramientos los cheranenses son muy activos, y están dispuestos a asistir a las reuniones que sean necesarias para que los nombramientos se den bajo las condiciones establecidas por las asambleas comunitarias; por tanto, es común tener varias Asambleas de Barrio para discutir la Convocatoria, antes de llegar a la Asamblea General, cuando esta asamblea aprueba la Convocatoria inicia el proceso de nombramientos para el siguiente gobierno indígena.

En consecuencia, las Asambleas de Barrios son fundamentales en la vida política de Cherán, pues ellas hacen el papel de la Ágora en la Grecia antigua, es donde se reúnen las Fogatas y se toman las decisiones más importantes para los Barrios y donde se proponen y nombran a quienes los gobernarán por tres años.

Asambleas Generales

La Asamblea General es el órgano más importante de la comunidad de Cherán, es la reunión de los cuatro Barrios, donde se toman las decisiones más importantes de la población; en ella se ven temas, desde los problemas que hay en la comunidad, hasta como deben gastarse los ingresos del municipio, partiendo de las prioridades de la misma. Quien organiza esta asamblea son los miembros del Consejo de Barrios.

También estas Asambleas Generales se observan en la época de los nombramientos, cuando se realiza la convocatoria; este documento es fundamental, pues es donde se determinan las condiciones de los nombramientos, así como las características que deben cumplir las y los candidatos. Por tanto, si bien este documento empieza a discutirse en las Fogatas, posteriormente en las Asambleas de Barrio, es en la General donde se confirma y se aprueba.

Consejos Operativos

Los Consejos Operativos son los que se encargan de llevar la administración de los recursos y de los programas estatales y federales en Cherán, así como de los proyectos comunitarios. Según el manual de operaciones que se realizó con el primer Consejo Mayor, estos son: Asuntos Civiles; Procuración, Vigilancia y Mediación de Justicia; Administración de los Programas Sociales, Económicos y Culturales; Coordinador de los Barrios; Bienes Comunales. Luego, por las necesidades de la administración, se integraron dos más: el de Jóvenes y el de Mujeres.

¿Cuántos consejos operativos? Administración local, que se encarga de servicios, de obras y de la agua potable. El de Barrios, que se encargan de la política interna de la conexión entre nosotros con las asambleas de los barrios. El de Desarrollo Social, que se encarga de programas federales y estatales de asistencia a la comunidad: 65 y más, Prospera, Diconsa, Liconsa, tejas, cemento, bueno, todos los programas. El Consejo de los Jóvenes, que es un nuevo consejo que se encarga de la relación y todos los asuntos entorno a la juventud. El Consejo de la Mujer que se encarga de las cuestiones de asistencia a las mujeres; es nuevo, ahí, podemos integrar o está integrado, más bien, el Centro de Desarrollo de la Mujer; está el DIF, está la estancia, están los desayunadores, está INAPAM, está “la cajita”, bueno, los programas estos de despensa y muchos otros talleres; todos estos dedicados a la cuestión de la familia. Des-

pués está el de Bienes Comunes, ese consejo se encarga de la cuestión de la defensa y protección del territorio; todo el bien común de aquí de la población. El siguiente, podríamos poner el Consejo de Asuntos Civiles: Educación, Cultura, Deporte, Artesanías, Turismo y Salud Pública. Honor y Justicia, que es de los pilares, ahí es la Ronda Comunitaria, está Vialidad, está Guardabosques, está pues, ahora sí, la cuestión está de llevar el caso de delitos y demás. Este es uno de los pilares que tenemos, ¿cuál nos falta?, ahí están los ocho... (Concejo Mayor del segundo gobierno de Cherán).

Cada uno de estos Consejos Operativos lo compone un ciudadano de cada Barrio, excepto el Consejo de Barrios, que tiene 2 representantes, por el nivel de trabajo que tiene. Cada uno de esos miembros fue propuesto por su Fogata y votado por el Barrio. De tal forma que cada Consejo Operativo tiene 4 miembros (excepto el de Barrios que tiene 8). La intención de que cada Barrio tenga su representación tanto en los Consejos Operativos como en el Concejo Mayor es que estos miembros informen a sus Barrios de lo que acontece en ambos consejos: que haya una mayor comunicación entre la Casa Comunal y el Barrio.

Cada Consejo tiene mucho trabajo, pero además algunos de ellos coordinan proyectos comunitarios, tal es el caso del vivero, que es muy importante por la historia de Cherán; éste pertenece a Bienes Comunes. El vivero da trabajo aproximadamente a 500 personas y ha tenido como uno de sus grandes objetivos la reforestación de los bosques de Cherán. En el tercer gobierno indígena se ha concluido esta meta, por lo que el vivero ahora tendrá un giro comercial (Hernández, 2020).

Concejo Mayor

Tanto en el Concejo Mayor como en los Consejos Operativos, los miembros que lo integran son elegidos por su honorabilidad y por su actuación ante la comunidad, deben tener valores como la honestidad, la responsabilidad. La paga es significativa y se toma como un trabajo comunitario. Los K'eris son doce, tres por barrio, y son la cabeza del Gobierno comunal:

El Concejo Mayor, su papel es orientar revisar y de algún otro modo como acompañar a algunos Consejos Operativos. En este caso, en el plan en concreto, lo que se hizo fue pedirle a cada uno de los consejos el plan, concretarlo nosotros, en compañía con ellos y presentarlo a la asamblea (Concejo Mayor del segundo gobierno de Cherán).

Es importante señalar que los temas importantes que competen a la comunidad se deben de presentar en la Asamblea General, para que esta la apruebe, en este sentido, hay una constante rendición de cuentas de los K' eris frente a la Asamblea. Pero además, hablar sobre las decisiones y consensos del Concejo Mayor en ocasiones no es tan fácil como se escucha, pues son doce representantes y cada uno de ellos con ideas distintas de cómo ayudar a la comunidad:

[...] como dice la maestra de lo más complicado, aquí somos doce y, pues no todos tenemos la misma idea, que un evento cultural y demás, no, pues tanto, no, pues no hay, y que para esto... pues..., ahí estamos a diario, aquí nos echamos un *round*. Yo opino que para esto, ...otro: no, ya no hay para esto... no crean que, es así como felicidad estar aquí con doce (Concejo Mayor del segundo gobierno de Cherán)

A diferencia de un ayuntamiento tradicional (Presidente/a municipal, síndicos (as) y regidores (as)), los puestos en Cherán son honorarios, pues la paga es simbólica, ya que se asume que es un trabajo comunitario, y que no se trata de servirse de la comunidad, sino que es trabajar para ella.

Aquí la cuestión es que, el que más gana, gana cuatro mil pesos. Yo no creo que los diputados le quieran entrar.

[...] hace poquito salió en el periódico, el que menos ganaba, ganaba como setenta y tantos al mes, y ahí me pusieron el nombre, porque yo rindo como consejero administrativamente, porque firmo convenios y demás, y me pusieron así hasta abajo con cuatro mil, y mucha gente ha de decir: “No pues estas gentes cómo maquillan sus cosas ¿no? Les han de estar dando una mochada “por abajo”, y no creo que se anime la gente, ustedes pónganse a pensar, por decir, uno de los compañeros de aquí, que sea doctor o que sea especialista o que tenga su sueldito y que le digan: “vente, vamos a elegirte para el Concejo Mayor”, “[...] pues espérate, déjame y ahorro” (K' eri B del segundo gobierno de Cherán).

Uno de los temas que se recalcan en la Fogata, en el Barrio o en la Asamblea General, es que cualquier representación no es para tener poder y/o dinero, sino es para servir a la comunidad, es una responsabilidades y obligación con su pueblo. Los habitantes de Cherán saben que sí un día son nombrados para cualquier puesto deben ejercerlo con responsabilidad y para ayudar a su pueblo

A pesar del trabajo, y de la poca paga, la comunidad de Cherán es exigente con sus autoridades y muy desconfiada de quien está a la cabeza:

A veces ya me siento como cuando echan un torito de esos al ruedo, ya no sabe ni uno ni para dónde, te llueve de todo.

Pues ya a estas alturas no sé si seguir sirviendo a la comunidad o finalmente demostrar que también se pueden hacer las cosas de manera diferente. Yo les he dicho a los compañeros, siento que nos agarran borracheras de puro coraje, pero no tenemos otro pueblo, es mi único pueblo y, si el pueblo es así, aunque sea malagradecido y nos tiene de ratas y demás, así como el recadito que no pusieron allá arriba, pues finalmente es lo que tenemos. No me voy a ir a otro lado (K'eri B del segundo gobierno de Cherán).

No obstante a esta actitud crítica ante sus autoridades, cuando tienen que ir juntos como comunidad lo hacen, sin distinguir nada, ni nadie:

Cada semana es: no hiciste bien esto, no hiciste bien lo otro, puros reclamos, pero lo bonito es que luego, cuando hay un problema, somos uno. Cuando vino el gobernador (para inaugurar el hospital) se organizó la gente y se decidió que sí entraba, lo echaron para atrás, se puso en la barricada la gente (K'eri B del segundo gobierno de Cherán)

Los K'eris, que en un municipio convencional serían los presidentes municipales, aunque tienen rangos de decisión cuando se trata de temas importantes para la comunidad tienen que consultar a la Asamblea General, de lo contrario puede ser llamados a cuentas por la misma. Un K'eri tienen claro que su papel es de gobernar para la comunidad y nunca para intereses personales.

Es muy interesante asistir a una Asamblea General, lugar donde los K'eris son uno más de las y los comuneros, nunca se les da un trato preferencial ni se les trata con reverencias, como es en la política tradicional. De hecho, los K'eris siempre visten sencillo y saben que a una Asamblea van a dar información de sus actividades y a ser cuestionados sobre su trabajo. Por citar un ejemplo, a los K'eris del segundo gobierno indígena se les cuestionó que salían mucho, entre otros temas, a dar conferencia, tanto a nivel nacional como internacional, pues era tiempo en donde descuidaban a la comunidad. Como respuesta a este señalamiento, la población, que relacionó la juventud de algunos de ellos con las “ganas de viajar”, para la Convocatoria de los nuevos nombramientos se enfatizó que los candidatos a K'eri fueran mayores de 45 años, es decir más maduros y con mayor conocimiento de la comunidad (Hernández, 2020).

Esta nueva forma de organización como se puede observar es, fundamentalmente horizontal, no tienen partidos políticos, pero sí una amplia participación de los y las comuneras, donde las Fogatas, las Asambleas de Barrios y las Generales son parte de la estructura política, mientras que la administrativa la llevan a cabo los Consejos Operativos y, la cabeza de este gobierno indígena está en el Concejo Mayor.

CONCLUSIONES

A ocho años del movimiento de libre autonomía, Cherán está dejando ver que ha logrado establecer una nueva forma de gobierno sin ningún tipo de elección con partidos políticos, en donde la participación de la sociedad es la base. Como se pudo observar en el capítulo, el compromiso con la comunidad es el motor de esta participación, ya sea en las Fogatas, Asambleas de Barrio, Asamblea General o en algunos de los Consejos.

El que no existan partidos políticos deja ver que se puede lograr una participación política en México distinta a lo que hasta hoy hemos visto. Ante la crisis de los partidos políticos y sus fallidas propuestas de campañas y la corrupción en la que han participado, Cherán está construyendo un ejemplo de lucha en donde los partidos son dejados a un lado y la comunidad es la que adquiere la responsabilidad de gobernar, tal como se hizo en los orígenes la democracia en Atenas, Grecia.

Por tanto, cuando pensemos en democracia directa tenemos que voltear a nuestras comunidades indígenas, las cuales están demostrando que hay nuevas formas de gobierno a nivel municipal, sin partidos políticos y con estructuras política y administrativas distintas a lo que comúnmente conocemos.

Con el éxito de Cherán, en México se puede hablar del inicio de una democracia multicultural, la cual aún tiene retos, uno de ellos, que los partidos políticos dejen de insistir en que esta comunidad purépecha termine con su gobierno indígena y de nuevo les dé cabida.

BIBLIOGRAFÍA

- Coleman, James (2001), "Capital social y creación de capital humano", *Zona Abierta* 94/95, España.
- Guerrero, V. A. (2013), *Reconstitución del territorio comunal*, Ciudad de México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Habermas, Jürgen (1994), *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra.
- Hernández, Ma. Aidé (2011), "Los retos de la democracia mexicana: una ciudadanía sin discriminación", *Revista Espiral*, pp. 219-254.
- _____. (2020) ¿Se puede vivir sin partidos políticos? Multiculturalismo y Capital Social: Cherán, México, Porrúa Grañen.
- Jerónimo, Luis F. (2018), "Cherán K'eri durante la Revolución Mexicana", en Casimiro Leco, Alicia Lemus y Ulrike Keyser (coords.), *Juchari eratsikua, Cherán K'eri: retrospectiva histórica, territorio e identidad étnica*, México, Morevalladolid.
- Jiménez, Edwuing E. (2018), "Cherán, dos décadas de disputas constantes entre grupos locales por el poder político, 1970-1990", en Casimiro Leco, Alicia Lemus y Ulrike Keyser (coords.), *Juchari eratsikua, Cherán K'eri: retrospectiva histórica, territorio e identidad étnica*, México, Morevalladolid.
- Kymlicka, Will (1996), *Ciudadanía multicultural*, Madrid, Paidós.
- Leco, Casimiro (2018), "Los 'norteños' comuneros de Cherán en Estados Unidos", en Casimiro Leco, Alicia Lemus y Ulrike Keyser (coords.), *Juchari eratsikua, Cherán K'eri: retrospectiva histórica, territorio e identidad étnica*, México, Morevalladolid.
- Lemus, Alicia (2018), "Cherán y el movimiento 'defensa del territorio'. 15 de abril de 2011", Casimiro Leco, Alicia Lemus y Ulrike Keyser (coords.), *Juchari eratsikua, Cherán K'eri: retrospectiva histórica, territorio e identidad étnica*, México, Morevalladolid.
- Martínez, Jorge (2017), "San Francisco Cherán. Revuelta comunitaria por la autonomía, la reapropiación territorial y la identidad", *Economía y Sociedad*, vol. XXI, núm.36, enero-junio, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México, pp. 145-166.
- Méndez, C. I. (2016), *Revaloración de la vida. La comunidad p' urhépecha de Cherán, Michoacán ante la violencia, 2008-2016*, Ciudad Juárez, Chihuahua, El Colegio de la Frontera Norte.

- Putnam, Robert (1994), *Para hacer que la democracia funcione*, Venezuela, Galac.
- _____. (2002), *Solo en la bolera*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- Rojas, Florence (2018), “El agrarismo: resistiendo un nuevo proyecto de nación”, en Casimiro Leco, Alicia Lemus y Ulrike Keyser (coords.), *Juchari eratsikua, Cherán K’eri: retrospectiva histórica, territorio e identidad étnica*, México, Morevalladolid.
- Romero, Pedro (2018), “Experiencia de un comunero en el movimiento de Cherán del 15 de abril de 2011”, en Casimiro Leco, Alicia Lemus y Ulrike Keyser (coords.), *Juchari eratsikua, Cherán K’eri: retrospectiva histórica, territorio e identidad étnica*, México, Morevalladolid.
- Ventura, María del Carmen (2012), “Proceso de autonomía en Cherán. Movilizar el derecho”, *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, vol. XIX, núm. 53, septiembre-diciembre, pp. 157-176.
- Villoro, Luis (1988), *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós Ibérica.

ANEXO I

Entrevistas semiestructuras en la comunidad de Cherán

K’eri A del primer gobierno de Cherán
 K’eri B del segundo gobierno de Cherán
 Concejo Mayor del segundo gobierno de Cherán
 Coordinadora de Fogata A
 Coordinador de Fogata B
 Coordinador de Fogata C
 Coordinador de Fogata D
 Coordinadora de Fogata E
 Coordinador de Fogata F
 Coordinador de Fogata G
 Coordinador de Fogata H
 Coordinador de Fogata I
 Coordinadora de Fogata J
 Coordinador de Fogata K
 Coordinador de Fogata L
 Miembro de la Fogata A
 Miembro de la Fogata B

Miembro de la Fogata C
Miembro de la Fogata D
Miembro de la Fogata E
Miembro de la Fogata F
Miembro de la Fogata G
Miembro de la Fogata H
Miembro de la Fogata I
Miembro de la Fogata J
Miembro de la Fogata K
Miembro de la Fogata L
Miembro de la Fogata M
Miembro A del Consejo Administrativo del segundo gobierno de Cherán
Miembro B del Consejo Administrativo del segundo gobierno de Cherán
Miembro A Consejo de Barrios del segundo gobierno de Cherán
Miembro B del Consejo de Barrios del segundo gobierno de Cherán
Consejo de Barrios del segundo gobierno
Consejo de Jóvenes del segundo gobierno
Miembro A de la Comisión de Enlace
Miembro B de la Comisión de Enlace
Abogado que representa a Cherán
Consejero electoral A del IEM
Administrador del Vivero en el segundo gobierno

CAPÍTULO 8



EDUCACIÓN INCLUSIVA ¿UN PROYECTO PARA LA EDUCACIÓN DE NIÑOS/AS INDÍGENAS JORNALEROS/AS MIGRANTES?

Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler

Ana Karina Serrano Vallejo

Valeria Paola Caudillo Regalado

Anel González Ontiveros

Universidad de Guanajuato

RESUMEN

A muchos estados del país, sobre todo del centro-occidente y norte, llegan a trabajar familias completas de indígenas provenientes de Guerrero y Oaxaca, estableciéndose de manera temporal en los destinos que presentan mayor productividad agrícola durante el año. Laboran por jornadas. Dichas familias, por el contexto en el que viven, presentan altos índices de precariedad económica, de salud y de goce de derechos. Los niños y niñas, además, presentan una casi nula incorporación al Sistema Educativo Nacional desde el nivel básico. Pocas son las instituciones que se preocupan por acompañar a estas familias para mejorar su calidad de vida en los meses que radican fuera de sus lugares de origen.

La Secretaría de Educación ha atendido a esta población vulnerable desde 1997. Actualmente, cuenta con un programa que incorpora a niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes al ejercicio de su derecho a la educación.

Con el propósito de conocer cómo se dan los procesos en los que se incluye o excluye a la niñez migrante jornalera, en su etapa de formación básica, el presente trabajo desarrolla una investigación acerca de la ejecución y desarrollo del programa educativo que ofrece el Estado a los hijos de los jornaleros migrantes.

Se llevó a cabo una investigación acción en dos comunidades. En cada una se trabajó durante los tres meses de estancia de niños y niñas en la región estudiada.

La primera fue atendida en 2018 y la segunda un año después. Se comparten los resultados y hallazgos que son analizados desde una perspectiva de derechos del niño, contemplando tres categorías de análisis: la provisión de los servicios, la protección a la infancia y la participación genuina de ellos y ellas en sus procesos de aprendizaje.

Este trabajo visibiliza algunas de las enormes heridas de los niños y niñas jornaleros, así como la incapacidad del Estado para enfrentar, adecuadamente, esta lacerante realidad.

INTRODUCCIÓN

Las familias indígenas de la montaña alta de Guerrero migran a varios estados de la república mexicana por la alta demanda de mano de obra en la pesca de chile y jitomate. Por lo regular, los jornaleros se ubican, ya sea en los campos o, cuando es posible, en las orillas de las ciudades cercanas a los campos. Dentro de estas comunidades rentan casas en malas condiciones, la mayoría no cuenta con piso firme, techo y, en ocasiones, baño, siendo necesario improvisar uno en una parte de la casa. Sus actividades diarias comienzan desde las siete de la mañana trabajando, arduamente, durante el transcurso del día. El trabajo incluye a padres, madres, niños y niñas, pues todos representan un pilar importante en la economía de la familia.

El presente trabajo reporta las observaciones hechas por las investigadoras-asesoras del proceso, enfocándose en la comprensión de cómo se ejercen los derechos de la infancia en los programas educativos a nivel básico con la población indígena, migrante, jornalera. La investigación se desarrolló durante la participación como asesoras en el programa “Equidad e Inclusión” (SEP, 2017), que les ofrece el Estado a los niños y niñas jornaleros. Las reflexiones planteadas, durante el desarrollo del texto, surgen de cuestiones que intrigan a las investigadoras: ¿Cómo se incluye a niños y niñas que trabajan todo el día?, ¿cómo se protegen a la infancia dentro del programa?, ¿qué tanto pueden participar?

Al hilo de las preguntas planteadas, el reporte se estructura explicitando los referentes teóricos; enseguida se describe la metodología usada y se justifica su elección; después se presentan, de manera muy resumida, dos ciclos de la investigación acción, y se termina con una discusión de los datos y hallazgos desde un enfoque de derechos.

REFERENTES TEÓRICOS

El fenómeno migratorio es multicausal, sin embargo, hay dos condicionantes muy importantes: la falta de oportunidades de obtener una remuneración digna con su producción local y la violencia, ambas persistentes en muchas regiones del país, las cuales provocan el éxodo hacia zonas de mayor productividad y relativa paz social.

Es importante enterarse del tipo de movimientos que realizan las familias jornaleras, para comprender las experiencias y conocimientos previos de los niños que serán atendidos por el sistema escolar. Autores como Sánchez Saldaña (2000) estudian las características específicas de los traslados de los trabajadores en el campo; la autora denominó a algunos flujos migratorios como la migración golondrina y precisa: “los migrantes son jornaleros permanentes y se desplazan entre diferentes regiones agrícolas, siguiendo las cosechas y buscando continuidad en el empleo” (p. 6). Otro estudioso del fenómeno describe el tipo de migración que realizan los niños y niñas jornaleros:

En cuanto a las variantes de la migración temporal podemos mencionar la *oscilatoria* o *pendular*, (que consiste en movimientos geográficos con un solo destino). La migración de niñas y niños jornaleros es la *golondrina*, caracterizada por el tránsito entre varios campos situados algunas veces en distintos estados de la República Mexicana [sic], respondiendo a los ciclos de cultivo de diversos productos agrícolas y los ciclos cambiantes del mercado internacional (Morett y Cosío, 2004; Sariego y Castañeda, 2007; Vera Noriega, 2009, p. 338).

De lo anterior, se deriva que sería importante recuperar en el aula los aprendizajes y las vivencias de estos niños durante sus traslados.

El continuo desplazamiento, cuando se realiza en condiciones no aptas para los niños, puede generar problemáticas en el área de salud mental. Vera Noriega (2009) también documenta que durante el proceso de migración las familias enfrentan fuertes pérdidas, no solo económicas o materiales, sino también afectivas, una larga lucha para desprenderse de sus costumbres, tradiciones y hábitos; todo esto los lleva a tener que lidiar con el estrés y la soledad. Factores que deben tomarse en cuenta en cualquier oferta educativa dirigida a esta población.

Teresa Rojas Rangel (2011) señala las condiciones de vida respecto al trabajo de las niñas y niños migrantes. La autora parte de una contextualización de la población migrante, ya que, dentro de la forma de vida en el mercado agrícola, algunos de

los rasgos ampliamente característicos son los niveles de desnutrición, insalubridad y analfabetismo que sufre esta población. Además, el permanente tránsito de un lugar a otro va generando en los menores procesos de construcción y deconstrucción de sus referentes culturales e identitarios, por lo que su estilo de vida es una mezcla de culturas, lo que puede traducirse en riqueza o en falta de seguridad emocional y referentes valorales. Otro factor que se toma en cuenta es el perfil lingüístico, y la precaria educación que se les brinda en castellano. La falta de oportunidades de aprendizaje escolar en términos de desarrollo comunicativo puede permear en el éxito escolar general y, con frecuencia, también provoca la pérdida de su lengua materna.

Ante la situación descrita con anterioridad, en diferentes estados la autoridad educativa se encarga con el apoyo de instituciones de educación superior a diagnosticar el nivel de conocimientos de niños y niñas jornaleros migrantes y los ingresan, eventualmente, al Sistema Nacional de Control Escolar de Población Migrante (Sinacem). Una vez realizada esta acción, dicho sistema lleva un control sobre la asistencia y avance de los niños que asisten temporalmente a la oferta educativa que se les ofrece en el estado donde colaboran con sus familias en el trabajo agrícola.

En 2017, la SEP elaboró el modelo educativo “Equidad e Inclusión”, el cual presenta una revisión de los avances de los programas que realiza la SEP en el área de la equidad e inclusión educativa, así como los desafíos que se presentan. La equidad en la educación implica “evitar que el origen social o cualquier otra circunstancia de las personas se conviertan inevitablemente en destino educativo” (SEP, 2017, p. 18). La SEP reconoce que solo es posible avanzar hacia una mayor equidad educativa si se asegura la igualdad de oportunidades para el acceso y la permanencia escolar, sin importar condiciones socioeconómicas, étnicas, culturas o políticas de una persona. Para sustentar esta idea, los esfuerzos de dicho modelo se dirigen hacia el sistema educativo, el cual debería adaptarse a todas las necesidades de los alumnos con la finalidad de reconocer sus capacidades y ritmos de aprendizaje, puesto que cada alumno posee características propias y experiencias previas valiosas.

Dentro de las propuestas que presenta el Modelo de Equidad e Inclusión se encuentra la creación de los programas de la asignatura Lengua Indígena en la educación primaria, además de la asignatura español como segunda lengua. Sin embargo, es importante considerar que este objetivo hasta el momento es difícil, pues en la actualidad se ha comenzado con la creación de materiales didácticos en lenguas indígenas y el intento del uso de las tecnologías.

Revisar las políticas educativas para poder combatir la inequidad y exclusión de la educación dirigida a la población indígena migrante es un ejercicio que permi-

tirá fortalecer las prácticas realizadas dentro de las aulas a las que acuden. Es relevante ahora reconocer cuántas de las cosas descritas y planteadas por el Modelo de Equidad e Inclusión han sido logradas, y qué estrategias valdría la pena replantearse.

Desde la teoría, consideramos que las aportaciones de Paulo Freire (1965, 1968, 1995, 1996) y la Convención de los Derechos del Niño (la Convención, en adelante) (ONU, 1979) podrían ayudar a replantear la oferta educativa para estos grupos vulnerables. Paulo Freire rompe con los paradigmas de la educación que él denomina “bancaria” (1968), en la que el docente transmite conocimientos y los estudiantes los reciben y reproducen. Introduce la categoría de la dialogicidad como núcleo medular de la acción pedagógica, misma que se orienta a una lectura crítica de la realidad, en la que los docentes guían el proceso de co-construcción del conocimiento y los estudiantes aportan con sus experiencias de vida a esta resignificación de las mismas, mediante procesos reflexivos y meta-cognitivos. Los docentes requieren de actitudes altamente éticas en la conducción de los procesos (Freire, 1995). Los educandos, progresivamente, adquieren autonomía para ir complementando las iniciativas del profesor y después adquieren la capacidad de ser los principales protagonistas de sus procesos de aprendizaje (Freire, 1996). Tanto profesores como educandos aprenden y se transforman a partir de estas prácticas. La Convención, por su parte, enfatiza que, para el ejercicio cotidiano de sus derechos, niños y niñas deben ser provistos y protegidos adecuadamente, además de que necesitan espacios suficientes para la participación genuina. Ambas propuestas invitan al educador a centrarse en las fortalezas y posibilidades de los niños y niñas jornaleros para lograr una educación significativa para ellos y ellas.

De lo anterior se derivó la *pregunta de investigación*: ¿Cómo se desarrolla el ejercicio de los derechos de la niñez en el programa educativo dedicado a los niños y las niñas indígenas, jornaleros, migrantes por parte del Estado mexicano? Y, el *objetivo general* de la investigación fue: Comprender, mediante la investigación-acción, cómo generar las posibilidades de que los niños y niñas ejerzan sus derechos a la educación a través de las asesorías brindadas por el programa de “Equidad e Inclusión”, ofrecido por el Estado.

ENFOQUE METODOLÓGICO

Con el objetivo de conocer el desarrollo y cumplimiento de los programas educativos ofrecidos a la niñez migrante, indagaremos con ayuda de una metodología que

permita a los actores comprender al grupo de estudio. Es necesario conocer el contexto, las necesidades y dificultades que se perciban dentro de las familias; así como la manera en que la misma política pública opera, a través de las autoridades en el ámbito de la educación. El propósito es indagar las vivencias y experiencias educativas desde las visiones y las voces de los niños y niñas, así como las de sus maestros. Se tratará de comprender y describir la cotidianidad de los menores jornaleros migrantes, y cómo, a partir de su visión y su vivencia, van surgiendo las voces que expresan las necesidades educativas de esta población.

La investigación cualitativa nos permitió, por sus características, diseñar las formas adecuadas para recolectar información que se constituyó en el acervo interpretativo. Como plantea Robert Stake (1999), la metodología cualitativa se enfoca en extraer información de las cualidades de la realidad a estudiar. Los datos surgen, por un lado, de la observación de las acciones, y, por el otro, de sus significados y de la relación entre los sujetos y estas. Las voces de los protagonistas son esenciales para interpretar, adecuadamente, los significados desde la subjetividad de los actores. Estas subjetividades infantiles son, en congruencia con los planteamientos de Freire, la base para iniciar cualquier proceso de aprendizajes. De allí la importancia de la indagación en interacción con los actores.

Dado lo anterior, dentro de las metodologías cualitativas se eligió la investigación-acción (Bausela Herreras, 2004). Se consideró que esta es una forma de indagación que permite la introspección de quien facilita procesos de aprendizaje, pero también de quien aprende: los estudiantes. Es un andamiaje útil para facilitar los aprendizajes y la transformación de todos los involucrados: docentes, niños y niñas, administración pública de educación. Paulo Freire abrió el espectro de los aprendizajes posibles en toda situación educativa, y, además, situó los procesos educativos en la realidad concreta y contextual de los educandos (1965). Según este autor, toda construcción de conocimiento involucra a participantes en situaciones sociales, y el objetivo de esta acción es la transformación de la realidad en aras de mayor justicia social (Freire, 1968). Estos planteamientos se complementan con el objetivo de la investigación cualitativa que busca la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (Stake, 1999). El proceso de investigación-acción es una herramienta que se inscribe en las metodologías cualitativas y que permite transformar la realidad en la que se interviene.

Este enfoque investigativo también se presta para la evaluación de los resultados de la acción, tanto en términos subjetivos de niños y niñas (cómo se sienten), como objetivos (qué conocimientos logran construir durante su proceso educativo).

La investigación-acción (Elliot, 2005) marca su ciclo de acciones, todas de carácter participativo entre estudiantes y docentes: diagnóstico, planeación de intervención, implementación, evaluación de proceso y evaluación de resultados en un proceso que se mueve en espiral, regresando a esta secuencia para cada intervención educativa.

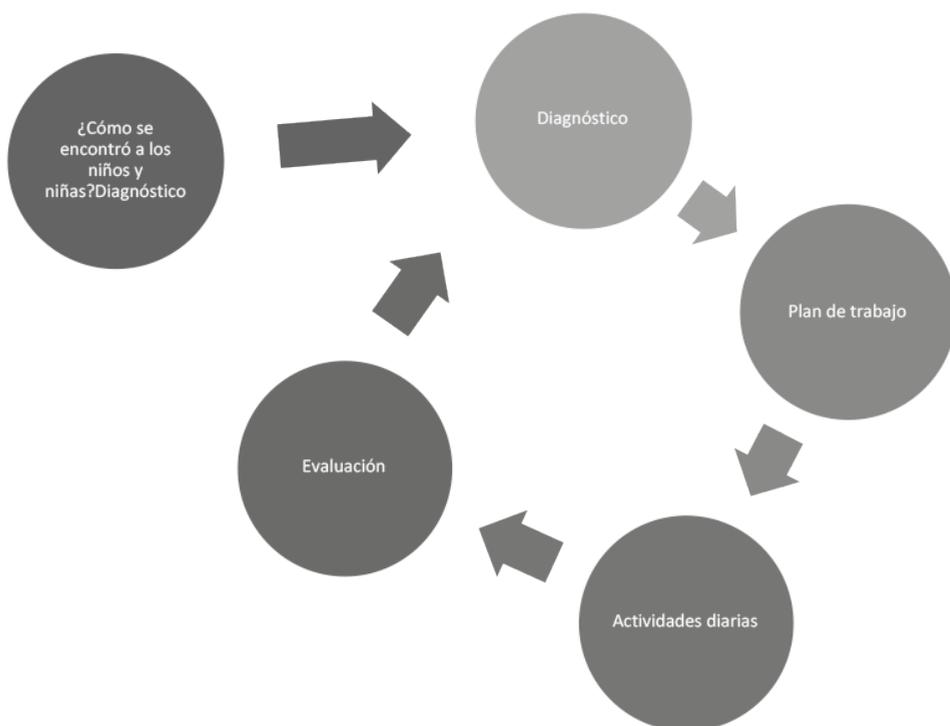


Figura 1. Elaboración propia.

Tanto para las etapas de diagnósticos, como para las de evaluación, fue de utilidad la herramienta de la observación participativa, que permitió describir las condiciones con quienes se interactuó y se complementaron con las voces de los padres y, sobre todo, de los niños y niñas, a partir de los diálogos entablados con ellos y ellas. Se consideran indispensables estas herramientas, ya que de esta manera se conoció cómo interactúan con sus pares, con sus padres, qué códigos manejan, entre otros. Las observaciones y los diálogos se llevaron a cabo en un ambiente tranquilo y se-

guro donde se pudieron no solo ver, sino sentir las necesidades educativas desde las perspectivas y maneras de ver el mundo de los “beneficiarios” de estos programas educativos especiales.

La obtención de datos es, principalmente, bajo la observación e interpretación de las voces, la reflexión y la metacognición. Para comprender las condiciones de los estudiantes que participan, se toman en cuenta las siguientes dimensiones: materiales, físicas, emocionales, perceptuales, cognitivas y valorares. La complejidad de la realidad a estudiar obliga a mantener claro el objetivo durante todo el proceso y obtener la información con sistematicidad dentro de un ambiente intersubjetivo. El rigor metódico se garantiza con los andamiajes del ciclo iterativo de diagnóstico, planeación, ejecución, evaluación y mediante los registros de las observaciones y los de las voces de niños, niñas y demás actores en los diarios de campo.

Las categorías de análisis serán las tres que se extraen de la Convención, para tener un referente que nos permita sistematizar, analizar y valorar la experiencia; a saber: la provisión, la protección y la participación. A continuación, un resumen de tres ciclos de diagnóstico, análisis y valoración de las intervenciones pedagógicas.

SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

Se participó con la autoridad educativa en dos ciclos de escolarización con duración de tres meses cada uno, durante la estancia de niños y niñas en algunos campos de Chile y Jitomate. El primero en 2018 y, el segundo, un año después.

La autoridad educativa contrata asesores temporales para realizar los trabajos y, para ello, requieren una formación educativa. Se checa, de manera rápida, por parte de algún responsable de equipo si se cuenta con ese requisito para la contratación.

El ciclo agrícola del 2018 tuvo una capacitación para los asesores educativos de tres días. Se trataron asuntos como el censo, el registro de niños y niñas y la importancia del registro para asegurar el financiamiento del programa en dicha zona.

La búsqueda de las familias migrantes se hizo en una colonia marginada suburbana, cuyas condiciones de seguridad e higiene eran muy precarias. Las casas en peores condiciones estaban habitadas por migrantes jornaleros y sus familias. En general, la respuesta fue pobre. Cuando se localizaban las familias migrantes, que se caracterizan por una gran cantidad de niños, la mayoría de los padres de familia se encontraban en estado de ebriedad, sin disposición a responder o involucrar a sus hijos en procesos educativos. Las mujeres no contestaban, no quedó claro si fue por

la falta de conocimiento del español, o por la cultura patriarcal prevalente en esta población, en la que las mujeres no pueden entablar diálogo con personas de fuera, sin el permiso de la pareja.

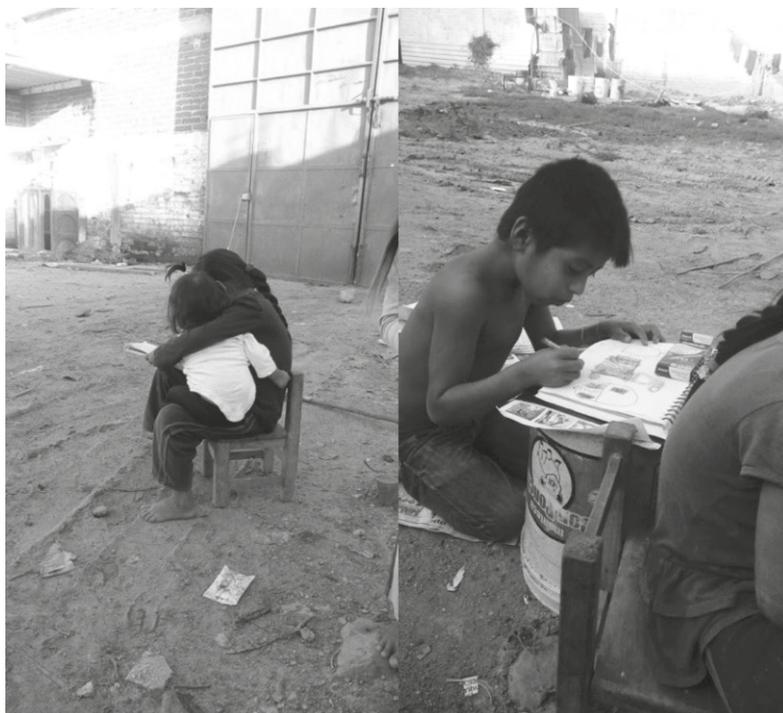
Después de una semana de recorridos por la comunidad, la asesora pudo contactar a tres familias con disposición de participar con la oferta educativa. Los niños eran tres, dos medios hermanos y un niño que viajaba con su “padrino”. Tenían 7, 8 y 10 años. El espacio para trabajar se encontró en una de las casas: un pequeño cuarto con azulejo especialmente sucio y muy caluroso. Así, la primera tarea educativa fue la de limpiar y disponer de un espacio digno y cuidado, fue necesario llevar escoba, cubeta y trapeador para poder hacer esto.

Se hizo el diagnóstico de los conocimientos de los niños, y se encontró que los dos pequeños no comprendían la lectura, y el mayor sí tenía el dominio, al menos de la decodificación fonética. Se realizaron las planeaciones correspondientes, ubicando niveles muy básicos de comprensión de textos leídos en voz alta por la asesora para los pequeños, y la lectura autónoma para el tercer niño. En matemáticas no había noción alguna del número o de operaciones básicas en los tres estudiantes.

La planeación estuvo a cargo de cada asesora y no fue revisada por los técnicos pedagógicos a cargo del programa. Las mismas se hicieron apegadas a las propuestas de los planes y programas, enfocadas al perfeccionamiento de la lecto-escritura de los niños, se escogieron textos muy sencillos para los pequeños y un texto un poco más demandante para el niño más adelantado.

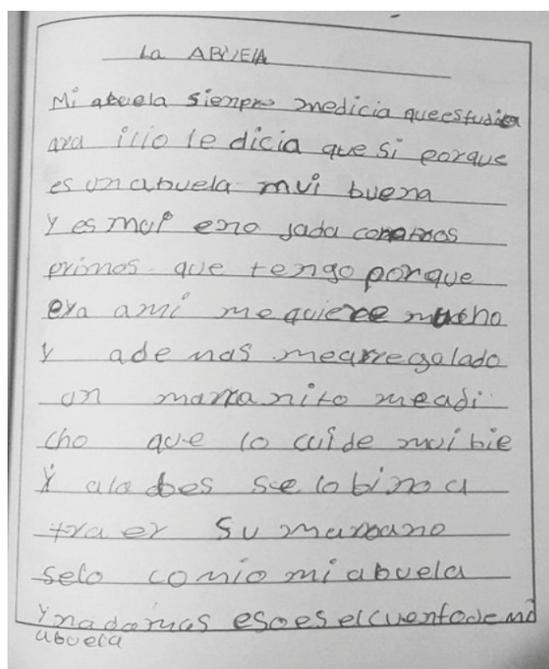
La ejecución de estas intervenciones duró tres semanas. Si bien, los menores hablaban español, no tenían el dominio de la lengua.

Se decidió leerles en voz alta para incrementar su comprensión de la lengua, ampliando su vocabulario. Se leyeron diferentes cuentos todos titulados *El patito feo* y, después de escuchar la lectura, se les pidió que dibujaran lo que más les había gustado. Sin embargo, la comprensión fue muy lenta y los niños pedían dibujar cada día. Las sesiones fueron cortas, ya que, al regresar de trabajar, los niños tardaban una hora y media en comer, en buscar su material y disponerse a dedicar un tiempo a la lecto-escritura. Durante esa hora, que luego se convertía en media, se desarrollaban pláticas fluidas acerca de su trabajo, lo que permitió conocer un poco de sus intereses.



Fotografías 18 de junio de 2018. Trabajando en el patio

Al tercer niño se le proporcionó un libro titulado *Misión Rescate*. Cuando leía en voz alta no comprendía del todo la historia, pues solo respondía: la historia trata de un niño que juega y su abuela. Para que la comprensión de la lectura tuviera mejores resultados, una de las estrategias que se fueron desarrollando durante la ejecución fue la contextualización de la historia a las experiencias del niño. En el cuento se relata que no es comprensible para la abuela que la gente se vaya del pueblo para trabajar en las ciudades y concluye que la migración deja muy triste a las personas que se quedan, especialmente, a la abuela del niño. Ella le deja un regalo a su nieto antes de morir que consiste en una lista de valores que debe llevar a cabo. Fue una historia demasiado difícil y abstracta, sin embargo, mediante el diálogo y preguntas directas sobre su vida en su pueblo de origen, el niño fue encontrándole sentido y, finalmente, logró escribir su propia historia.



Niño jornalero migrante, 10 años. 2018.

El trabajo fue azaroso, pues con frecuencia los niños llegaban muy tarde de trabajar y, finalmente, los avances fueron lentos dada la incertidumbre cotidiana que se presentó por las circunstancias. Padres de familia y niños perdieron interés y dejaron de asistir, con ello se terminó la intervención del verano.

Al autoevaluar la experiencia anotamos que, como asesoras, cuyo primer trabajo fue con niños y niñas jornaleras, el Estado brindó una capacitación mínima, lo que les provocó inseguridad e incertidumbre.

Las circunstancias de trabajo fueron pesadas y difíciles, porque exponen a las asesoras a las agresiones de los padres de familia que viven en una cultura de poco o nulo respeto hacia las mujeres y niñas. No cuentan con un acompañamiento adecuado para caminar, cargadas con el material educativo, por colonias marginales con niveles altos de violencia. No existe una infraestructura mínima para trabajar con decoro y dignidad y los programas prometen materiales que después no brindan, lo que provoca inconformidad entre los padres de familia; en este caso: pizarrón, mo-

chilas, bancas y sillas para los niños. Las asesoras tuvieron que comprar con sus medios los implementos de limpieza para el cuartito de la casa donde trabajaron. Los planes y programas siguen siendo instrumentales y evaden las problemáticas reales que vive la población para quienes fueron diseñados. El propósito es la castellanización y la lecto-escritura como fines en sí mismos, sin problematizar, ni evitar la pérdida de la lengua materna. El mensaje oculto de un currículum así es que su propia cultura y lengua no merecen la pena de fortalecerse o recrearse.

Los niños disfrutaron del uso de colores y de los diálogos con las asesoras, sin embargo, también para ellos el esfuerzo de aprender una segunda lengua, después de jornadas de 10 horas de trabajo, es una expectativa poco realista.

Ciertamente, solo este enfoque dialógico empleado para desarrollar las actividades permitió un contacto auténtico con los estudiantes y se pudieron lograr ciertos objetivos educativos: la creación de un espacio limpio y cuidado para ampliar sus experiencias en torno a las posibilidades del cuidado de sí y de su entorno inmediato. La ampliación de su vocabulario en español y el fortalecimiento de la lecto-escritura en el alumno más avanzado. Sin embargo, no se encontró en este primer esfuerzo cómo motivar y darle un sentido más provechoso, desde la perspectiva de los niños, al aprendizaje escolar. Se conversó con los niños, se conoció su trabajo y cómo se identifican con él, pero no se supo integrarlo curricularmente.

Teniendo como base la importancia de una reflexión sobre las prácticas educativas, las docentes analizaron en esta auto-evaluación de un primer momento, los siguientes de tres elementos como centrales en una intervención pedagógica: las relaciones que se establecen, con qué espacios y materiales se cuenta, y cuáles son los campos formativos y lenguajes que se abordan mediante actividades, vinculándolos a la experiencia y cultura de los estudiantes.

El segundo momento del verano fue un trabajo con niños de preescolar y primaria baja, con una familia que tenía cinco hermanitos y un niño que cuidaban. También en este caso la localización fue difícil y se requirió de paciencia para que la familia, es decir, la madre, que se encontraba sola con los niños, diera el acceso. Los niños al principio trataron de asustar a la asesora, aventándole renacuajos, después le ofrecieron tortilla con renacuajo y solo después de lograr que, de tan asustada, se pusiera a llorar, pararon de hostigarla. A partir de allí, la madre accedió a que trabajara con los niños y niñas y ocupó el tiempo para preparar la comida y para su aseo personal.

Se tuvo que trabajar en el patio sobre el suelo. El español era muy incipiente en las dos niñas de nivel preescolar y algo mejor en el niño de siete años. Las planeaciones nuevamente obedecieron al plan y programa establecido, sin embargo, dado

el nivel de español, no fue posible ejecutarlas. Finalmente, se optó por secuencias fijas que permitían el reconocimiento de las vocales y de sus nombres, y, por lo demás, juegos para facilitar la adquisición del español y el aprendizaje de los colores.

Los aprendizajes más significativos fueron en el ámbito del cuidado personal y de las capacidades socioemocionales. Con respecto al primero las niñas se limpiaban la cara y se peinaban para empezar con el trabajo escolar y, en el segundo, a través de los juegos en los que tenían que esperar su turno, aceptar al ganador y participar respetuosamente; las niñas y el niño empezaron otra dinámica entre ellos. Los gritos y regaños del hermano mayor fueron desapareciendo, primero en relación con la asesora, después con las hermanas. Las niñas se sintieron empoderadas al participar equitativamente con el hermano en los juegos. La asesora también asumió el cuidado de los bebés para posibilitar la atención y participación de las niñas, quienes normalmente tienen la responsabilidad de cuidarlos.

Finalmente, en términos escolares, en ese mes aprendieron los colores en español, a leer y escribir las vocales, a reconocer sus nombres escritos y a jugar de manera respetuosa entre sí.

A manera de auto-evaluación las asesoras, constataron, nuevamente, que los planes y programas no están diseñados para niños que tienen que aprender primero el español. Tampoco hay una guía para dar seguridad a las docentes de cómo trabajar en la enseñanza de una segunda lengua y cómo aproximarse al trabajo para trascender la gran discriminación de género en la que crecen las niñas, hijas de jornaleros migrantes.

Al observar los resultados, las secuencias didácticas utilizadas, que se convirtieron en actividades predictibles, ayudaron a facilitar los aprendizajes de la lengua, en particular de los colores y objetos a su alrededor, así como los primeros acercamientos a cuentos, lecto-escritura, vocales. Sin embargo, las transformaciones más trascendentes en el campo formativo fueron el autocuidado, sus formas de relación y, al menos, durante la ejecución de los juegos, relaciones de equidad entre niños y niñas.

El ciclo escolar 2019 fue diferente, primero pidieron a las asesoras que detectaran a los niños y niñas migrantes en una colonia suburbana muy lejana, donde no había señal de celular. En esa se detectaron al principio dos niñas, un niño y un padre joven que quería aprender a leer y escribir. Como el adulto no podía asistir a la escuela designada, donde habilitaron los salones para trabajar en las tardes, decidieron empezar las asesorías en la casa frente a la banqueta. Esta vez, el padre de familia estaba sumamente interesado en la asistencia a la escuela de sus hijos y facilitó lo que pudo para que se llevaran a cabo las asesorías.

Con la experiencia adquirida, en esta ocasión, se pidió a las niñas de preescolar que dibujaran lo que quisieran y a partir de allí se entablaron los diálogos y se empezó a ampliar el vocabulario. Al igual, en lugar de planear desde el plan y programa se inició a trabajar con los intereses del niño y su hermano adulto que ambos tenían mucha motivación por aprender bien a leer y escribir. Se trabajó durante una semana, las niñas dibujaron todos los días, y estaban felices expresándose gráficamente. Una de las niñas dibujó a una niña con las piernas totalmente abiertas, la vagina bien dibujada, el ombligo, brazos extendidos, carita sonriente. Este dibujo inquietó a la asesora y dado el nivel de lenguaje que las niñas tenían en español y el no dominio del mixteco, no se comentó el dibujo con ellas. Se le mostró a la técnico-pedagógica del programa, preguntando si no se tenía que intervenir por abuso infantil probable, y solo contestó que la niña había dibujado un burrito.



Niña jornalera migrante 6 años. 2019.

El último día de la semana el transporte que los trae del campo llegó muy tarde y la asesora fue a caminar por la colonia para ver si habían llegado más migrantes. En efecto, se localizaron y anotaron 30 niños de recién arribo. Sin embargo, cuando se acudió con la encargada del programa, ella decidió, sin miramiento alguno, a las esperanzas despertadas y al entusiasmo de los niños apuntados, y, al hecho de que se contaba con un espacio digno para trabajar en la escuela, que la asesora dejara de ir a esa colonia y se sumara a otra donde tenían 75 niños apuntados y solo dos asesoras.

Los siguientes dos meses y medio se trabajó en la otra colonia con dos compañeras más. Al principio les daban de comer, cuando llegaban, en el comedor comunitario del DIF, después, sin mayor justificación, se dejó de proporcionarles alimentos y, con ello, disminuyó una tercera parte de la asistencia de niños y niñas. Una vez que se entregaron mochilas, materiales y vasos, hacia la mitad del periodo de su estancia, dejó de asistir otro número notable, lo que provocó el abandono del programa de más de la mitad de los estudiantes, y después se veían en las casas los materiales tirados, enlodados, pisados. No se les dio el uso adecuado. Así como ellos sienten falta de respeto hacia sus personas, demuestran con estas actitudes, de manera actuada, lo que sienten con respecto a su estancia en las aulas escolares. A diferencia de niños y niñas atendidos por quienes participaron en esta investigación, que cuidaron sus materiales, usaron cotidianamente sus termos y mochilas y demostraron el cariño por su trabajo, al quedarse con sus dibujos en lugar de entregarlos a la docente.

A quien participó de esta investigación le dejaron los pequeños de preescolar, a quienes se sumaron después los niños y niñas que no tenían elemento alguno para la lecto-escritura. El grupo que quedó fue de aproximadamente 10 niños y niñas que asistían. La presencia de los niños de preescolar dependía de sus hermanos/as mayores que también participaban de las clases y los traían a la escuela donde se trabajaba; solo cuatro niños llegaban solos porque vivían prácticamente frente al espacio donde se trabajó. La planeación se hizo conforme al plan y programa, sin embargo, por la falta del idioma nativo de niños y niñas, lo que se hizo prácticamente todos los días fue jugar, dejarles dibujar e introducir vocabulario en español que fueron aprendiendo; mientras, en reciprocidad, le enseñaron mixteco a la asesora. Cabe mencionar que el mixteco es una lengua difícil para hispanohablantes porque hay muchos sonidos nasales, y a los niños les divertía que su asesora no pudiera pronunciar correctamente.

Algunos días las asesoras contaron con el apoyo de traductoras y, en esas ocasiones, sí se realizaron actividades más complejas. Se trabajó la silueta de niños y niñas, invitándolos a relacionarse con un/a nuevo/a amigo/a con quien dibujaron su silueta y la llenaron con dibujos de lo que les gusta de su amigo/a. Niños y niñas se divirtieron mucho. La segunda ocasión trabajaron una actividad del programa que se llama “El monstruo de los sentimientos”, en la cual también participaron gustosamente. Por el adecuado manejo de la contención con “reglas” consensuadas y claras, niños y niñas aprovechan sus espacios de aprendizaje escolar que complementa sus aprendizajes de vida y trabajo.

Es necesario reportar, también, que en este lugar un día, sin previo aviso, llegaron autoridades estatales de varias secretarías a dejarles juguetes a los niños. Ese día la encargada del programa trajo niños y niñas de otras localidades cercanas, lo que incrementó al triple el número de estudiantes. Los visitantes les sacaron fotos desde las ventanas del local, irrumpieron en el local sin respeto hacia la asesora, se fotografiaron con niños y niñas a quienes abrazaban como si fueran peluches y, finalmente, dejaron los juguetes a la población infantil. La falta de respeto, la utilización de los niños y la simulación se hicieron evidentes.

Niños y niñas van descalzos a clase, por lo que con frecuencia se lastiman con plantas que crecen en los patios de las escuelas. Las asesoras de primaria solo siguieron el programa oficial con ejercicios de lectura y matemáticas que se repetían, diariamente, y, pronto, los niños y niñas dejaron de asistir, por lo que en el preescolar al final solo quedaron los niños que acudían solos. Se hizo evidente la falta de formación de las docentes y cómo en todos los espacios donde se imparte educación básica se instrumentaliza la enseñanza de la lecto-escritura y las matemáticas. Es predecible, con este manejo pedagógico, que los resultados en las pruebas estandarizadas sean muy pobres.

Para estos niños la escucha activa de la asesora y una relación amorosa con ella, el aprendizaje lúdico del español, fueron una motivación diaria, por lo que, quienes podían acudir por su propia iniciativa siempre llegaron a trabajar con ella.

Los aprendizajes más significativos para ellos fueron la validación de su persona, el aprecio del bilingüismo, el aprendizaje de seguir las reglas de los juegos y establecer relaciones respetuosas entre ellas y ellos, independientemente del género.

La auto-evaluación de las asesoras fue que han seguido trabajando en las formas de relación, si es necesario con mímicas y otros lenguajes corporales, ya que trabajar con niños y niñas jornaleros es muy importante para validar sus personas y su identidad. Ciertamente, solas y con asesoría externa universitaria, están aprendiendo a enseñar español como segunda lengua con juegos, objetos, y, muy importante, con la reciprocidad de aprender el idioma de sus estudiantes. Platicar de sus trabajos: el cuidado de sus hermanitos y los quehaceres de la casa para las niñas y del trabajo en el campo con los niños, los llena de orgullo. La introducción a la lecto-escritura es muy eficaz si se permite que niños y niñas se expresen con colores sobre papel, de manera totalmente libre, y, después, se observen libros y se lean cuentos de su interés. La formación democrática y con la validación de niños y niñas en el autocuidado y las formas de relación respetuosas, entre ellos y ellas y con la docente, son centrales para el buen desarrollo de las actividades.

CONCLUSIONES

Las experiencias narradas delatan que el gobierno tiene una respuesta de poca calidad frente a las observaciones hechas por la Comisión de los Derechos del Niño de la ONU (2015: 18), cada cinco años, por el flagrante pisoteo a sus derechos que sufren estos niños y niñas indígenas migrantes jornaleros. Hacemos esta aseveración por las siguientes razones:

Las asesoras no son preparadas adecuadamente, se promueve un enfoque educativo unidireccional, los niños y niñas solo han de obedecer, cumplir con lo que marcan los programas y ser eficientes en lectura, escritura y matemáticas. Con estos lineamientos trabajan casi todas las personas que se han formado en Normales y la Universidad Pedagógica Nacional. Muchas de ellas y ellos, ante el aburrimiento de niños y niñas solo, tratan de controlar al grupo con gritos. No hay formación en pedagogías dialógicas y culturalmente responsivas, lo que sería necesario para atender a esta población, ni se ha adoptado una cultura de derechos como señala el Artículo Tercero Constitucional a partir de enero de 2019.

Los planes y programas se enfocan en la castellanización, sin respetar la enseñanza básica en su lengua materna, e introducir el español como segunda lengua. Nuevamente, no se cumplen los preceptos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y la de los Derechos de Pueblos Originarios, pues su educación básica debiera ser en su lengua materna y con la cosmovisión de su cultura, es decir, a partir de la relación que guardan con la Madre Tierra.

El trato hacia los grupos indígenas es invalidante y esto se muestra con los siguientes detalles: no se respetan los compromisos hechos con ellos como son dotación de material (véase ciclo 2018), no se da continuidad al proceso educativo a pesar del interés y la motivación mostrada por los participantes (véase ciclo 2019), no se respeta la promesa de alimentar a los niños antes del trabajo escolar, medida que debiera implementarse en todos los lugares donde se atienden estos niños por las altas tasas de desnutrición reportadas repetidamente en esta población (véase ciclo 2019), cuando se les llevan apoyos, como juguetes, primero se falta a su dignidad sacando fotos como si fueran animalitos en un zoológico y, después, se les usa políticamente, tratándolos como peluches y no como personas (véase ciclo 2019).

Solo una educación auténticamente freiriana, que ayude a estos niños a leer críticamente su realidad, podrá transformar sus realidades, sin atentar contra su identidad jornalera, su relación con la Madre Tierra y su cultura ancestral. Solo una educación formativa y humanista permitirá a esta población trascender la violencia



Niño jornalero migrante 10 años. Mi trabajo, con presencia del patrón.



Niño jornalero migrante 8 años. Mis papás.

que viven en todos los ámbitos: en la familia, el trabajo y la escuela, sí como la inequidad de género y la explotación laboral.

El hecho de que el Gobierno mexicano permita y aliente empresas agrícolas que explotan a sus trabajadores agrícolas y de una manera muy lacerante la mano de obra infantil, sigue siendo una realidad que el sector educativo no denuncia. Niños y niñas no debieran trabajar más de seis horas, después de eso deberían recibir una comida suficiente y nutritiva para poder atender clases en la tarde.

Es importante anotar que no se trata de erradicar el trabajo infantil, pues niños y niñas jornaleros se sienten orgullosos de su trabajo, les gusta y es parte de su identidad. Ellos y ellas así lo expresan. Sin embargo, urge regular las jornadas a no más de seis horas y brindar alimentación adecuada a esta población antes de que se les integre al trabajo escolar.

Es inaplazable obligar a los empresarios agrícolas a darles condiciones adecuadas de vivienda para que las niñas y los niños puedan dormir en cuartos separados y sus padres en otro, con la finalidad de aminorar el abuso infantil.

El sector educativo tampoco asume su responsabilidad de ofrecer servicios de calidad y tratar con dignidad y respeto a niños y niñas. Los planes y programas deberían indicar a las y los docentes que los contenidos y temas se deben extraer de la vida diaria de niños y niñas, con la finalidad de poder enseñarles a leer y escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir con sentido. Los estudiantes disfrutan mucho de poder expresarse libremente mediante dibujos y esta práctica es un excelente punto de partida para el diálogo. Pedagogías culturalmente responsivas son un enfoque necesario para atender a esta población (Sleeter, 2012).

Un trato respetuoso y amoroso solo lo reciben niños y niñas de algunas asesoras idealistas, que siguen esforzándose en atender a esta población. Estas docentes entregan los planes y programas que les piden, así como las evaluaciones, pero, como el caso de las protagonistas de este estudio, implementan las adaptaciones curriculares necesarias para lograr que los procesos educativos sean formativos y, además, significativos para niños y niñas, alcanzando las competencias clave que señala el programa correspondiente.

Este estudio permitió a las asesoras valorar su función formativa: en todas las intervenciones hubo actividades en torno al cuidado de sí y de los demás, se buscó la equidad de género sin violentar a los varones, solo empoderando a las niñas y conteniendo a todos mediante “reglas claras para jugar e interactuar”.

El interés genuino mostrado por las investigadoras/asesoras en el trabajo de niños y niñas les permitió establecer una relación significativa con ellos y ellas y

abrió una disposición real a cuidarse y cuidar el entorno “escolar” creado en cada lugar, por más inadecuado que pudiera parecer.

Niños y niñas muy pronto pierden interés en el trabajo educativo, cuando es impartido de manera tradicional, en la que la relación con ellos es invalidante, pues no se les escucha, no se atienden sus necesidades humanas (como mostrar un interés genuino en las personas) y no se atienden sus necesidades de desarrollo (como el juego para aprender, una comida nutritiva antes del trabajo intelectual, temáticas y contenidos que puedan relacionar con sus experiencias, la enseñanza del español como segunda lengua, entre otras). Razón por la cual cuando empiezan con 73 niños y niñas, el ciclo educativo que dura tres meses en cada localidad, terminan diez .

La realidad educativa para la población infantil indígena y migrante sigue siendo una simulación, sin un interés comprometido por la autoridad educativa de brindar oportunidades reales de transformación de la realidad a este grupo de ciudadanos mexicanos, para quienes las condiciones de vida siguen siendo decimonónicas. Tan es así, y, esto ya sucedió fuera del periodo de este estudio, que con el COVID-19 se suspendió el servicio educativo, no así el trabajo de estos mismos niños y niñas en los campos, donde habitan viviendas en pésimo estado en condición de hacinamiento indescriptible y son transportados como sardinas en lata en los cajones de las camionetas de redilas, en las que los llevan y traen a los campos.

Por último, podemos concluir que niños y niñas no son provistos de los insumos educativos que necesitan y debieran exigir para hacer valer las disposiciones legales de nuestro país, no son protegidos contra la desnutrición, la falta de calzado, el hacinamiento en sus viviendas, el abuso infantil y el trato irrespetuoso en casa, en el trabajo y durante los servicios educativos, y no encuentran espacios reales de participación que los ayuden a formarse como ciudadanos que conocen y defienden sus derechos. Por esto, no es una exageración afirmar que, el Estado incumple su responsabilidad hacia estos niños y niñas, y permite un flagrante pisoteo de sus derechos, consagrados en nuestros marcos legales.

BIBLIOGRAFÍA

- Bausela Herreras, E. (2004). "La docencia a través de la investigación-acción". *Revista Iberoamericana de Educación*. 35 (1) p. 1-9 disponible en <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Elliot, J. (2005). *La investigación acción en educación*. 5ª edición. Madrid: Ed. Morata.
- ONU. (1979). *La Convención de los Derechos del Niño*. Ginebra: ONU
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
- _____. (1968). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- _____. (1995). *Cartas a quien pretende enseñar*. México : Siglo XXI editores.
- _____. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI editores.
- Rojas Rangel, T. (2011). *Inequidades. La educación primaria de niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes*. México: UPN.
- Sánchez Saldaña, (2000). "Los niños en la migración familiar de jornaleros agrícolas". En *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*. México: UAM- UNICEF. p.79-94
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Modelo Educativo "Equidad e Inclusión"*. México: SEP.
- Sleeter, C. E. (2012). en *Urban Education*. 47(3) pp 562- 584 U.S.A.: Sage Publications.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Unicef. (2015). *Informe Anual de la Unicef, Mexico*. México: Unicef México.
- Vera Noriega, (2009). "Depresión, ansiedad y estrés en niños y niñas jornaleras agrícolas migrantes". *Revista Psico*. 40 (3), pp. 337-345, disponible en <file:///C:/Users/Nuevo/Downloads/DialnetDepressaoAnsiedadeEEstressEmCriançasTrabalhadoras-5161529.pdf>

CAPÍTULO 9



LUEGO, LUEGO: EDUCACIÓN BILINGÜE COMUNITARIA [TRANSLENGUAJE] EN LA VILLA INMIGRANTE

Holly Link & Obed Arango Hisijara
Centro de Cultura, Trabajo, Arte y Educación
Universidad de Pensilvania

La comunidad emigrante de la costa este de los Estados Unidos es relativamente nueva, a finales de los noventa e inicios de la primera década del siglo comenzaron a llegar familias al sur de Filadelfia y al pueblo de Norristown (una pequeña ciudad que se encuentra en la zona metropolitana a 20 kilómetros de Filadelfia), con la llegada de los nuevos emigrantes, emergieron nuevas formas, expresiones culturales, retos sociales, y lo que el antropólogo Obed Arango define como el surgimiento de “la villa inmigrante”. En este capítulo hablaremos de la villa inmigrante y del fenómeno de translenguaje para entender las narrativas que se generan dentro de la comunidad que se establece, asimismo de las formas que emergen para relacionarse de la comunidad emigrante con las sociedad en general y los sistemas sociales.

Este capítulo es una versión escrita de la conferencia que dicté con la co-autoría de Obed Arango para el foro de Derecho al bienestar humano: Hacia una cultura de paz y crecimiento incluyente, en la Universidad de Guanajuato en noviembre del 2018.

LUEGO, LUEGO: EDUCACIÓN BILINGÜE COMUNITARIA [TRANSLENGUAJE] EN LA VILLA INMIGRANTE

El título viene de una experiencia personal hace unos años, cuando el esposo de una amiga mía —la madre de unos de mis estudiantes, con quienes hacía la investigación de mi doctorado— fue detenido y recogido por las autoridades de migración para ponerlo en proceso de deportación. Al día siguiente acompañé a mi amiga

para hablar con las autoridades escolares y notificar a los maestros de esta situación. Mientras caminábamos ella usaba la frase “luego, luego” en repetidas ocasiones, a la vez que hacía una lista de los quehaceres más urgentes. Y fue el momento en que finalmente entendí la frase que de manera nominal supone una espera de tiempo —“luego”, pero que al ser repetido, significa “ahora mismo”—, una oposición que es rica y creativa en significados. Más adelante retomaré esta frase cuando llegue al punto de abordar el concepto de translenguaje.

Quiero también proponer el reconocimiento y exploración del concepto de translenguaje que pertenece al campo de la sociolingüística, y que considero es un concepto clave que nos ayuda a entender mejor, así como a identificar las ventajas de la práctica del bilingüismo que existe en la villa inmigrante.

El Centro de Cultura, Arte, Trabajo y Educación (CCATE) fue fundado en el año 2011 por el antropólogo, comunicador y artista mexicano, Obed Arango. Es una organización sin fines de lucro localizada en Norristown, Pensilvania, a unos 20 kilómetros del centro de la ciudad de Filadelfia. El CCATE ofrece programas educativos de jóvenes y adultos en las áreas de las artes, lenguaje y literatura, tecnología, ciencias, matemáticas, salud y acondicionamiento físico, y tengo el honor de ser la directora de Programas Educativos y de Investigaciones Participativas. La meta principal del CCATE es el empoderamiento de la comunidad inmigrante latina. A continuación, propongo que hay urgencia y mucha necesidad de desarrollar programas como el CCATE de educación bilingüe comunitaria en la villa inmigrante de los EE. UU., para que familias y estudiantes puedan desarrollar sus talentos, lograr sus sueños, y hacer cambios positivos en las comunidades a donde han llegado. Propongo que abrazar y valorar los idiomas y las prácticas culturales de la comunidad inmigrante es indispensable, no solamente para el éxito de la villa inmigrante sino también para el desarrollo de las comunidades donde viven y trabajan. De hecho, argumento que en contextos socio-políticos como los que estamos viviendo hoy en día, la urgencia y la necesidad es mayor.

El inicio del CCATE fue marcado por el programa de después de escuela, el cual se convirtió en la raíz y punto de cruce de estudiantes, padres, madres, colaboradores, voluntarios y de donde surgieron todas las demás ideas para otros programas. El programa corre 5 días por semana, los estudiantes trabajan con tutores —estudiantes de universidad y de preparatoria— para completar su tarea y desarrollar sus capacidades en lecto-escritura, ciencias y matemáticas. Seguido de un periodo que lo designamos como clases formativas. Los estudiantes pueden explorar sus talentos, cada semana se ofrecen 20 talleres, de 3 a 5 por día. La mayoría de los maestros

de las clases formativas son voluntarios, madres, padres, artistas locales, estudiantes de la universidad, facultad de universidades locales y miembros de la junta directiva. En el CCATE tenemos un lema que llevamos a la práctica: “Todo el conocimiento del mundo, desde todos y para todos”, de esta manera retamos las barreras que amenazan todo el tiempo con marginar a la comunidad migrante.

Para ubicar el contexto en el que se desarrolla el CCATE, debemos hablar del pueblo donde se ubica. Norristown es la capital del condado de Montgomery. El condado se compone de más de 50 pueblos y tiene una población de aproximadamente 800 mil habitantes. Es el segundo condado más rico del estado. Incluso algunos de los pueblos del condado son de los más ricos de los EE. UU. Sin embargo, el veintidós por ciento de la población de Norristown, de manera contrastante y a pesar de ser la capital del condado, está por debajo del índice de pobreza de los EE. UU. De los más de 35 mil habitantes que viven en el pueblo, 35 por ciento tiene orígenes anglo y/europeo, 36 por ciento son afro-americanos, y 28 por ciento son latinos. Entre 1990 y 2010 la población latina creció de mil 500 a 10 mil, de esta población, la mayoría son de origen mexicano, aunque también hay inmigrantes de República Dominicana, Puerto Rico, Honduras, El Salvador, Guatemala, Colombia, Venezuela, Perú y Bolivia.

Las escuelas de Norristown no tienen programas bilingües. No ofrecen el estudio de español hasta la preparatoria y se ofrece como idioma extranjero. En las escuelas, el hecho de que los estudiantes usen español se ve como un problema y la meta que por muchos años ha prevalecido es la de aprender el inglés y asimilarse plenamente, lo cual implica borrar la identidad cultural. Aunque desde los 90, la población mexicana en Norristown ha revitalizado el pueblo con la creación de negocios, propuestas de arte, y festividades culturales, hay una voz anti-inmigrante que se ha hecho más fuerte y explícita desde la inauguración de Donald Trump.

Crecí en Miami, la cual es una ciudad con una gran población latina donde estudié el español en la escuela, lo escuché en las casas de mis compañeros de clase y mis años de la niñez, el español formó parte de mi desarrollo e interacción cotidiana. Con los años continué, y estudié español y educación para mi licenciatura, y educación bilingüe para mi maestría. Fui maestra de primaria en programas bilingües (inglés-español) en Nueva York y en California por 12 años donde trabajé para el sistema de educación pública en comunidades con poblaciones latinas.

En 2008 empecé mi programa de lingüística educativa en la Universidad de Pensilvania y ese mismo año comencé a ir a Norristown. Participé en un estudio etnográfico con un equipo de la facultad y estudiantes de mi programa, nuestro enfo-

que fue el desarrollo de lenguaje y las experiencias escolares de estudiantes quienes habían llegado recientemente a los EEUU de México, o cuyas madres o padres habían migrado de allí. Entre 2008-2013 seguí a un grupo de 8 estudiantes de kínder a cuarto grado, el cual es el último año de primaria en Norristown.

Para mi tesis doctoral investigué cómo, en los últimos años de primaria, durante los cuales se toman los exámenes estatales, los estudiantes comunicaban sobre lo que significaba tener éxito o hacer bien en la escuela basado en sus calificaciones.

En 2014, aún cuando escribía mi tesis y tenía planes de despedirme de las familias y de Norristown, conocí al fundador y director del CCATE, Obed Arango, en una conferencia de educación, y pensé que el CCATE podría ser un espacio de desarrollo y apoyo para las familias y estudiantes que yo conocía, sin darme cuenta de que este espacio pronto se haría un espacio de desarrollo para mí misma.

En el CCATE encontré un espacio dinámico y abierto para cualquiera persona que llegaba, y empecé a ser voluntaria en el programa de después de la escuela. Poco a poco participé con mayor frecuencia hasta que empecé a ayudar con el desarrollo de programas. En el 2016 la junta directiva del CCATE me ofreció el puesto de directora de Programas Educativos y de Investigaciones Participativas.

Los programas han ido fortaleciéndose y desde el inicio el trabajo de investigación ha sido esencial en la directriz del CCATE. Sin embargo, propuse una perspectiva distinta que es la de abrir un centro de investigaciones participativas, donde jóvenes y adultos desarrollen proyectos de investigación que motiven la transformación social en el sistema educativo y en las políticas públicas del pueblo y del condado. En la actualidad un grupo de madres del CCATE junto conmigo, con la Dra. Sarah Gallo y con Obed Arango, hemos escrito y publicado sobre el tema de la relación de ellas como madres con el distrito escolar, también los estudiantes de preparatoria han hecho investigaciones de los obstáculos que los estudiantes inmigrantes tienen para acceder a la universidad y el estrés entre estudiantes de preparatoria. Finalmente, los padres investigaron a cerca de sus propias narrativas como migrantes usando la técnica de *foto-voz*, cuya investigación fue presentada en una mesa panel de Anthropological American Association. (Washington D.C., diciembre del 2017).

En lo que presentaré definiré al CCATE como parte de lo que Obed Arango llama “la villa inmigrante”. Después hablaré del CCATE como un espacio de educación bilingüe comunitaria. En particular me enfocaré en el uso de lenguaje en el CCATE, usando el concepto de translenguaje. Propondré que el concepto de translenguaje nos ayuda a entender mejor y a ver como ventaja las prácticas bilingües que existen en la villa inmigrante.

Argumentaré que en el clima socio-político de hoy es urgente desarrollar espacios informales de educación bilingüe comunitaria en la villa inmigrante. A la vez propondré que espacios como el CCATE —espacios de educación bilingüe comunitaria— en los EE. UU. y en otros países se conviertan en centros de investigación y colaboración entre académicos y educadores que cruzan fronteras y promueven la transformación y la justicia social.

EL CCATE COMO PARTE DE LA VILLA INMIGRANTE

El concepto de la villa inmigrante inició con Obed explorando el espacio social en el que se desarrolla la comunidad migrante —en este caso Norristown—, por tanto él define a la villa inmigrante como:

- Un término antropológico que observa, interpreta y analiza el proceso de organización social de la comunidad inmigrante.
- Una villa es un lugar más grande que un pueblo pero más pequeño que una ciudad.
- Y la población migrante que habita esta villa está sin voz o reconocimiento oficial, por tanto, habita en el espacio de la *no-existencia*.

LA VILLA INMIGRANTE Y EL ESPACIO DE NO-EXISTENCIA

Mientras que para el antropólogo francés Marc Augé los no-lugares son espacios que se producen en la supermodernidad donde se definen identidades y donde no se requiere un lugar físico. Augé (1995) escribe: “Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar”.

La villa inmigrante es contrario al concepto de los *no-lugares*, en el cual los emigrantes ocupan lugares físicos y muchas veces permanentes, pero en la *no-existencia*. Obed presenta en sus ponencias cómo una comunidad migrante participa y aporta en los procesos sociales (como educación, cultura, arte, deportes, economía, etc.), pero cuya presencia es ignorada. Es decir, aporta *pero no cuenta*. El migrante no existe de manera oficial en el caso de 11 millones de habitantes. Esto es literal, y en el caso de migrantes documentados sus voces no cuentan o la mayoría de las veces son ignorados por ser minoría, o salvo ciertas excepciones.

Obed comenta que uno de los principios que animó a la creación del CCATE es que una comunidad que se organiza, puede crear una transformación social profunda hacia la justicia social. También afirma que la villa inmigrante ha mostrado en varias ocasiones que cuando se ha organizado, ha generado cambios sociales.

No es nuestro enfoque dar pruebas extensas de esto, pero sí comentar por ejemplo que a seis años de la creación del CCATE, ha sido una influencia en el campo de la educación en el pueblo y en el estado; asimismo, ha contribuido a cambiar las narrativas anti-inmigrantes locales a tal grado que en seis años, las autoridades del pueblo cambiaron su parecer y permitieron establecer el centro como una organización sin fines de lucro para familias inmigrantes y su comunidad, al grado de ser invitados a participar en festividades, diálogos comunitarios y permitieron una exhibición en el palacio municipal.

Por un lado, los resultados de mejora escolar por arriba del 85 %, cuando la media estatal es del 47 %, y la alta participación de familias en proyectos que hacemos como comunidad, nos granjeó el reconocimiento del gobernador y de la secretaria de Educación del estado en el año 2017.

Pero posiblemente el hecho más palpable de esto es la invitación del distrito escolar local para abrir un CCATE dentro de la preparatoria local. Es decir: la villa inmigrante que habita en la no-existencia —cuando se organiza y crea un espacio para existir—, se proyecta y tiene una influencia, en este caso en el campo de la educación, y su voz comienza a contar, su existencia sucede. Esta invitación resultó en la participación de 52 estudiantes que crearon un mural de 35 metros con el tema de “Voces de paz y transformación social”, en el que se refleja el poder de la poesía, el arte conceptual, un trabajo intenso de teoría del color y el desarrollo de un pensamiento crítico respecto a los retos locales y globales que amenazan la paz, así como el poder de las voces unidas. El impacto de este trabajo dio pie para que el CCATE inicie un segundo mural en otra preparatoria del pueblo con el tema de “Micro universo y macro universo”, con la participación de 38 estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria. Ambos murales han motivado a la municipalidad a invitar al CCATE a realizar el primer mural del pueblo que celebre la diversidad, el cual esperamos arrancar el siguiente año.

Reconocemos también la influencia de otros modelos, de los cuales hemos aprendido, como los del Ejército Zapatista de la Liberación Nacional (EZLN). En una ponencia que Obed y yo dimos el pasado mes de septiembre en la Universidad de Pennsylvania acerca del movimiento zapatista, Obed comentó que en los no-

venta él observó cómo el zapatismo no hablaba en nombre de un caudillo, sino de los pueblos indígenas representados. Asimismo, cómo más allá de los incumplidos acuerdos de San Andrés, los municipios autónomos han creado juntas de buen gobierno y han trabajado en los rubros de la educación, arte, la producción del café, la construcción de clínicas en sus territorios, y han establecido nexos con comunidades más amplias y que van más allá de Chiapas. El CCATE, si bien tiene su base en Norristown, donde lleva sus actividades día a día y de manera comunitaria, establece nexos con comunidades que van más allá del pueblo, como universidades, académicos, artistas y otras organizaciones sin fines de lucro, dentro del estado de Pennsylvania, en otros estados del país y en países de Latino América.

En la filosofía del CCATE la comunidad es la protagonista principal, y decimos que “todo el conocimiento del mundo desde todos y para todos”, de esta manera afirmamos que en cada miembro hay la capacidad de aportar y recibir.

La villa inmigrante, que habita el espacio de la no-existencia y por eso experimenta la marginación social, existe en el CCATE, marca su agenda social y los proyectos que le significan; por tanto:

- Todos tenemos algo que aprender y enseñar, algo de dar y recibir sin divisiones de etnicidad, religión, edad, género, o cualquiera diferencia que nos marca como humanos.
- Buscamos equidad, respeto, participación y colaboración mutua y comunitaria.
- Damos voz e imagen a nuestros modelos comunitarios, a través del arte que producimos, la producción de cine, teatro y poesía, todo esto se hace de manera colectiva.
- Somos, como los zapatistas, compañeros y compañeras.
- Nuestro lema es “Viva la comunidad”.

Nuestra perspectiva educativa, asimismo, tiene la influencia del educador brasileño Paulo Freire, quien en *Pedagogía del oprimido* (1968) señala que la educación debe ser dialógica, problematizadora (para señalar que el pensamiento crítico debe prevalecer) y liberadora. Paulo Freire comenta que la educación bancaria es una educación que establece una relación vertical entre el educador y el educando, en el que al segundo solo se le ve como un recipiente de conocimiento que reproducirá un sistema. También que cuando el oprimido ha absorbido el sistema del opresor esta pre-dispuesto a reproducirlo.

Este impacto quedó establecido cuando el CCATE abrió sus puertas en 2011. Empezó con 3 familias que traían a sus hijos a un salón de computadoras donde podrían hacer su tarea y hacer un poco de arte. Desde entonces ha crecido rápidamente. Hoy en día el CCATE tiene la participación de más de 250 familias y trabaja en conjunto con 11 otras organizaciones e instituciones. El modelo del CCATE ha surgido desde la base social, y ha sabido navegar por un lado para cumplir con todas las expectativas federales estatales de lo que es una organización sin fines de lucro 501c3, y por otro lado ser fiel a su misión de crear un espacio donde como comunidad inmigrante podamos existir, espacio que la misma comunidad ha creado.

EL CCATE COMO EDUCACIÓN BILINGÜE COMUNITARIA

Ahora deseamos también comentar que este espacio de existencia está cruzado transversalmente por el lenguaje y la diversidad de códigos que le habitan, entre ellos el bilingüismo. Por tanto, vemos el CCATE como un espacio de educación bilingüe comunitaria. García, Zakharia y Octu (2013) definen este tipo de educación por los siguientes componentes: Es organizada por la comunidad con la meta de bilingüismo y biculturalismo. El enfoque es el desarrollo de la comunidad bilingüe integral (holístico) en vez de solamente el lenguaje de herencia. En los EEUU en comunidades inmigrantes, los programas de lenguaje de herencia son muy populares. Por ejemplo es fácil encontrar lo que llaman *Sunday Chinese Language Schools*, en los cuales estudiantes de familias chinas van a aprender el lenguaje y las prácticas culturales de su familia.

En educación bilingüe comunitaria, la comunidad es la razón y el motor del programa. El programa existe por la voluntad de la comunidad —especialmente los padres y madres que toman un papel clave en el desarrollo y la evolución del programa. Y finalmente, los miembros viven y realizan su(s) lenguaje(s) y sus prácticas culturales en un contexto transnacional y transcultural.

Animamos el uso del español en el CCATE porque los estudiantes no tienen la oportunidad de aprender y desarrollar el idioma español en la escuela. Sin embargo, no tenemos reglas de separar la lengua y enfatizamos que es por todos y desde todos. Así, cada miembro es libre de ejercer su repertorio de lenguaje de manera libre y entre ellos. Y en cada taller que ofrecemos es igual. Como una comunidad bilingüe y enfocada en la educación, abrazamos de manera abierta esta actitud que tenemos frente al dilema del lenguaje.

Por ejemplo, el lunes es el día dedicado a los círculos de lectura y escritura, estas tardes retratan de manera precisa cómo el lenguaje se usa y fluye en el CCATE a partir de la diversidad de círculos de lectura, los cuales son:

- Lectura en español
- Poesía bilingüe
- Novelas de ficción en inglés
- Grupo de LEGOS
- Cuentos folklóricos en español e inglés

En el círculo de lectura en español, la líder es una madre mexicana que en México era maestra de pre-escolar. Ella tiene un grupo de estudiantes que quieren aprender a leer en esa lengua. Por lo tanto, durante en el círculo se usan los dos idiomas en el aprendizaje. Por ejemplo, a menudo comparando la fonología española con la del inglés. Esta líder no solamente enseña lectura en español, sino también desarrolla su propio inglés.

Obed es líder del grupo de poesía bilingüe. Ellos exploran situaciones y vivencias, —van al bosque, a la calle, a los puentes—, describen a detalle lo que observan desde lo micro hasta lo macro. También relacionan esas experiencias con la vida y con las relaciones sociales. Y de manera colectiva crean frases en el lugar y comparten reflexiones. Algunas veces lo hacen en español, otras veces en inglés. Finalmente, deciden las temáticas, las frases, y coordinan los versos libremente en los dos idiomas. Es un proceso colectivo y de libre de reflexión.

El grupo de novelas de ficción es guiado por una educadora de Perú, y aunque leen en inglés, el español se incorpora fluidamente en las conversaciones cada semana.

El grupo LEGOS es guiado por un joven mexicano-americano de 14 años, que ha creado una serie de proyectos de construir con LEGOS con niños de 7-8 años basado en lecturas guiadas en inglés, con enfoque de la correspondencia entre letras y sonido en inglés. De nuevo, aunque leen en inglés, las conversaciones que tienen incorporan el español.

En mi caso, yo dirijo la sesión de cuentos folklóricos. Leemos libros bilingües y nos enfocamos en leer en los dos idiomas, comparar el uso de lenguaje en las traducciones, y usar los cuentos como base para crear obras pequeñas de teatro que incorporan los dos idiomas.

De esta manera se establece una educación dialógica, donde la interacción es un elemento primordial y en el que la libre expresión y el uso del repertorio del idioma toma lugar en las diversas interacciones.

TRANSLenguAJE

Podríamos decir que lo que acabo de describir, en términos del uso de lenguaje, se conoce como alternancia de código. Pero quiero proponer un término distinto que es el de *translenguaje*.

El *translenguaje* puede ser entendido en dos distintos niveles. Primero, desde la perspectiva de la sociolingüística en la que se describe la fluidez de las prácticas del lenguaje con comunidades e individuos que son bilingües o multilingües. Segundo, desde la perspectiva pedagógica que describe el acercamiento en el que los maestros crean y construyen puentes desde estas prácticas de lenguaje o desde de espacios formales escolares.

El término se vió por primera vez en el campo de educación bilingüe cuando un estudiante de doctorado —Colin Williams—, en Gales, lo usó para describir la práctica pedagógica de maestros que usaban el galés con sus estudiantes para prepararse para escribir o leer en inglés o vice-versa. Desde entonces, Ofelia García (2009) lo ha ampliado dentro de su concepto de *bilingüismo dinámico*, en el cual los elementos lingüísticos, los cuales típicamente son considerados como lenguajes separados y autónomos, funcionan en interrelación y se adaptan a las circunstancias en que se encuentran.

TRANSLenguAJE VS. ALTERNANCIA DE CÓDIGO

García compara el translenguaje con la alternancia de código en la siguiente manera:

Con el translenguaje la idea es que cuando personas bilingües se comunican, toman de lo que llamamos su repertorio lingüístico la colección de señas lingüísticas que tienen... que pueden incluir elementos de mas de un lenguaje. En comparación, la alternancia de código se ha sido visto como alternar entre dos o más lenguajes que son referidos como separados y autónomos (2009).

Otro punto clave es que la alternancia de código se considera el uso de más de un idioma desde una perspectiva externa, o sea, expertos en el campo de la lingüística son los que describen las prácticas de otros grupos, muchas veces, grupos de minoría. En cambio, lo que argumentan los proponentes de translenguaje es que se refiere a las maneras en que las personas bilingües usan sus repertorios lingüísticos desde sus propias perspectivas.

<p>Translenguaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personas bilingües toman de su repertorio del lenguaje • Se refiere de las maneras en que las personas bilingües usan su repertorio lingüísticos desde sus propias perspectivas 	<p>Alternancia de código</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alternar entre 2 o más lenguajes que son referidos como separados y autónomos • Considerar la alternancia desde una perspectiva externa
---	---

EDUCACIÓN COMUNITARIA BILINGÜE COMO UN ESPACIO DE TRANSLenguAJE

Deseo señalar algunos puntos sobre educación comunitaria bilingüe refiriéndome a la definición de Li Wei (2012) de espacios de translenguaje. Él se refiere al espacio de translenguaje como uno que quiebra dicotomías y une distintas dimensiones multilingües de historias personales, prácticas lingüísticas, actitudes y creencias en interacciones significativas y transformativas.

Y de manera más específica, dichos espacios promueven la integración de los códigos del lenguaje que previamente se les ha visto que necesitan separarse en la práctica y usarlos en distintos lugares. No es que los códigos hayan sido practicados de manera separada en todos los casos, pero que las ideologías monoglósicas acerca del lenguaje como discreto y de entidades unidas ha re-enfocado la idea de que esa es la norma. Por ejemplo, a pesar de que los estudiantes de CCATE a primera vista tienden a hablar en inglés y se describen así, y a pesar de que la mayoría de los padres interactúan y hablan en mayormente en español, si uno pone atención a las conversaciones, uno se da cuenta que ambos grupos usan ambas lenguas.

Li Wei explica que los espacios de translenguaje tienen su propio poder transformador y que dentro de ellos, nuevas identidades, valores, y prácticas son combinadas y generadas. Esos espacios se llegan a conformar como espacios críticos y creativos. Fomentan la creatividad en el sentido que proveen oportunidades para retar, jugar con el cambio e incluso cambiar las normas y reglas del lenguaje cuando se usa. Y en términos de fomentar el pensamiento crítico, los espacios de translenguaje permite atender y explorar asuntos relacionados con el lenguaje y el poder, especialmente en comunidades que han sido señaladas como minoría por su cultura y trasfondo lingüístico (Li Wei, 2011a, 2011b).

EJEMPLO DE TRANSLINGÜAJE: CLASE DE TEATRO

Ahora quiero darles un ejemplo del concepto de translenguaje usando una de las clases formativas de CCATE.

Por varios años, en CCATE he enseñado una clase de teatro inspirada en el teatro del oprimido de Augusto Boal, en el que los estudiantes desarrollan herramientas y métodos para analizar y retar sistemas o situaciones de opresión que confrontan cada día.

En el grupo que enseñé en el año 2016, había cerca de 12 estudiantes entre 7 y 13 años. La mayoría eran de origen mexicano o eran mexicano-americanos, sin embargo, también había de origen colombiano, dominicano, y afro-americano. Y todos, excepto uno, eran de familias con una situación de documentación mixta, lo que significa que algunos de los miembros de esas familias tienen documentos oficiales para estar en los Estados Unidos y otros no. Y asimismo, todos excepto uno, eran bilingües.

Obra escrita en primavera de 2016: La gran decisión

En la primavera del 2016, antes de las elecciones presidenciales, la clase de teatro quiso explorar qué pasaría si Trump fuera electo presidente. En esos días yo estaba segura que eso nunca pasaría. Creía que era importante para los estudiantes explorar lo que ellos habían escuchado y visto en los medios y en las redes sociales. Durante ese tiempo, Trump presentaba su discurso anti-inmigrante y particularmente contra los mexicanos, y amenazaba con construir un muro fronterizo entre Estados Unidos y México. La clase escribió un guión titulado *La gran decisión*, acerca de una familia mexicana en la que algunos miembros vivían en Estados Unidos y otros en México y tenían que tomar una decisión una vez que Trump comenzaba a construir el muro.

El requisito principal que les di para el guión fue que el español e inglés fueran incorporado los dos en el diálogo.

Scene 1: Las noticias

La familia Méndez Hernández, que vive en Norristown, se da cuenta que el presidente electo Donald Trump está dificultando el paso de la frontera con la cons-

trucción de un enorme muro. Ellos deciden contactar a la familia en México para avisarles de tal acción. Ahora los diálogos y de esta escena:

RECORDING – Scene 1: Las noticias [The News]

Tía [aunt]: Put on the news kids. I need to see what's happening in the world.

Madre [mother]: Sí, Univisión, por favor! [Yes, turn on Univision, please]

Padre [father]: El nuevo presidente, Donald Trump, va a hablar. [The new president, Donald Trump, is going to speak]

Tía: Let's watch in case he says something about México.

Trump: It is time we stopped all these Mexican immigrants getting into our country. They are stealing our jobs. Starting today, all of my workers are going to build a huge wall between Mexico and the US. And even though Mexico says they won't pay for it, I am going to get the money.

Primo [cousin]: What!?! Donald's building a wall?!

Hijo [son]: Oh, no!

Hija [daughter]: ¡Oh my god, Mamá, no puede hacer esto! [Mom, he can't do this!]

Madre: ¡Tenemos que decirlo a nuestra familia de México! [We have to tell our family from (in) Mexico]

Padre: ¡Sí, luego, luego! [Yes, right away!]

Es difícil revisitar el guión —sobre todo después de las elecciones. Ha sido todo un reto darnos cuenta de la realidad del nuevo panorama político y los efectos en las políticas de migración, así como el ambiente social bajo la administración de Trump. Lo que vivimos es un ambiente des-humanizante contra el migrante. Esto lo estamos atendiendo de distintas maneras en el CCATE que luego puedo compartir.

Por ahora deseo enfocarme en el lenguaje en esta escena. Como ven, cada personaje parece tener un lenguaje designado. Los padres hablan español y la tía y los niños hablan mayormente inglés. Mientras hacíamos el guión tuvimos múltiples conversaciones acerca de los o el idioma que cada personaje hablaría.

Tener estas conversaciones con estudiantes sobre el uso de lenguaje fomentó un entendimiento crítico de los aspectos socio-culturales y lingüísticos de sus identidades. Ahora quiero enfocarme en la frase *luego, luego*.

Luego, luego

Para los estudiantes la situación de la construcción del muro era tan urgente que la escena debía terminar con una llamada a la familia en México. Así que la madre dice:

Madre: ¡Tenemos que decirlo a nuestra familia de México! [We have to tell our family from (in) Mexico]

Y el padre responde:

Padre: ¡Sí, luego, luego! [Yes, right away!]

Como comenté, por muchos años había escuchado esta expresión de familias mexicanas y siempre me confundía o malentendía el uso. Para mí, la apariencia de la frase en el guion señala más que el significado idiomático. Señala la creatividad lingüística y juego de palabras del español mexicano. La frase ilustra el poder de translenguaje de extender y enriquecer el diálogo o conversación. Si el padre hubiera hablado en inglés al final de la escena, el efecto no hubiera sido tan poderoso y el sentido de urgencia menos marcado o enfatizado.

Este sentido de urgencia siguió en la próxima escena cuando, después de la llamada, los padres de la familia en México corren para sacar a sus hijos de la escuela, se despiden de la maestra y empiezan a empacar las maletas para irse a los EEUU.

Pensando en esta frase y su relación con el caso del esposo de mi amiga, que fue recogido por las autoridades de migración, me regresa al sentido de urgencia para familias relacionada con las políticas y prácticas de migración en los EEUU.

LA URGENCIA DE DESARROLLAR Y EXPLORAR ESPACIOS DE TRANSLenguAJE EN EL CLIMA SOCIO-POLÍTICO DE HOY EN DÍA

Quiero extender este sentido de urgencia al contexto del uso de lenguaje, porque mientras que los temas de migración y reforma migratoria siguen cambiando, debemos desarrollar espacios de translenguaje en los cuales podemos trabajar con familias y estudiantes. Sigo con lo que proponen Ofelia Garcia (2009) y sus colegas en su libro *El salón de translenguaje*, como las metas del uso de translenguaje como herramienta pedagógica. Las he ampliado para aplicarlas al caso del CCATE.

Estas metas son:

- Crear textos con contenido profundo y significativo que tratan asuntos de equidad y justicia social que están afectando las vidas diarias de familias inmigrantes.
En el libro las autoras hablan del translenguaje para “apoyar estudiantes mientras leen y comprenden textos y contenidos complejos”. En la clase de teatro los estudiantes incluso crearon un contenido y texto complejo alrededor de asuntos de equidad y justicia social.
- La segunda meta es: Abrir espacios que abrazan no solamente las prácticas de lenguaje de familias inmigrantes, también sus maneras de saber, de conocer y de ser.
En el CCATE estamos creando espacios para estudiantes y familias donde “el lenguaje se explora, así como las formas de conocer”. Aunque suele ser que en las escuelas públicas de los EEUU, la participación de los padres es limitada, en CCATE, la participación e ideas de los padres son cruciales para el desarrollo de los programas y el espacio, para que este sea verdaderamente comunitario.
- La tercera meta es: Apoyar y mover al centro identidades bi- y multi-lingües que típicamente se borra en las escuelas públicas de los EE. UU.

Enfatizo que en Norristown el contexto tiende a marginalizar las identidades bilingües e incluso suelen ser borradas en el sistema escolar. No es únicamente un “no” de apoyar a los estudiantes en el uso y desarrollo del español, además la currícula educativa no suele incluir representación de las experiencias e historia de la comunidad hispana, y cuando lo hace tiende a ser dentro de los parámetros que la comunidad blanca acepta, decimos *white washed* o incluso la versión es limpiada para quitar aspectos negativos del discurso y grupo dominante.

Como he mencionado, la retórica o discurso dominante alrededor de la comunidad inmigrante de México es posicionada de manera negativa, tanto que a los padres y las familias muchas veces les preocupa expresar abiertamente su identidad en algunos contextos. Por ejemplo, conozco padres que les preocupa tener alguna calcomanía en el auto que demuestre que son mexicanos, pues se convierten en blanco para la policía. Otro ejemplo. El año pasado, en el grupo de empoderamiento de chicas de 8 a 10 años que tenemos en CCATE, hubo consenso entre ellas que la etiqueta que más odiaban era ser llamadas “mexicanas”, por las connotaciones negativas con que la usan las demás personas.

Por tanto, lo que argumento es que el translenguaje (T) como pedagogía puede ayudar a generar un entendimiento profundo del trasfondo sociocultural y lingüístico de las familias inmigrantes que afirmará y centrarán su identidad.

TRANSLenguAJE COMO ACTO POLÍTICO

Un elemento crítico de estos propósitos es la idea de que el translenguaje es un acto político. Nelson Flores (2014) nos recuerda que la educación lingüística, nuestras discusiones alrededor del translenguaje —cómo lo conceptualizamos y cómo desarrollamos pedagogías para apoyarlo— debe situar, ambos, concepto y práctica, dentro de las luchas políticas por una auto-determinación lingüística. Flores incluso va más lejos, “investigación del translenguaje debe ser orientada a la investigación del activismo que busca trabajar en solidaridad con el lenguaje de las minorías para resistir la marginación social” (2014).

El CCATE como un espacio ideológico donde se lleva a cabo translenguaje y pedagogías translingüísticas.

- Una orientación al activismo para la transformación social.
- Un espacio liderado por la comunidad y como un espacio educacional informal bilingüe.
- CCATE no se guía por el régimen de pruebas o exámenes que domina el sistema de educación pública de los Estados Unidos.
- Como un espacio que informa y se asocia con escuelas, para promover las pedagogías de translenguaje y con universidades en el estudio e investigación de translenguaje como concepto y práctica.

Quiero posicionar al CCATE a lo que se refiere Nancy Hornberger (2002) como un espacio ideológico y educacional, donde se puede explorar el translenguaje y las pedagogías de translenguaje. Creo que es un espacio ideal para esto por varias razones.

Primero, el fundador y director, Obed Arango, creó el CCATE basado en los ideales y principios de justicia y transformación social, además de desarrollar una educación de pensamiento crítico capaz de ubicar los problemas en una interacción dinámica y en contra de la educación unilateral bancaria, como escribe Paulo Freire (2001).

Segundo, un espacio liderado por la comunidad y como un espacio educacional informal bilingüe. Los programas y los talleres son diseñados dentro de una cola-

boración mutua entre maestros, padres y estudiantes. Y es en este proceso que algunos de los padres y estudiantes han venido a ser también maestros del CCATE. El énfasis de usar ambos idiomas ha desarrollado un diálogo continuo con las familias y los maestros, a pesar de que varios de los estudiantes prefieren usar inglés, aunque es interesante ver que en las últimas producciones de cine se ve un mayor uso del español, como veremos más adelante.

Por ejemplo, en mi primera clase de teatro del CCATE no empujé a los estudiantes a usar el español porque para varios era la primera vez que hacían teatro y yo deseaba que se sintieran cómodos. También tenía curiosidad por saber qué lenguaje usarían en el guion. La clase terminó escribiendo un guion corto para cine que fue casi completo en inglés y cuando la película se presentó a la comunidad, muchas familias expresaron el deseo de que el español fuera usado en las obras y en las películas. Un deseo de las familias, los padres y otros miembros de la comunidad motivó un cambio en términos del uso de lenguaje. Y de la manera en que corremos los programas, la mayoría de las veces es un espacio donde el translenguaje emerge y se afirma así.

Tercero, el CCATE no se guía por el régimen de prueba o exámenes que domina el sistema de educación pública de los EE. UU. Mientras dedicamos parte del día a las tareas escolares, no somos evaluados como CCATE por el estado por nuestra currícula o programación. Somos libres de usar de manera estratégica y de manera crítica el uso del español y el inglés en nuestros talleres y clases y en nuestro trabajo individual o en grupos pequeños.

Y finalmente, porque en el CCATE tenemos un ambiente libre, con pocas restricciones, y tenemos la libertad de compartir nuestro trabajo y de asociarnos con escuelas y universidades.

EJEMPLO FINAL: CINE Y POESÍA EN CAMPAMENTO DE VERANO, 2017

Quiero terminar con un ejemplo más del uso de translenguaje en el CCATE. En el campamento de verano de este año (2017), la clase de Obed producía cine y poesía. Los estudiantes fueron a un bosque y río local, y viajaron a la ciudad de Filadelfia. Y vale decir que para varios de ellos era la primera vez que se subían al tren rápido. Se les invitó a expresar después de la experiencia acerca de dos puntos:

1. Qué les había parecido la experiencia.
2. Si pudieran relacionar la experiencia con la existencia misma o qué lecciones podríamos adquirir como seres humanos.

En círculo se abrió un micrófono que grabó las intervenciones de los estudiantes y de las madres presentes, y se mencionó que se sintieran libres de usar cualquier idioma.

Cortometraje Sueños

Al final de cada sesión un grupo de estudiantes de preparatoria transcribió los audios y las frases se imprimieron en grande, había todo un mar de frases y palabras dichas por ellos. Había frases solo en español, solo en inglés o que mezclaba ambas. El grupo se dividió en tres grupos y a cada grupo se les dio el mismo sobre.

Cada grupo les daba el orden que desearon, descartaron las frases que desearan e incluso añadieron palabras que conectaron las ideas. Se generaron 12 distintos poemas, y el grupo votó por cuáles serían llevados al cine.

Los estudiantes desarrollaron las grabaciones de video, operaron las cámaras usando movimientos y tomas que aprendieron en la clase, un grupo de estudiantes se dedicó con grabadoras de mano a grabar sonidos ambientales así como grabar la música original con guitarras y mezclarla, las frases se grabaron nuevamente en un estudio por ellos mismos. El hecho de escribir y producir esta serie de poemas motivó un diálogo profundo entre estudiantes de edades de 7 a 15 años —de nuevo sobre el uso de lenguaje, el poder de ser bilingüe y de tener repertorios de lenguaje amplios, complejos y creativos.

Dos estudiantes de 14 años, quienes han estado por 4 años en el CCATE, editaron todo y formaron los cortometrajes. Para Obed fue todo un descubrimiento ver sus criterios de edición para representar, incluir efectos de cámara y tener una producción que integró el translenguaje desde su inicio. Las reflexiones de carácter existencial sobre la ecología y la vida misma, marcó a la comunidad. La producción obtuvo mención honorífica recientemente en un concurso de cine local y los padres resaltaron, muchos de ellos, la belleza de los poemas.

La vida tiene muchas curvas

En la ponencia original que motivó este ensayo, pude presentar el cortometraje, para fines de la publicación comparto el poema *Tren* o *La vida tiene muchas curvas*.

Este poema muestra el resultado del translenguaje en un espacio en el que se anima una pedagogía libre y para que ésta se de.

Tren

La vida tiene muchas curvas
La vida tiene un destino
Pero te puedes equivocar
La vida es un reflejo.
People come and go. Scary.
Teamwork is fun.
It's about the journey,
and not the destination.
Life has ups and downs.
It has friends and family.

Life tiene un principio y un end.
But la vida sigue.
Everyone is different,
yet we are a community.
Be happy for others and yourself.
Hay viajes en la vida y hay paradas.
Tiene, tiene, tiene STOP.
Todos van a su propio ritmo.
Speed
Seek oportunidades.

La vida tiene muchas curvas

Quiero mencionar una vez más la colaboración de Obed Arango que ha sido fundamental no solamente en cómo visualizo el CCATE como un espacio de translenguaje, sino cómo todos en CCATE soñamos nuestra organización como espacio de transformación social. Como siempre nos motiva y nos anima Obed, quiero hacer lo mismo con ustedes terminando con el lema el CCATE: ¡Viva la comunidad!

BIBLIOGRAFÍA

- Augé, M. (1995). *Los no lugares, espacio del anonimato*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Flores, N. (2013). The unexamined relationship between neoliberalism and plurilingualism: A cautionary tale. *TESOL Quarterly*, 47(3), 500–520.
- . (2014). Let's not forget that translanguaging is a political act. *The Educational Linguist Blog*, July 19, 2014. <https://educationallinguist.wordpress.com/2014/07/19/lets-not-forget-that-translanguaging-is-a-political-act/>
- Flores, N. & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85, 149–171.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley/Blackwell.
- García, G., Ibarra Johnson, S. & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon.
- García, O., Zakharia, Z. and Otcu, B. (Eds.). (2013). *Bilingual Community Education for American Children: Beyond Heritage Languages in a Global City*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the Continua of Biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27–51.
- Heller, M. (2007). 'Bilingualism as Ideology and Practice'. In M. Heller (Ed.) *Bilingualism: A Social Approach*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan. Pp. 1–22.
- Irvine, J. T. (2012). Keeping ethnography in the study of communication. *Language et Societe*, 139(1), 47–66. DOI: 10.3917/l3.139.0047
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an accent: Language, ideology and discrimination in the US*. New York, NY: Routledge.
- Li Wei. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222–1235.
- Schieffelin, B., Woolard, K. A. & Kroskrity, P. V. (Eds.). (1998). *Language ideologies: Practice and theory*. New York, NY: Oxford University Press.
- Zentella, A. (2003.) José can you see: Latin@ responses to racist discourse. In Doris Sommer, (Ed.) *Bilingual Aesthetics*. NY: Palgrave Press.

Caminos hacia la libertad, la paz y la inclusión
se terminó de imprimir en diciembre de 2021, en
los talleres de Gesta gráfica, ubicados en calle Ni-
caragua núm. 506, col. Arbide, C.P. 37360, León,
Guanajuato, México.

Tiraje: 300 ejemplares

CAPÍTULO 10



BUILDING BRIDGES NOT WALLS: THE POTENTIAL OF INTERNATIONAL PARTNERSHIPS ON EDUCATIONAL RESEARCH AND PRACTICE TO FOSTER INCLUSIVE EDUCATION

Sheri C. Hardee & Catherine Rosa
ADSCRIPCIÓN

We deserve the same respect. ... We are equal. We are the same.”
Mexican and Georgian Mother of Two

This chapter explores a nascent multi-layered partnership between one school district in Georgia, several higher education institutions, and a community of educators in Guanajuato, Mexico. This Georgia district has a large number of Latino students—many from the Guanajuato region—and is thus seeking to support its students through the development of a bilingual seal for high school diplomas and the expansion of bilingual immersion schools. The district believes in an additive bilingual model, where students’ native languages and cultures are emphasized (Nieto & Bode, 2012). Too often, these students feel pulled between two worlds, a tension that sometimes results in students feeling as if they are not fully part of any community: they are literally and figuratively relegated to the margins (Anzaldúa, 1999). In order to better support its Spanish-speaking students, the district approached higher education institutions in Georgia and Guanajuato, Mexico, to develop partnerships where teachers from Guanajuato might come to the States to study at the graduate level at the same time that they could teach content in Spanish for the local PK-12 schools. In trying to accomplish its goals, the district has faced a deficit of native Spanish-speaking educators, and there is a need to create pathways for teachers from Mexico to become visiting teachers and assist us in emphasizing “pedagogies of the home” for our Spanish-speaking students (Castillo-Montoya & Torres-Guzmán, 2012, par. 11).

The authors of this chapter are faculty at one of the participating universities, an institution that is helping to build the necessary partnerships with both primary/secondary schools in Guanajuato as well as university professors in Mexico. We discuss the challenges and successes of balancing research and practice in such collaborations, with a particular emphasis on reciprocal and ethical partnerships. In such partnerships, “explicit attention to multiple dimensions of privilege and difference is necessary to develop awareness about a whole spectrum of subordinated histories and struggles and, thus, to form coalitions that are potentially broader in impact than those that do not do so” (Cho, Crenshaw, & McCall, 2013, p. 801). The collaboration is multi-layered in that our students will study abroad in Guanajuato, gaining much needed experience in working with diverse cultures. Given that the majority of our teachers are white females, it is vital that we approach our classes from a critical multicultural framework, and this includes learning how to immerse oneself in another culture and how to reflect on and begin to deconstruct one’s biases (Nieto & Bode, 2012; DiAngelo & Sensoy, 2010). Additionally, practicing teachers, undergraduates, and graduate students from Guanajuato will study abroad for free at our institution. Lastly, our professors will work on research with professors from the partnering university in Guanajuato so that professors and their students in each country can learn from one another. In a time when political fervor over immigration has reached new heights, we need stronger partnerships to support our students from neighboring countries, and this chapter illustrates ways in which we can provide such borderlands for students whose voices often go unheard.

We begin with a synopsis of the need for such partnerships, examining Mexican/US relationships at the national and local levels. Then we move into a discussion of the impact on Mexican and Mexican-American children in our local school district, both layers of which were an impetus for the collaboration under study here. Finally, we discuss the ensuing development of the partnership between schools in Guanajuato, schools in the district of focus in Georgia, and the faculty at the partnering institution of higher education. The project is still in the beginning stages, with the first group of American practicing teachers visiting San Miguel de Allende in Guanajuato, Mexico, this June, and the first group of pre-service teachers from the partnering university in Guanajuato visiting our school district and university at the same time. Thus, while data collection will begin in earnest with these study abroad trips and this is not an empirical research chapter, we see the discussion of the importance of community and partnership building as key here. As the mother noted in the quotation at the beginning of this chapter, first- and second-generation immi-

grants and non-native English speakers in the United States deserve respect, equity, and equality, and we believe that such partnerships are vital to changing the current climate surrounding non-native English speakers in our country.

THE CLIMATE ACROSS THE NATION

We know that the Latino population is booming in the States. According to the most recent data from the Pew Research Center, the 2014 statistics on Hispanic Trends show that 17.3% of the population is Hispanic,¹ with 11.3% U.S. born and 6.1% foreign born (Population, by Race and Ethnicity, 2016). With this growing population, we have seen changes in legislative action to deter immigration and an increase in biases and stereotypes toward anyone deemed “not like us” or not a part of dominant society (i.e., white, middle class, native-English speaker). Such actions and sentiments have reached a fever pitch with the recent Republican primaries, particularly in Donald Trump’s camp. Almost a year ago, “Trump described Mexican immigrants as ‘bringing drugs, they’re bringing crime. They’re rapists’” (Walsh, 2016). Political strategists argued that Trump’s claims meant to firmly bury his formerly democratic leanings and establish himself with the values of the Republican Party. As Walsh (2016) wrote, such statements help him gain the support of Republican leaders but, “More importantly, the issue establishes an emotional connection with primary voters who feel that Trump is *on their side*. ... to win the GOP nomination ... He must speak the unspeakable” (Walsh, 2016). Perhaps the scariest notion about such ideas is that such defamatory and absurd statements and stereotypes are representative of “the side” of some party leaders and American citizens. Trump has demonstrated to the United States that such hate speech is not “unspeakable” at all, but it is acceptable and encouraged as a part of the American fabric.

Although we should be trying to deconstruct outrageous and dangerous stereotypes, campaigns such as this one solidify these biases in the minds of many, and this results in increased individualized and institutionalized oppression for a group of people. In a segment on *Democracy Now!* with Amy Goodman, Gary Johnson noted, “30 percent of Republican voters believe the scourge of the Earth is Mexican immigration” (Goodman, Ortiz y Piño, Beffort, Denish, & Johnson, 2016). In

¹ When we are referring to individuals “whose heritage is from Mexico, Central and South America,” we utilize the term *Latino* (Nieto & Bode, 2012, p. 178). We do not change the term *Hispanic*, however, when this is the terminology utilized by the resources cited.

the same segment, Jerry Ortiz y Piño followed Johnson by noting, “when you attack immigrants, you become very popular ... By attacking them, you’re attacking somebody, A, who can’t vote, and, B, who’s competing for jobs at the lowest run on the ladder” (Goodman, et al., 2016). As Ortiz y Piño indicated here, many Mexican immigrants are not in a position to fight back due to a lack of political and social rights and the hierarchy that has been created. In fact, some immigration rights groups and activists believe that such inflammatory rhetoric has led to larger institutionalized racism by “inspiring state lawmakers to write legislation that targets immigrants and refugees,” particularly in Arizona, Wisconsin, and Georgia (Latimer, 2016). Such oppression is geared not only toward incoming immigrants, but Mexican-American citizens feel it, as well, as we will discuss later.

THE CLIMATE IN GEORGIA

As mentioned above, Georgia has been one of those states recently enacting legislation that negatively impacts immigrants; however, this oppressive climate started long before the rhetoric of the Trump campaign became a part of our daily lives. In 2011, Georgia passed “one of the nation’s toughest immigration measures” (Brown, 2011); a bill that, as Valdes (2011) noted, “legalizes racial profiling.” More recently, though, Georgia, along with two other states, began a series of immigration raids that a local news source described as “needlessly aggressive—and potentially unconstitutional” (Families in Fear, 2016). The raids, which include no warrants, no lawful and voluntary consent, and no legal access, have been described as “an approach that has trampled legal rights, subjected mothers and children to terrifying and unnecessary police encounters, and torn families apart” (Families in Fear, 2016). Such actions heighten anti-immigrant sentiment and increase the level of fear. Indeed, one mother of two from Mexico told us in regard to the current climate in Georgia, “I am scared all of the time. It is like living in the dark. I say I feel fear to you and to my husband, but in front of the kids, no. I do not show fear” (personal communication, May 17, 2016). She continued, “my kids know about those running for president, and they say to me, ‘you don’t worry, mommy?’ But how can you function in school if you are fearful?” (personal communication, May 17, 2016). While she also noted that “people come here from Mexico for education,” we have created an environment where children and their parents are living in fear each day (personal communication, May 17, 2016). And as this mother noted, children will have difficulty learning when trying to function in such an environment.

Additionally, Georgia has been in the news recently and in the past few years concerning policies for higher education and immigration. Currently, “Georgia bars immigrants without legal status—even if those young people attend Georgia k-12 schools all their lives and graduate at the top of their high school class—from enrolling at some of the state’s top universities and paying in-state tuition at others” (Downey, 2016b). For students considered undocumented or non-US citizens, but who are graduating from Georgia high schools, these students may not enroll at premier research institutions. All other institutions can admit, but students must pay out-of-state tuition, and little to no financial support is available for these students. US citizens with undocumented parents also face struggles. Although these youth can be admitted to institutes of higher education, they are not eligible for the Georgia merit-based assistance (the HOPE scholarship) and must pay out-of-state tuition, which is almost four times the cost of in-state tuition making education past K-12 less unobtainable. Students can attempt to be considered Georgia residents but must prove emancipation from parents for at least 24 months, which requires proof on parents’ tax returns; proof of independent living and finances; and other documentation, including a driver’s license, voter registration, and taxes. Ironically, while these students are considered out-of-state when it comes to paying tuition, many have never left the state of Georgia. Recently, when students under the two-year Deferred Action for Childhood Arrivals (DACA) program appealed to the Supreme Court of Georgia to receive in-state tuition, the appeal was denied on the grounds that the University System of Georgia is “immune from the students’ lawsuit under the doctrine of sovereign immunity” (Downey, Feb. 1, 2016a). Even the admission’s officer at our own institution noted that information concerning the pathways for students facing such situations is not often shared with guidance counselors and high schools around the state. As Stuesse and Speed wrote, “Like segregation then, these policies serve to maintain a racialized second class of citizens,” and this impacts no one, perhaps, more than our youth (in Downey, 2016b).

THE IMPACT ON CHILDREN AND SCHOOLS

Anti-immigrant policies and stereotypes have the greatest impact on youth, because we are not preparing our Latino youth to be leaders—rather, we are preparing them for lower-wage positions (Hooker, Fix, & McHugh, 2014; Stuesse & Speed in Downey, 2016b). And such policies and stereotypes do impact how our teachers,

administrators, and educational systems approach students. Nationally, Hispanic students have an overall 96.9% enrollment rate in schools (School Enrollment, 2016), but preschool and higher education numbers and high-school push-out rates are areas of concern. According to Pew, Hispanic children of the preschool age have a 40.2% overall enrollment rate (School Enrollment). At the high-school level, 6.0% of Hispanic students do not finish high school (both US born and foreign born), and enrollment in higher education for ages 18-24 is 35.4% (High School Dropouts, 2016; College Enrollment, 2016). For non-traditional Hispanic adults, the percentage of students enrolled in college is 4.5 (College Enrollment, 2016). With all of these statistics, we know that early learning (i.e., preschool) is vital for later academic success, as students who begin their education early are more likely to start on a more level playing at in kindergarten. Additionally, higher education is important for preparing our future leaders, and the percentage attending college is an indicator that our push-out rates, K-12 experiences, and higher education policies are impacting students' postsecondary success rates.

The state of Georgia is 9.1% Hispanic and is 10th in regard to the highest Hispanic populations nationwide (Distribution of Hispanics across States, 2016). In terms of how this translates to the public school system, 14.67% of students (256,611 out of 1,749,316) in Georgia are Hispanic (Statewide Enrollment by Race and Ethnicity, 2016). Hooker, Fix, and McHugh noted in 2014 that "one in five Georgia youth is an immigrant or has immigrant parents" (p. 1), and "Georgia's second-generation youth population grew 43 percent from 2007 to 2012, compared to a national average of 29 percent" (Hooker, Fix, & McHugh, p. 2). In the district participating in this study, however, 41.60% of students (11,302 out of 27,169) are Hispanic, resulting in higher ratios of immigrant youth or youth with immigrant parents (Enrollment by Race and Ethnicity). With almost 50% of the students in this district identifying as Hispanic, it is imperative that the district provides opportunities for these students: It is the future of the community at risk.

Yet our school systems are not necessarily setting these students up for success. In terms of graduate rates, "In 2012, Georgia's four-year high school graduation rate was 70 percent, with Latinos and Blacks lagging behind at 60 percent and 62 percent, respectively" (Hooker, Fix, & McHugh, 2014, p. 3). In particular, "For ELLs, the prospects of earning a high school diploma were lower: 44 percent of ELLs who had entered as freshmen four years earlier graduated" (Hooker, Fix, & McHugh, 2014, p. 3). In Georgia, English for Speakers of Other Languages (ESOL) impacts a tremendous number of students, and the majority of these stu-

dents—80%—were born in the United States (Promising Practices, 2014). Initially, many Latino students are placed in ESOL based on whether English is spoken at home and then based on reading, writing, and speaking fluency from initial and ongoing assessments.

In regard to the lower graduation rates for English Learners (ELs), however, one of the major causes for concern is in how we manage ESOL students in our schools. There is no specific policy in Georgia as to how schools should operate in regard to ESOL programming, and thus approaches are inconsistent and not always appropriate (Hooker, Fix, & McHugh, 2014, p. 31). Two of the most popular methods in the state are the development of an ESOL course or a combined ESOL and content course (sheltered instruction), which are pullout models, or a mainstreaming model with an ESOL teacher working in the same room as the primary content teacher (Hooker, Fix, & McHugh, 2014).

Hooker, Fix, and McHugh (2014) recognized the need to offer additional support to ESOL students and the need to revise our approaches to working with ELs, especially at the high-school level. They also indicate the importance of ESOL training for educators and the integration of community partnerships into the overall equation. What we often fail to question, however, is whether ESOL is the most appropriate approach to overall literacy. We tend to utilize ESOL without regard to the research on additive bilingual approaches that value the students' first languages (Nieto & Bode, 2012). When we create a system that fails to appreciate students' native languages, we devalue these students from their very first schooling experience. As Nieto and Bode (2012) noted, "Language is intimately linked to culture. It is a primary means by which people express their cultural values and the lens through which they view the world" (p. 210). Nieto and Bode (2012) also reminded us that students' actual performance in learning English could impact their academics less than their teachers' and administrators' opinions of students and their native tongues. In many ways, the ESOL approach—which is not a bilingual approach—sends the message, whether intended or not, that students' native languages are less valuable. As Valenzuela (1999) wrote in her study of Mexican-American youth, these students "learn' perhaps no stronger lesson in school than to devalue the Spanish language, Mexico, Mexican culture, and things Mexican" (p. 19). Additionally, as Delgado Bernal and Alemán (2009) reminded us, Latino students need to be able to utilize their language in order to "talk back and interrupt the dominant narratives in their classrooms, in society, in their communities, and in their homes" (par. 18). Language is power—language can provide

leverage, and it is vital that teachers encourage their Latino students to see their language in this manner.

Whether in ESOL or not, many Latino students face the same stereotypes as their parents. Such stereotypes can result in students being misplaced into ESOL courses, misplaced and tracked into lower-level courses, deemed as “at-risk” from a deficit perspective, and often passed over for gifted and Advanced Placement opportunities (Nieto & Bode, 2012; Valenzuela, 1999). Also, while “four out of every 10 immigrants in Georgia are naturalized United States citizens and 85 percent of children with immigrant parents in Georgia are United States citizens by birth” (Promising Practices, 2014), many are unwelcoming to Latino students, viewing them as a strain on the system. Valenzuela wrote about this phenomenon in her 1999 qualitative study on U.S.-Mexican youth, noting that schools tend to oppress these students through tracking, testing, and other school processes, not to mention the stereotypes that teachers hold regarding Mexican-American youth.

Although Valenzuela published her study in 1999, these stereotypes and oppressive schooling practices have continued since this time. Georgia’s educational demographics have been changing steadily since the 1990s, yet our schools have not been as progressive as they could be in reaching new populations and helping our first- and second-generation Latino students become the leaders that our district, state, and nation need. Even within the small group of ten teachers traveling to Mexico this summer for study abroad, they noted stark differences in the ways in which their Latino students were treated versus their white students. One participant stated that the teachers had taken students on a field trip recently where “diverse students were treated differently; it was obvious and disrespectful” (personal communication, April 27, 2016). Another teacher remarked that some individuals in her school “say that we should not translate information for other languages in school, that they need to speak English” (personal communication, April 27, 2016). This teacher continued, “it’s tough stuff to watch people treat children poorly just because they are from a different culture or race. Cultural misunderstandings change the lives of children everyday” (personal communication, April 27, 2016). Indeed, they change the lives of children by blocking opportunities. Hooker, Fix, & McHugh (2014) wrote, “The educational outcomes of the state’s first- and second-generation young adults are cause for concern” (p. 1). We need policy-level changes for the state, and we need education for our current and future teachers in regard to their classroom practices and approaches. As noted in Promising Practices (2014), Georgia “must improve our competencies at transforming schools into institutions which

embrace and capitalize on cultural diversity.” Such changes, we argue, need community buy-in and strong partnerships as a starting point—Rather than building walls, we should be building bridges, linking our communities across borders.

THE PROJECT

In the 1980s and 1990s, the district highlighted in this study saw huge growth in the number of Latino residents due, in part, to poultry farms and processing plants (Olsson, 2015). Cobb (2008) wrote that in the 1980s and 1990s, “the number of Hispanic residents swelled by more than 725 percent” (p. 134). The schools, in many ways, were not prepared to meet the needs of the children of these families—educators were not prepared in regard to classroom practices for English learners or in terms of cultural understanding. As a principal in an elementary school in this district during this time, one of the writers of this chapter began to seek resources for her students, teachers, and community members. In 2002, the population of her school was shifting from predominantly white and middle-class to a majority Hispanic and lower socioeconomic status, so she made an attempt to build understanding of the culture by engaging in cultural immersion trips to schools in the state of Veracruz, Mexico in 2002, 2007, and 2009; acquiring the ESOL Endorsement in 2002 and 2003; and becoming a language learner herself. Nevertheless, neither her school nor the district was prepared to meet the needs of these non-native English speakers in the classroom. There was a need for Spanish speaking staff and teachers to support this growing segment of the population. By 2005, with eight out of 10 children in kindergarten starting school speaking Spanish and a staff who did not speak Spanish, there was an urgent need to take action. This is when a federally funded Headstart pre-kindergarten program was opened so that non-native English speaking children could have a year to develop early language skills. Shortly following, an additional pre-kindergarten program, funded by the state, was opened, providing opportunities for half of the children who would later attend kindergarten.

In addition to the implementation of this special pre-kindergarten program, this school developed programing for immigrant parents. This program started with a federal grant called EvenStart that supported a coordinator and an English teacher. The parents in this community were active participants in this program because it provided them with a network of other mothers, they gained English skills, and it was free. They met twice a week for six hours for English classes and to en-

gage in discussion with one another and with the teachers. When the federal funding was no longer available after 2005, the principal and the coordinator for migrant programming partnered to keep this program running. Using school personnel, a parent liaison, as well as an English teacher funded by Title III, the school was able to sustain the program and add additional components recommended by the participants themselves, which included computer skills and volunteer opportunities in the school. The 25-30 parents who participated each year finished the year with skills that would help them assist their children in succeeding in school.

After years of witnessing the Mexican and Mexican-American families in her school both struggle and succeed, she reached out to potential contacts in Mexico, mostly because the majority of families immigrating were from Mexico (Promising Practices, 2014). Then, in 2012, she reached out to a contact at a private school with a dual immersion program in a community in the state of Guanajuato, Mexico. At the time, her school had just opened its 3rd pre-kindergarten program funded by a Bright from the Start Grant. This pre-kindergarten provided a unique opportunity for the community because the class was to be taught 90% Spanish and 10% English. This would provide the youngest learners in this this community the opportunity to learn in their first language at a very young age, which had great potential for future language development. As a principal, the author was knowledgeable about the 90/10 model of bilingual immersion from another school in the same district that is considered a language academy, which operated using this model, and thus she knew that this would be a wonderful opportunity for these youngest learners. While she also knew that her school was not set up to be a fully bilingual immersive institution due to resources, she started investigating the potential for a 50/50 immersion program for those coming out of this pre-kindergarten class. In her research, she learned about this school in Mexico that was operating a 50/50 model and contacted the director who was also an expert in dual immersion programs.

During September of that year, she set up her first meeting with the director, whom we will call Carmen, and a tour of the school and community in Guanajuato, Mexico. This was the first of many visits. They talked about what programming was underway in Mexico and the work occurring in Georgia with the dual immersion programs. Carmen had so much knowledge of the best practices for bilingual immersion, and with her encouragement and advice, the author rallied community support and had two classes in kindergarten in her school learning in a 50/50 program. Carmen continued to coach the author on the schedule, staff, resources, best practices, and what to expect. Those early conversations were the beginning of a

professional partnership. Each year, the author visited Carmen and her school in Guanajuato, Mexico, to discuss the progress their students and schools, share ideas, and dream of possibilities for future collaborations.

While visiting in 2014, Carmen shared an event with the author that was a catalyst for dreaming of other possibilities. The students at Carmen's school hosted and participated in a Global Conference that was attended by students throughout the world, and their presentations were open to the public and attracted an overwhelming response from the local community. This was when these partners began discussing the possibility of student exchanges, and as the author transitioned from her role as principal to her role as professor at a local university, more options began to present themselves, and the goal emerged of better educating American teachers to meet the needs of their Mexican and Mexican-American students through experiences abroad. In June 2015, the author spent time at the partner school near Guanajuato taking pictures and visiting with Carmen as she was writing the study abroad proposal and site visit for the university. Carmen was very interested in being a school where English-speaking teacher interns could co-teach with Spanish-speaking teachers because she was seeking native English-speaking teachers. The district had a similar need—they needed certified teachers whose native language was Spanish in order to best serve the bilingual language academies and classrooms. Thus, the seeds of a partnership were developing with these reciprocal needs, a relationship that took time but was built on trust and understanding. In this case, each school—in Mexico and in Georgia—had very different needs, but understood how working together, sharing resources and ideas, building cultural awareness, and creating something that would make a difference for all was a valuable partnership. When partners are working on something interesting, others want to get on board, expanding possibilities exponentially.

The superintendent of the Georgia district was aware of what the author had been doing in her school, and although she had invited him to visit, it was not until 2015 that the partnership moved to the next level. In late June 2015, the author and district superintendent traveled to Guanajuato and met with Carmen and her board of directors. They also invited a professor from the premier teachers' college in the state, whom we will refer to as Martín. In this meeting, they discussed building a relationship and ideas for collaborating on projects to benefit both the organizations. To further this relationship, the Georgia district's superintendent extended an invitation to Carmen and Martín to visit Georgia and connect with the universities and school leaders in the area. As a result of this meeting, Carmen and Martín

visited Georgia in August 2015.

During their visit, additional opportunities for the partners from Mexico were discussed. Carmen and Martín met with school leaders and spent time observing in classrooms and discussing their impressions of pedagogical similarities and differences with administration. They also met with the deans and professors from several universities in the area, both public and private. Conversations were initiated about the need for study abroad programs and the possibility of teacher exchanges. During this visit, our guests met with a representative from the Georgia Board of Regents to build relations and discuss different possibilities for Georgia universities. This initiative was growing and extending in different directions.

In the fall of 2015, plans were made by a group of higher education representatives as well as the superintendent from the Georgia district to visit Mexico in January of 2016 to talk with Carmen, Martín, community members, and representatives from University of Pedagogía in Dolores Hidalgo and the College of Education at the Universidad de Guanajuato to plan the next steps and to establish several goals. First, we wanted to establish strong reciprocal study abroad programs, with Mexican university students studying in Georgia and vice versa. It was decided that starting summer of 2016, education majors from the Universidad de Guanajuato would visit the home institutions of the authors of this paper where they would work with summer programs run through the school district and take courses at the University in the afternoon. Next year, we plan to run the first study abroad program for students from our University visiting Guanajuato to study and learn from teachers in local schools. Along the way, we hope to connect digitally with researchers in Mexico, having Mexican scholars guest lecture and hold discussions with our students, having our faculty connect with students at the Universidad de Guanajuato, and collaborating on faculty research.

Secondly, another goal was to attract native Spanish-speaking teachers to study abroad for a year and teach content in Spanish at PK-12 schools in the Georgia school district and to have native English-speaking teachers work in the schools in Guanajuato. The superintendent agreed to pay the Spanish-speaking teachers' tuition and pay a stipend and living expenses for teaching a half-day at one of the Georgia district's schools. In 2015-2016, the district school system developed a very important goal to promote rigor: The System Improvement Plan indicated that by 2020, 30% of all students graduating would have the bilingual seal on their diploma making them better prepared for the work force and the demands of the 21st Century (Balanced Score Card 2015-2020, 2016). This was a shift for the district,

which was now looking at the language of our ELs as an asset rather than a deficit, and the budding partnership with the city in Guanajuato, Mexico, was a move toward successfully achieving this goal.

The superintendent also wanted to send his native born educators to study in Mexico in an effort to help his teachers better understand their students. As a first step toward this goal, ten teachers from the Georgia school district highlighted in this paper would study abroad in June of 2016 in the community in Guanajuato to learn more about the cultures of their students, many of whom are from the state of Guanajuato. One of the participating teachers even noted that one of her Georgia students was excited that she would be in Guanajuato at the same time as her teacher. These teachers will journal their experiences while they are abroad, they will co-teach with a native Spanish speaker at Carmen's bilingual immersion school, and we will follow their progress as they implement what they learn throughout the 2016-2017 academic year. In addition, when asked what resources we could offer them, Carmen mentioned that she believed our teachers were better at literacy strategies while their teachers were better with math strategies (personal communication). Thus, our teachers studying abroad this summer will provide literacy workshops and their teachers will deliver math strategies workshops to help improve each other's practices.

DISCUSSION

Although the research component of this study is in its nascent stages, we have learned a great deal about how to develop strong and lasting partnerships, especially those that cross and break down borders. One of the major aspects that we have taken away from this partnership is that reciprocal relationships take time in order to build trust. Initially, not everyone participating in the leadership team of this collaboration was completely on board with the project. Martín, for example, had hesitations, especially when it came to his visit to the States, which was a first for him. He noted that he had biases about Americans based on the ways in which the States were portrayed in the media and their views on Mexico. He was initially wary of partnering with a country that viewed him as "less than" (personal communication, January 20, 2016). His views on collaborating with the leadership team changed, however, as he got to know the participants. When the American team visited Guanajuato, Martín acted as the main liaison, bringing the group into his

middle-school science classroom at Academia Internacional, taking the group on a tour of the teachers' college where he works in the evenings, and bringing the group into his home to share food. While the group was eating with his family, he stated that the best aspect of this journey had been "putting stereotypes to the side" (January 20, 2016). One element that changed his views, as he stated, was, "I saw you had real interest in my country and learning. You respected my pride in my country" (January 20, 2016).

Martín went from being unsure about such a partnership to describing himself as an integral part of the collaboration, which he described in the following way:

I believe that my role in the project is the joint that connects both pieces (Mexican and American) of this endeavor. I helped to put people together. I was able to visit the [the county] to meet many individuals from many institutions. Then when the group visited us in Mexico, I was instrumental in putting people together from both the universities as well as local leaders (personal communication, April 24, 2016)

And he did, indeed, take the project further by inviting key community members from Guanajuato, including the mayor and other city officials. Martín stated, "Bicultural exchanges like these get the attention of local authorities and politicians because they see us exchanging ideas, building relationships, and collaborating" (personal communication, April 24, 2016). This, then, has a direct impact on the community, which "see that our schools are taking steps to raise the level of our education by having relationships like these" (personal communication, April 24, 2016). In this way, then, a small project that started with a couple of educators can turn into a major project involving state leaders from both participants—while we involved our Board of Regents, superintendents, and university deans, they brought in city officials and the mayor. In each case, the backing of these individuals helped to move the project forward with the necessary support.

The collaboration also has the important impact of connecting a community of scholars. When both groups visited one another, each made sure to take the visitors to as many institutions of higher education as possible. When visiting Mexico, the American leadership team visited several teaching campuses—all visits planned by Martín. Each group had developed a PowerPoint for their American visitors highlighting faculty research and the programs available for students. "We are proud of our research," Martín noted, and he continued by saying, "we have our own history of research that is different from American research, and it is important

to us to put emphasis on that history of research” (personal communication, January 18, 2016). Later, Martín elaborated, “my background is ethnography, so my work is part of who I am” (personal communication, April 24, 2016). This helped us to understand that in continuing our research with this community, we needed to read the work being published by Mexican scholars to better understand the history of qualitative work being done there. We invited scholars from the two higher education institutions in Mexico to connect with our classrooms via Skype for lectures to share their research and research practices. We want to ensure that we are appreciating their rich history of qualitative research and including our students in this learning process.

Both Carmen and Martín indicated that it was vital for us, as Americans, to understand that teaching pedagogies and practices in the United States are not necessarily the best approaches. Carmen’s expertise is in working with language acquisition, and Martín’s expertise is in a uniquely Mexican approach to qualitative research and ethnography. Part of the goal, then, as Carmen indicated, was to “share ideas, build understanding, and improve instructional strategies” for both Mexican and American educators (personal communication, April 19, 2016). The partnership needed to be “a collaborative effort where we work together to make good things happen for our schools” (Carmen, personal communication, April 19, 2016). In developing such partnerships, we have to be willing to learn from one another in order for the relationship to be truly reciprocal.

Thus, perhaps most importantly, however, this collaboration has strengthened the idea that we must expand beyond traditional ESOL and the proposed training mentioned above and move toward critical multicultural education for our teachers in the highlighted Georgia county. Not every teacher will have the opportunity to study abroad, but we can start small and share these techniques, and we can connect via technology across borders. When asked what was most important in regard to increasing the opportunities for success for our Latino families, the director of *Académic Internacional*—Carmen—said, “reach out to families, make home visits, grow understanding of their culture and their families, build relationships in the community. This will make a world of difference” (personal communication, April 19, 2016). She reflected that American teachers should work to celebrate Mexican culture in the classroom. “This,” she stated, “can provide them [Mexican students] a sense of pride. Teachers have to build an understanding of the importance of families ... in the lives of our students” (personal communication, April 19, 2016). We have to start by changing stereotypes and biases within

the school system, and hopefully this can help us make larger political changes. As Carmen continued, without such changes, “high school is going to be the end of the road for most of our Hispanic students because families will not be able to afford higher education if they are required to pay out-of-state tuition” (personal communication, April 19, 2016).

And, indeed, perhaps the first step in making social changes is self-analysis and collaboration for us all. As another leadership participant stated in regard to how she defined partnerships, “it’s a relationship between entities for the purpose of mutual growth, encouragement, and thinking outside one’s own walls” (personal communication, May 3, 2016). Many of our white, middle class educators and pre-service educators have the luxury of not having to think outside of their own walls unless challenged to do so. DiAngelo and Sensoy (2010) summed up this issue in the following statement:

The teacher education population is an alarmingly homogenous group (close to 93% of elementary education students are white and female and in fact this homogeneity is increasing rather than decreasing). This is of great concern to critical multiculturalist as we wrestle with the dilemma of how to provide a basic understanding of groups with whom the majority of students have no authentic relationships (p. 99).

They continued to argue that rather than one-size-fits-all approaches to critical multicultural education, such a “pedagogy requires a deep and sophisticated analysis, self-awareness, intergroup experience, and on-going education” (DiAngelo & Sensoy, 2010, p. 102). Rather than the approach of “‘making a difference,’” then, we should be asking “students to think differently about their world” (Beilke, 2005, p. 4). What better way to do this than by developing partnerships where teachers have a pipeline for sharing resources; faculty in colleges of education are connected and engaging in meaningful research across borders; and students have opportunities to travel abroad and to connect from a distance to learn more about one another’s cultures, educational systems, and values. Partnerships are about thinking outside one’s own walls, but they are also about breaking down walls—when the talk is of building walls, we need a concerted effort to ensure that our borders are malleable, porous, and not confining. As another leadership team member in this partnership development confirmed,

Partnership is an essential piece of the fabric of education, as it prepares children for the world. We can no longer look at ourselves living and working in isolation. Part-

nerships with other cultures can no longer be ignored. Building relationships should be our focus. It helps us, as humans, build capacity for understanding and teaches our children empathy and how to prepare for the world. My hope is that it will be a way to navigate the cultural waters and develop leaders for the future (personal communication, April 25, 2016).

Although just in its beginning stages, this partnership has impacted parents within the Georgia county already. As one parent noted, just having a principal who understands and values her culture has been meaningful: “you feel insecure at first, but she really gave me the security, the confidence that I needed. My culture is an asset and she saw that” (personal communication, May 17, 2016). As she continued, “relationships are important in Mexico. I have lots of support here, connections with teachers. It’s the relationships and involvement that has helped [*sic*]. Teachers here can learn more closely from Mexico if we work together in all the areas and find together the best way to teach” (personal communication, May 17, 2016). This should be a reminder for Americans that it is important to listen to and learn from our neighbors.

CONCLUSION

Although the program is in its nascent stages, we hope that this chapter has demonstrated the importance of developing cross-country partnerships, especially those collaborative efforts with the goal of alleviating oppression for students of color and students who are linguistically diverse. The purpose of this chapter is to demonstrate the process to establishing such a partnership—this is not meant to be a recipe for establishing collaborations because there is no one-size fits all approach; however, it does show that partnerships take time, mutual respect and reciprocity, and the dedication of many toward a common goal.

We hope that this is the beginning of a long partnership for us, one that has far-reaching implications. We are bringing together university faculty, teachers, school leaders, and P-16 students in Mexico and the United States. Additionally, the project is reaching across generations, impacting current teachers, pre-service educators, and PK-12 students, hopefully changing the fabric of our community for years to come. If we can teach our educators and children that “We deserve the same respect,” as stated in the quotation at the beginning of this chapter, then per-

haps the dangerous rhetoric of those like Trump will have less impact as we move forward and fight for change (personal communication, May 17, 2016). As this same mother of two reminded us, “that’s what I love about my people. We are equal. We are the same. We all have strengths” (personal communication, May 17, 2016). We have a lot we can learn from our neighbors, and we might do better to focus on building bridges that connect rather than walls that divide. To end with a call for action from Gloria Anzaldúa (2002), now is the time for change:

build bridges, cross them with grace, and claim these puentes our
“home”
si se puede, que asi sea, so be it, estamos listas, vámanos.
Now let us shift (p. 576).

REFERENCES

- Anzaldúa, G. (1999). *Borderlands: La frontera, the new Mestiza*. San Francisco, CA: Aunt Lute Books.
- Anzaldúa, G. (2002). now let us shift ... the path of conocimiento ... inner work, public acts. In G. Anzaldúa & A. Keating (eds.), *this bridge we call home: radical visions for transformation*. pp. 540 – 578. New York, NY: Routledge.
- Balanced score card 2015-2020. (2016). Hall County Schools. Retrieved from <http://www.hallco.org/boe/site/wp-content/uploads/2013/10/Balanced-Score-card-2015-2020.pdf>
- Beilke, J. R. (2006). Whose world is this? *Multicultural Education* 12(3), 2-7. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?redir=http%3a%2f%2fwww.caddogap.com%2fjournals.htm>
- Brown, R. (2011). Georgia gives police added power to seek out illegal immigrants. *The New York Times* (online). Retrieved from <http://www.nytimes.com/2011/05/14/us/14georgia.html>
- Castillo-Montoya, M., & Torres-Guzmán, M. E. (2012). Thriving in our identity and in the academy: Latina epistemology as a core resource. *Harvard Educational Review*, 82(4), 540-558, 564, 567. doi: <http://dx.doi.org/10.17763/haer.82.4.k483005r768821n5>
- Cho, S., Crenshaw, K.W., McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs*, 38(4), 758-810. doi: 10.1086/669608
- Cobb, J. C. (2008). *Georgia odyssey: A short history of the state* (2nd ed.). Athens, Georgia: The University of Georgia Press.
- College enrollment, by race and ethnicity: 2014. (2016). Pew Research Center: Hispanic Trends. Statistical portrait of Hispanics in the United States. Retrieved from http://www.pewhispanic.org/2016/04/19/statistical-portrait-of-hispanics-in-the-united-states/ph_2016_stat-portrait-hispanic-current-21/
- Delgado Bernal, D., & Alemán, Jr., E. (2009). Latina/o undergraduate students mentoring Latina/o elementary students: A borderlands analysis of shifting identities and first-year experiences. *Harvard Educational Review* 79(4), 550-585, 780-782. doi: <http://dx.doi.org/10.17763/haer.79.4.01107ip4uv648517>
- DiAngelo, R., & Özlem, S. (2010). “Ok, I get it! Now tell me how to do it!”: Why we can’t just tell you how to do critical multicultural education. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 97-102. doi: 10.1080/152/10960.2010.481199

- Distribution of Hispanics across states: 2014. (2016). Pew Research Center: Hispanic Trends. Statistical portrait of Hispanics in the United States. Retrieved from http://www.pewhispanic.org/2016/04/19/statistical-portrait-of-hispanics-in-the-united-states/ph_2016_stat-portrait-hispanic-current-45/
- Downey, M. (2016a). Immigrant college students lose Georgia Supreme Court appeal for in-state tuition. Get Schooled. Retrieved from <http://getschooled.blog.myajc.com/>
- Downey, M. (2016b). Georgia's ban on undocumented college students puts state on wrong side of history. Get Schooled. Retrieved from <http://getschooled.blog.myajc.com/>
- Families in fear: The Atlanta immigration raids. (January 28, 2016). Southern Poverty Law Center. Retrieved from <https://www.splcenter.org/20160128/families-fear-atlanta-immigration-raids>
- Goodman, A., Ortiz Y Pino, J., Beffort, S.W., Denish, D., & Johnson, G. (2016). How Trump became the GOP's 'presumptive nominee' with hate-fueled rhetoric and attacks on immigrants. Democracy Now! (Transcripts). Retrieved from http://www.democracynow.org/2016/4/27/how_trump_became_the_gops_presumptive
- Hall County enrollment by ethnicity/race, gender and grade level (PK-12). (2016). Georgia Department of Education. Retrieved from https://app3.doe.k12.ga.us/ows-bin/owa/fte_pack_ethnicsex.entry_form
- High school dropouts, by race and ethnicity: 2014. (2016). Pew Research Center: Hispanic Trends. Statistical portrait of Hispanics in the United States. Retrieved from http://www.pewhispanic.org/2016/04/19/statistical-portrait-of-hispanics-in-the-united-states/ph_2016_stat-portrait-hispanic-current-20/
- Hispanic population, by state: 2014. (2016). Statistical portrait of Hispanics in the United States. Pew Research Center. Retrieved from http://www.pewhispanic.org/2016/04/19/statistical-portrait-of-hispanics-in-the-united-states/ph_2016_stat-portrait-hispanic-current-44/
- Hooker, S., Fix, M., & McHugh, M. (2014). Education reform in a changing Georgia: Promoting high school and college success for immigrant youth. Migration Policy Institute. National Center of Immigrant Integration Policy. Retrieved from www.migrationpolicy.org
- Latimer, B. (2016). Latino groups: Trump rhetoric inspiring anti-immigrant state

- legislation. NBC News Online. Retrieved from <http://www.nbcnews.com/news/latino/latino-groups-trump-rhetorica-inspiring-anti-immigrant-state-legislation-n540916>
- Nieto, S., & Bode, P. (2012). *Affirming diversity: The sociocultural context of multicultural education*. Boston, MA: Pearson.
- Olsson, T. C. (2015). Latino immigration. *History & Archeology: Civil Rights & Modern Georgia, Since 1945*. Retrieved from <http://www.georgiaencyclopedia.org/articles/history-archaeology/latino-immigration>
- Population, by race and ethnicity: 2014. (2016). *Statistical portrait of Hispanics in the United States*. Pew Research Center: Hispanic Trends. Retrieved from http://www.pewhispanic.org/2016/04/19/statistical-portrait-of-hispanics-in-the-united-states/ph_2016_stat-portrait-hispanic-current-01/
- Promising practices for engaging Hispanic/Latino students in Georgia. (2014). Georgia
- Partnership for Excellence in Education. Retrieved from http://www.gpee.org/file-admin/files/PDFs/Promising_Practices_FINAL.pdf
- School enrollment, by race and ethnicity: 2014. (2016). *Pew Research Center: Hispanic Trends. Statistical portrait of Hispanics in the United States*. Retrieved from http://www.pewhispanic.org/2016/04/19/statistical-portrait-of-hispanics-in-the-united-states/ph_2016_stat-portrait-hispanic-current-19/
- Statewide enrollment by ethnicity/race, gender, and grade level (PK-12). (2016). Georgia Department of Education. Retrieved from https://app3.doe.k12.ga.us/ows-bin/owa/fe_pack_ethnicsex.entry_form
- Valdes, G. (2011). Georgia governor signs controversial anti-illegal immigration law. CNN Online. Retrieved from <http://www.cnn.com/2011/US/05/13/georgia.immigration.law/>
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Walsh, S. (2016). Trump's unspeakable strategy to erase his past: Why Donald Trump's anti-immigration rhetoric was enough for movement conversations to forgive his history of liberalism. *The Atlantic*. Retrieved from <http://www.theatlantic.com/politics/archive/2016/02/trumps-unspeakable-strategy-to-erase-his-past/458748/>

CAPÍTULO 10



CONSTRUYENDO PUENTES, NO MUROS: EL POTENCIAL DE LAS ALIANZAS (SOCIOS) INTERNACIONALES PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Sheri C. Hardee & Catherine Rosa

Traducción de Abel Rubén Hernández Ulloa

Nos merecemos el mismo respeto. Somos iguales. Somos lo mismo.

Mexicana y mujer de Georgia, madre con dos hijos

Este capítulo explora una naciente asociación, de varios niveles, entre un distrito escolar en Georgia con varias instituciones de educación superior y una comunidad de educadores en Guanajuato, México. Este distrito de Georgia tiene una gran cantidad de estudiantes latinos, muchos de ellos de la región de Guanajuato, y por lo tanto busca apoyar a sus estudiantes a través del desarrollo como bilingües a través de certificarlos con diplomas de secundaria y favorecer la expansión de escuelas también bilingües. El distrito cree en un modelo bilingüe aditivo, donde se enfatizan las lenguas y culturas nativas de los estudiantes (Nieto y Bode, 2012). Con demasiada frecuencia, estos estudiantes se sienten divididos entre dos mundos, una tensión que a veces resulta en que los estudiantes se sienten como si no pudieran formar parte de ninguna comunidad: están, literal y figurativamente, relegados a los márgenes (Anzaldúa, 1999). Para apoyar mejor a sus estudiantes de habla hispana, el distrito se acercó a las instituciones de educación superior en Georgia y Guanajuato, México, para desarrollar asociaciones donde los maestros de Guanajuato pudieran venir a los Estados Unidos para estudiar a nivel de posgrado al mismo tiempo que podrían enseñar contenido en español para las escuelas locales PK-12. Al tratar de lograr sus objetivos, el distrito ha enfrentado un déficit de educadores nativos de habla hispana, y existe la necesidad de crear vías para que los maestros de

México se conviertan en maestros visitantes y nos ayuden a enfatizar las “pedagogías de sus escuelas de origen”, para nuestros estudiantes que hablan español (Castillo-Montoya y Torres-Guzmán, 2012, par. 11).

Las autoras de este capítulo son docentes de una de las universidades participantes, una institución que está ayudando a construir las asociaciones necesarias tanto con las escuelas primarias y secundarias en Guanajuato, así como con algunos profesores universitarios en México. Discutimos los desafíos y los éxitos de equilibrar la investigación y la práctica en tales colaboraciones, con un énfasis particular en asociaciones recíprocas y éticas. En tales asociaciones, “es necesaria una atención explícita a las múltiples dimensiones de privilegio y diferencia para desarrollar la conciencia sobre todo un espectro de historias y luchas subordinadas y, por lo tanto, para formar coaliciones que tengan un impacto potencialmente más amplio que las que no lo hacen” (Cho, Crenshaw y McCall, 2013, p. 801). La colaboración es de varias capas en el sentido de que nuestros estudiantes estudiarán en Guanajuato, obteniendo la muy necesaria experiencia en el trabajo con diversas culturas.

Dado que la mayoría de nuestros maestros son mujeres blancas, es vital que abordemos nuestras clases desde un marco multicultural crítico, y esto incluye aprender a sumergirse en otra cultura y cómo reflexionar y comenzar a deconstruir los prejuicios (Nieto & Bode, 2012; DiAngelo y Sensoy, 2010). Además, los profesores, estudiantes universitarios y estudiantes de posgrado de Guanajuato que estudian en el extranjero estudiarán gratis en nuestra institución. Por último, nuestros profesores trabajarán en la investigación con profesores de la universidad asociada en Guanajuato, para que los profesores y sus estudiantes en cada país puedan aprender unos de otros. En un momento en el cual el fervor político por la inmigración ha alcanzado nuevas alturas, necesitamos alianzas más sólidas para apoyar a nuestros estudiantes de países vecinos, y este capítulo ilustra las formas en que podemos proporcionar un terreno común para estudiantes cuyas voces a menudo no se escuchan.

Comenzamos con una sinopsis de la necesidad de tales asociaciones, examinando las relaciones entre México y Estados Unidos a nivel nacional y local. Luego pasamos a una discusión sobre el impacto en los niños mexicanos y mexicoamericanos en nuestro distrito escolar local, cuyos dos niveles fueron un impulso para la colaboración que se estudia aquí. Finalmente, discutimos el desarrollo subsiguiente de la asociación entre las escuelas en Guanajuato, las escuelas en el distrito que estamos estudiando de Georgia y la facultad de la institución asociada de educación superior. El proyecto aún se encuentra en las etapas iniciales, con el primer grupo de maestros practicantes estadounidenses visitando San Miguel de Allende en

Guanajuato, México, este junio, y el primer grupo de maestros en servicio de la universidad asociada en Guanajuato visitando nuestro distrito escolar y universidad al mismo tiempo. Por lo tanto, si bien la recopilación de datos comenzará en serio con estos viajes de estudio al extranjero y este no es un capítulo de investigación empírica, vemos aquí como clave la discusión sobre la importancia de la construcción de comunidades y asociaciones. Como señaló la madre en la cita al comienzo de este capítulo, los inmigrantes de primera y segunda generación y los hablantes no nativos de inglés en los Estados Unidos merecen respeto, equidad e igualdad, y creemos que tales asociaciones son vitales para cambiar la situación del clima actual que rodea a los hablantes no nativos de inglés en nuestro país.

EL CLIMA SOCIAL Y POLÍTICO EN TODA LA NACIÓN

Sabemos que la población latina está en auge en los Estados Unidos. Según los datos más recientes del Pew Research Center, las estadísticas de tendencias hispanas de 2014 muestran que el 17.3 % de la población es hispana, con el 11.3 % nacido en los EE.UU. Y el 6.1 % nacido en el extranjero (Población, por raza y etnia, 2016). Con esta población en crecimiento hemos visto cambios en la acción legislativa para disuadir la inmigración y un aumento en los prejuicios y estereotipos hacia cualquier persona que se considere “no como nosotros” o que no forme parte de la sociedad dominante (es decir, blanco, clase media, hablante nativo de inglés). Tales acciones y sentimientos han llegado a un punto álgido con las primarias republicanas recientes, particularmente en el campo de Donald Trump.

Hace ya cuatro años, “Trump describió a los inmigrantes mexicanos como trayendo drogas, trayendo delincuencia, son violadores” (Walsh, 2016). Los estrategas políticos argumentaron que las afirmaciones de Trump significaban enterrar firmemente sus inclinaciones democráticas anteriores y establecerse con los valores del Partido Republicano. Como escribió Walsh (2016), tales declaraciones lo ayudan a obtener el apoyo de los líderes republicanos, pero, “lo que es más importante, el tema establece una conexión emocional con los votantes primarios que sienten que Trump está de su lado. (...) para ganar la nominación republicana (...) Debe decir lo indecible” (Walsh, 2016). Quizás la noción más aterradora acerca de tales ideas es que tales declaraciones y estereotipos difamatorios y absurdos son representativos del “lado” de algunos líderes de partidos y ciudadanos estadounidenses. Trump ha demostrado a los Estados Unidos que tal discurso de odio no es “impro-

nunciabile” en absoluto, sino es aceptable y alentado como parte del “tejido” estadounidense de “ser Americano”.

Aunque deberíamos estar tratando de deconstruir estereotipos escandalosos y peligrosos, campañas como esta solidifican estos prejuicios en la mente de muchos, y esto resulta en una mayor opresión individualizada e institucionalizada para un grupo de personas. En un segmento del programa *¡Democracia Ahora! (Democracy Now!)* con Amy Goodman, Gary Johnson señaló, “el 30 por ciento de los votantes republicanos creen que el flagelo de la Tierra es la inmigración mexicana” (Goodman, Ortiz y Piño, Beffort, Denish y Johnson, 2016). En el mismo segmento, Jerry Ortiz y Piño siguiendo las ideas de Johnson dijo: “cuando atacas a inmigrantes, te vuelves muy popular... al atacarlos, A) atacas a alguien, que no puede votar, y, B) que está compitiendo por trabajos en la parte más baja en la escala laboral” (Goodman, *et al.*, 2016). Como Ortiz y Piño indicó, muchos inmigrantes mexicanos no están en condiciones de defenderse debido a la falta de derechos políticos y sociales y la jerarquía que se ha creado. De hecho, algunos grupos y activistas por los derechos de los inmigrantes creen que esa retórica inflamatoria ha llevado a un mayor racismo institucionalizado al “inspirar a los legisladores estatales a redactar leyes dirigidas a inmigrantes y refugiados”, particularmente en Arizona, Wisconsin y Georgia (Latimer, 2016). Dicha opresión está orientada no solo a los inmigrantes entrantes, sino también a los ciudadanos mexicoamericanos, como veremos más adelante.

EL CLIMA SOCIAL Y POLÍTICO EN GEORGIA

Como se mencionó anteriormente, Georgia ha sido uno de esos estados que recientemente promulgó legislación que impacta negativamente a los inmigrantes; Sin embargo, este clima opresivo comenzó mucho antes de que la retórica de la campaña de Trump se convirtiera en parte de nuestra vida cotidiana. En 2011, Georgia aprobó “una de las medidas de inmigración más duras de la nación” (Brown, 2011); un proyecto de ley que, como señaló Valdés (2011), “legaliza el acoso policiaco a través del perfil racial”. Sin embargo, más recientemente, Georgia, junto con otros dos estados, comenzó una serie de redadas de inmigración que una fuente local de noticias describió como “innecesariamente agresiva y potencialmente inconstitucional” (Families in Fear, 2016). Las redadas, que incluyen detención sin órdenes legales, sin consentimiento legal y voluntario, y sin acceso legal, se han descrito como “un enfoque que ha pisoteado los derechos legales, sometió a madres e hijos

a encuentros policiales terroríficos e innecesarios, y separó a las familias” (Familias en miedo, 2016).

Tales acciones aumentan el sentimiento antiinmigrante y aumentan el nivel de miedo. De hecho, una madre de dos hijos de México nos dijo, con respecto al clima actual en Georgia: “Tengo miedo todo el tiempo. Es como vivir en la oscuridad. Yo digo que siento miedo a ti y a mi esposo, pero frente a los niños, no. No nuestro miedo” (comunicación personal, 17 de mayo de 2016). Ella continuó: “mis hijos saben de aquellos que se postulan para presidente, y me dicen, ‘no te preocupes, mami’. ¿Pero cómo puedes funcionar en la escuela si tienes miedo?” (comunicación personal, 17 de mayo de 2016). Si bien también señaló que “la gente viene de México para que sus hijos tengan mejor educación”, hemos creado un ambiente donde los niños y sus padres viven con miedo cada día (comunicación personal, 17 de mayo de 2016). Y como señaló esta madre, los niños tendrán dificultades para aprender cuando intenten funcionar en ese entorno.

Además, Georgia ha estado en las noticias recientemente y en los últimos años con respecto a las políticas de educación superior e inmigración. Actualmente, “Georgia prohíbe a los inmigrantes sin estatus legal, incluso si esos jóvenes asisten a las escuelas de kindergarten a 12º grado, es decir toda su vida, y se gradúan con las notas más altas de su clase de secundaria; decíamos que les prohíbe inscribirse en algunas de las mejores universidades del estado y pagar la matrícula estatal” (Downey, 2016b). Los estudiantes considerados ciudadanos indocumentados o no estadounidenses, pero que se gradúan de las escuelas secundarias de Georgia, no pueden inscribirse en las principales instituciones de investigación. Todas las demás instituciones pueden admitir, pero los estudiantes deben pagar la matrícula fuera del estado, y hay poco o ningún apoyo financiero disponible para estos estudiantes. Los ciudadanos estadounidenses con padres indocumentados también enfrentan dificultades. Aunque estos jóvenes pueden ser admitidos en institutos de educación superior, no son elegibles para la asistencia basada en el mérito de Georgia (la beca HOPE) y deben pagar la matrícula de fuera del estado, que es casi cuatro veces el costo de la matrícula dentro del estado, haciendo que la educación posterior a la K-12 sea menos alcanzable.

Los estudiantes pueden intentar ser considerados residentes de Georgia pero deben probar que han sido independientes de sus padres al menos durante 24 meses, lo que requiere una prueba en las declaraciones de impuestos de los padres; prueba de vida independiente y finanzas; y otra documentación, incluida una licencia de conducir, registro de votantes e impuestos. Irónicamente, si bien estos

estudiantes se consideran fuera del estado cuando se trata de pagar la matrícula, muchos nunca han salido del estado de Georgia. Recientemente, cuando los estudiantes bajo el programa de Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (DACA, por sus siglas en inglés) de dos años apelaron ante la Corte Suprema de Georgia para recibir la matrícula de los que viven dentro del estado, la apelación fue denegada debido a que el Sistema Universitario de Georgia es “inmune a la demanda de estudiantes bajo la doctrina de la inmunidad soberana” (Downey, 1 de febrero de 2016a). Incluso el oficial de admisión de nuestra propia institución señaló que la información sobre los caminos para los estudiantes que enfrentan tales situaciones no suele compartirse con los orientadores y las escuelas secundarias de todo el estado. Como escribieron Stuesse y Speed, “Al igual que la segregación, estas políticas sirven para mantener una segunda clase racializada de ciudadanos”, y esto no afecta a nadie, tal vez, más que a nuestra juventud (en Downey, 2016b).

EL IMPACTO EN LOS NIÑOS Y LAS ESCUELAS

Las políticas y los estereotipos antiinmigrantes tienen el mayor impacto en los jóvenes, porque no estamos preparando a nuestros jóvenes latinos para ser líderes, sino que los estamos preparando para puestos de salarios más bajos (Hooker, Fix y McHugh, 2014; Stuesse & Speed en Downey, 2016b). Y tales políticas y estereotipos impactan cómo nuestros maestros, administradores y sistemas educativos se posicionan frente a los estudiantes. A nivel nacional, los estudiantes hispanos tienen una tasa general de inscripción del 96.9 % en las escuelas (inscripción escolar, 2016), pero los números de educación preescolar y superior, y las tasas de deserción de la escuela secundaria son alarmantes y deben preocuparnos. Según Pew, los niños hispanos en edad preescolar tienen una tasa general de inscripción del 40.2 % (inscripción escolar). A nivel de escuela secundaria, el 6.0 % de los estudiantes hispanos no terminan la escuela secundaria (tanto nacidos en los Estados Unidos como nacidos en el extranjero), y la inscripción en la educación superior para las edades de 18-24 años es del 35.4 % (Abandonos de la escuela secundaria, 2016; Matrícula universitaria, 2016) Para los adultos hispanos no tradicionales, el porcentaje de estudiantes matriculados en la universidad es 4.5 (Matrícula universitaria, 2016). Con todas estas estadísticas, sabemos que el aprendizaje temprano (es decir, preescolar) es vital para el éxito académico posterior, ya que los estudiantes que comienzan su educación en etapas tempranas tienen más probabilidades de llegar

a niveles más elevados en el jardín de niños. Además, la educación superior es importante para preparar a nuestros futuros líderes, y el porcentaje que asiste a la universidad es un indicador de que nuestras tasas de expulsión, las experiencias K-12 y las políticas de educación superior están afectando las tasas de éxito postsecundario de los estudiantes.

El estado de Georgia tiene un 9,1 % de hispanos y ocupa el décimo lugar en cuanto a la población hispana más alta en todo el país (Distribución de hispanos en todos los estados, 2016). En términos de cómo esto se traduce en el sistema de escuelas públicas, el 14.67 % de los estudiantes (256 mil 611 de un millón 749 mil 316) en Georgia son hispanos (inscripción estatal por raza y etnia, 2016). Hooker, Fix y McHugh señalaron en 2014 que “uno de cada cinco jóvenes de Georgia es un inmigrante o tiene padres inmigrantes” (p. 1), y “la población de jóvenes de segunda generación de Georgia creció un 43 por ciento de 2007 a 2012, en comparación con un promedio de 29 por ciento” (Hooker, Fix y McHugh, p. 2). Sin embargo, en el distrito que participa en este estudio, el 41.60 % de los estudiantes (11 mil 302 de 27 mil 169) son hispanos, lo que resulta en una proporción más alta de jóvenes inmigrantes o jóvenes con padres inmigrantes (inscripción por raza y etnia). Con casi el 50 % de los estudiantes en este distrito identificándose como hispanos, es imperativo que el distrito brinde oportunidades para estos estudiantes: es el futuro de la comunidad en riesgo.

Sin embargo, nuestros sistemas escolares no necesariamente están preparando a estos estudiantes para el éxito. En términos de tasas de graduados, “En 2012, la tasa de graduación de la escuela secundaria de cuatro años de Georgia fue del 70 por ciento, con latinos y negros rezagados con un 60 y 62 por ciento, respectivamente” (Hooker, Fix y McHugh, 2014, p. 3). En particular, “Para los estudiantes ELL, las perspectivas de obtener un diploma de escuela secundaria eran menores: el 44 por ciento de los estudiantes ELL que ingresaron como estudiantes de primer año cuatro años antes se graduaron” (Hooker, Fix y McHugh, 2014, p. 3). En Georgia, el inglés para hablantes de otros idiomas (ESOL) impacta a una gran cantidad de estudiantes, y la mayoría de estos estudiantes, 80 %, nacieron en los Estados Unidos (Prácticas prometedoras, 2014). Inicialmente, muchos estudiantes latinos se colocan en ESOL según si se habla inglés en casa y luego según la fluidez de lectura, escritura y habla de las evaluaciones iniciales y continuas.

Sin embargo, con respecto a las tasas de graduación más bajas para los estudiantes de inglés (EL), una de las principales causas de preocupación es cómo manejamos a los estudiantes de ESOL en nuestras escuelas. No existe una política

específica en Georgia sobre cómo deben operar las escuelas con respecto a la programación de ESOL y, por lo tanto, los enfoques son inconsistentes y no siempre apropiados (Hooker, Fix y McHugh, 2014, p. 31). Dos de los métodos más populares en el estado son el desarrollo de un curso de ESOL o un curso combinado de ESOL y contenido (instrucción protegida), que son modelos extraíbles, o un modelo de integración con un maestro de ESOL que trabaja en la misma sala que el contenido principal maestro (Hooker, Fix y McHugh, 2014).

Hooker, Fix y McHugh (2014) reconocieron la necesidad de ofrecer apoyo adicional a los estudiantes de ESOL y la necesidad de revisar nuestros enfoques para trabajar con los EL, especialmente a nivel de secundaria. También indican la importancia de la capacitación de ESOL para educadores y la integración de asociaciones comunitarias en la ecuación general. Sin embargo, lo que a menudo no cuestionamos es si ESOL es el enfoque más apropiado para la alfabetización general. Tendemos a utilizar ESOL sin tener en cuenta la investigación sobre enfoques bilingües aditivos que valoran las primeras lenguas de los estudiantes (Nieto & Bode, 2012).

Cuando creamos un sistema que no aprecia las lenguas nativas de los estudiantes, devaluamos a estos estudiantes desde su primera experiencia escolar. Como señalaron Nieto y Bode (2012), “el lenguaje está íntimamente ligado a la cultura. Es un medio principal por el cual las personas expresan sus valores culturales y el lente a través del cual ven el mundo” (p. 210). Nieto y Bode (2012) también nos recordaron que el desempeño real de los estudiantes en el aprendizaje del inglés podría afectar las opiniones de sus maestros y administradores sobre los estudiantes y sus lenguas nativas. En muchos sentidos, el enfoque de ESOL, que no es un enfoque bilingüe, envía el mensaje, ya sea intencionado o no, de que los idiomas nativos de los estudiantes son menos valiosos. Como escribió Valenzuela (1999) en su estudio de la juventud mexicano-estadounidense, estos estudiantes “‘aprenden’ quizás una lección más fuerte en la escuela que la de devaluar el idioma español, México, la cultura mexicana y lo mexicano” (p. 19). Además, como nos recordaron Delgado Bernal y Alemán (2009), los estudiantes latinos necesitan poder utilizar su idioma para “replicar e interrumpir las narrativas dominantes en sus aulas, en la sociedad, en sus comunidades y en sus hogares” (párrafo 18). El lenguaje es poder: el lenguaje puede proporcionar influencia, y es vital que los maestros alienten a sus estudiantes latinos a ver de ese modo al lenguaje.

Ya sea en ESOL o no, muchos estudiantes latinos enfrentan los mismos estereotipos que sus padres. Tales estereotipos pueden resultar en que los estudiantes sean extraviados en los cursos de ESOL, extraviados y asignados a cursos de nivel in-

ferior, considerados como “en riesgo” desde una perspectiva de déficit, y a menudo pasados por alto para las oportunidades de colocación avanzada y para superdotados (Nieto & Bode, 2012; Valenzuela, 1999). Además, aunque “cuatro de cada 10 inmigrantes en Georgia son ciudadanos estadounidenses naturalizados y el 85 por ciento de los niños con padres inmigrantes en Georgia son ciudadanos estadounidenses por nacimiento” (Prácticas prometedoras, 2014), muchos no son bienvenidos con los estudiantes latinos, ya que los ven como una tensión en el sistema. Valenzuela escribió sobre este fenómeno en su estudio cualitativo de 1999 sobre la juventud estadounidense-mexicana, y señaló que las escuelas tienden a oprimir a estos estudiantes mediante el seguimiento, las pruebas y otros procesos escolares, sin mencionar los estereotipos que los maestros tienen sobre la juventud mexicano-estadounidense.

Aunque Valenzuela publicó su estudio en 1999, estos estereotipos y prácticas escolares opresivas han continuado desde entonces. La demografía educativa de Georgia ha estado cambiando constantemente desde la década de 1990, sin embargo, nuestras escuelas no han sido tan progresistas como podrían ser para llegar a nuevas poblaciones y ayudar a nuestros estudiantes latinos de primera y segunda generación a convertirse en los líderes que nuestro distrito, estado y nación necesitan. Incluso, dentro del pequeño grupo de diez maestros que viajaron a México este verano para estudiar en el extranjero, notaron grandes diferencias en la forma en que se trataba a sus estudiantes latinos frente a sus estudiantes blancos. Un participante dijo que los maestros habían llevado a los estudiantes a un viaje de campo recientemente donde “diversos estudiantes fueron tratados de manera diferente; era obvio e irrespetuoso” (comunicación personal, 27 de abril de 2016). Otra maestra comentó que algunas personas en su escuela “dicen que no debemos traducir información para otros idiomas en la escuela, que necesitan hablar inglés” (comunicación personal, 27 de abril de 2016). Este maestro continuó, “es difícil ver a la gente tratar mal a los niños solo porque pertenecen a una cultura o raza diferente. Los malentendidos culturales cambian la vida de los niños todos los días” (comunicación personal, 27 de abril de 2016). De hecho, cambian la vida de los niños bloqueando oportunidades. Hooker, Fix y McHugh (2014) escribieron: “Los resultados educativos de los adultos jóvenes de primera y segunda generación del estado son motivo de preocupación” (p. 1). Necesitamos cambios a nivel de políticas para el estado, y necesitamos educación para nuestros maestros actuales y futuros con respecto a sus prácticas y enfoques en el aula. Como se señala en Prácticas prometedoras (2014), Georgia “debe mejorar nuestras competencias para transformar

las escuelas en instituciones que adopten y aprovechen la diversidad cultural”. Estos cambios, argumentamos, necesitan la participación de la comunidad y asociaciones sólidas como punto de partida. En lugar de construir muros, deberíamos construir puentes, uniendo nuestras comunidades a través de las fronteras.

EL PROYECTO

En las décadas de 1980 y 1990, el distrito destacado en este estudio experimentó un gran crecimiento en el número de residentes latinos debido, en parte, a las granjas avícolas y las plantas de procesamiento (Olsson, 2015). Cobb (2008) escribió que en las décadas de 1980 y 1990, “el número de residentes hispanos aumentó en más del 725 por ciento” (p. 134). Las escuelas, en muchos sentidos, no estaban preparadas para satisfacer las necesidades de los niños de estas familias; los educadores no estaban preparados con respecto a las prácticas en el aula para los estudiantes de inglés o en términos de comprensión cultural.

Como directora de una escuela primaria en este distrito durante este tiempo, una de las escritoras de este capítulo comenzó a buscar recursos para sus estudiantes, maestros y miembros de la comunidad. En 2002, la población de su escuela estaba cambiando de predominantemente blanca y de clase media a una mayoría hispana y con un estatus socioeconómico más bajo, por lo que hizo un intento por desarrollar la comprensión de la cultura participando en viajes de inmersión cultural a escuelas en el estado de Veracruz, México, en 2002, 2007 y 2009; adquirir el respaldo de ESOL en 2002 y 2003; y convertirse ella misma en aprendiz de idiomas. Sin embargo, ni su escuela ni el distrito estaban preparados para satisfacer las necesidades de estos hablantes de inglés no nativos en el aula. Había una necesidad de personal y maestros de habla hispana para apoyar a este segmento creciente de la población. Para 2005, con ocho de cada 10 niños en kindergarten que comenzaban la escuela hablando español y un personal que no hablaba español, había una necesidad urgente de tomar medidas. Fue entonces cuando se inauguró un programa de prejardín de infantes Headstart, financiado por el Gobierno federal, para que los niños no nativos de habla inglesa pudieran tener un año para desarrollar habilidades lingüísticas tempranas. Poco después, se abrió un programa adicional de prejardín de infantes, financiado por el Estado, que brinda oportunidades a la mitad de los niños que luego asistirían al jardín de infantes.

Además de la implementación de este programa especial de prejardín de infantes, esta escuela desarrolló programas para padres inmigrantes. Este programa comenzó con una subvención federal llamada EvenStart, que apoyó a un coordinador y un maestro de inglés. Los padres de esta comunidad participaron activamente en este programa porque les brindó una red de otras madres, adquirieron habilidades en inglés y fue gratis. Se reunían dos veces por semana durante seis horas para clases de inglés y para entablar conversaciones entre ellos y con los profesores. Cuando la financiación federal dejó de estar disponible después de 2005, el director y el coordinador de programas para migrantes se asociaron para mantener este programa en funcionamiento. Con personal de la escuela, un enlace de padres y un maestro de inglés financiado por el Título III, la escuela pudo mantener el programa y agregar componentes adicionales recomendados por los propios participantes, que incluían habilidades informáticas y oportunidades de voluntariado en la escuela. Los 25-30 padres que participaron cada año terminaron el año con habilidades que los ayudarían a ayudar a sus hijos a tener éxito en la escuela.

Después de años de presenciar a las familias mexicanas y mexicoamericanas en su escuela tanto luchar como tener éxito, se acercó a posibles contactos en México, principalmente porque la mayoría de las familias que inmigraron eran de México (Prácticas prometedoras, 2014). Luego, en 2012, se acercó a un contacto en una escuela privada con un programa de doble inmersión en una comunidad en Guajuato, México. En ese momento, su escuela acababa de abrir su tercer programa de prejardín de infantes financiado por una beca Bright from the Start. Este prejardín de infantes brindó una oportunidad única para la comunidad porque la clase debía impartirse en un 90 % en español y un 10 % en inglés. Esto proporcionaría a los estudiantes más jóvenes de esta comunidad la oportunidad de aprender en su primer idioma a una edad muy temprana, lo que tenía un gran potencial para el desarrollo futuro del lenguaje. Como directora, la autora conocía el modelo 90/10 de inmersión bilingüe de otra escuela del mismo distrito que se considera una academia de idiomas, que operaba utilizando este modelo, por lo que sabía que esta sería una oportunidad maravillosa para los alumnos más jóvenes. Si bien también sabía que su escuela no estaba configurada para ser una institución inmersiva completamente bilingüe debido a los recursos, comenzó a investigar el potencial de un programa de inmersión 50/50 para aquellos que salen de esta clase de prejardín de infantes. En su investigación, se enteró de una escuela en México que operaba un modelo 50/50 y se puso en contacto con el director, quien también era experto en programas de inmersión dual.

Durante septiembre de ese año, organizó su primera reunión con la directora, a quien llamaremos Carmen, y un recorrido por la escuela y la comunidad de Guanajuato, México. Esta fue la primera de muchas visitas. Hablaron sobre la programación que se estaba llevando a cabo en México y el trabajo que se está realizando en Georgia con los programas de inmersión dual. Carmen tenía tanto conocimiento de las mejores prácticas para la inmersión bilingüe, y con su aliento y consejos, la autora reunió el apoyo de la comunidad y tuvo dos clases en el jardín de infantes en su escuela aprendiendo en un programa 50/50. Carmen continuó entrenando al autor sobre el cronograma, el personal, los recursos, las mejores prácticas y qué esperar. Esas primeras conversaciones fueron el comienzo de una asociación profesional. Cada año, la autora visitaba a Carmen y su escuela en Guanajuato, México, para discutir el progreso de sus estudiantes y escuelas, compartir ideas y soñar con posibilidades de colaboraciones futuras.

Durante su visita en 2014, Carmen compartió un evento con el autor que fue un catalizador para soñar con otras posibilidades. Los estudiantes de la escuela de Carmen organizaron y participaron en una Conferencia Global a la que asistieron estudiantes de todo el mundo, y sus presentaciones estuvieron abiertas al público y atrajeron una respuesta abrumadora de la comunidad local. Fue entonces cuando estos socios comenzaron a discutir la posibilidad de intercambios de estudiantes y, a medida que la autora pasó de su rol de directora a su rol de profesora en una universidad local, comenzaron a presentarse más opciones y surgió el objetivo de educar mejor a los maestros estadounidenses para satisfacer las necesidades de sus estudiantes mexicanos y mexicoamericanos a través de experiencias en el exterior.

En junio de 2015, la autora pasó un tiempo en la escuela asociada cerca de Guanajuato tomando fotografías y visitando a Carmen mientras escribía la propuesta de estudio en el extranjero y la visita al lugar para la universidad. Carmen estaba muy interesada en hacer una escuela donde los pasantes de profesores de habla inglesa pudieran enseñar juntos con profesores de habla hispana, porque estaba buscando profesores nativos de habla inglesa. El distrito tenía una necesidad similar: necesitaban maestros certificados cuya lengua materna fuera el español para poder servir mejor a las academias y aulas de idiomas bilingües. Por lo tanto, las semillas de una asociación se estaban desarrollando con estas necesidades recíprocas, una relación que tomó tiempo pero que se construyó sobre la base de la confianza y la comprensión. En este caso, cada escuela, en México y en Georgia, tenía necesidades muy diferentes, pero entendieron cómo trabajar juntos, compartir recursos e ideas, generar conciencia cultural y crear algo que marcaría la diferencia para todos

fue una asociación valiosa. Cuando los socios están trabajando en algo interesante, otros quieren participar, expandiendo las posibilidades de manera exponencial.

La superintendente del distrito de Georgia estaba al tanto de lo que el autor había estado haciendo en su escuela y, aunque lo había invitado a visitarlo, no fue hasta 2015 que la asociación pasó al siguiente nivel. A fines de junio de 2015, la autora y el superintendente de distrito viajaron a Guanajuato y se reunieron con Carmen y su junta directiva. También invitaron a un profesor de la principal facultad de maestros del estado, a quien nos referiremos como Martín. En esta reunión, discutieron la construcción de una relación e ideas para colaborar en proyectos en beneficio de ambas organizaciones. Para promover esta relación, el superintendente del distrito de Georgia extendió una invitación a Carmen y Martín para visitar Georgia y conectarse con las universidades y los líderes escolares de la zona. Como resultado de esta reunión, Carmen y Martín visitaron Georgia en agosto de 2015.

Durante su visita se discutieron oportunidades adicionales para los socios de México. Carmen y Martín se reunieron con los líderes escolares y pasaron un tiempo observando en las aulas y discutiendo sus impresiones sobre las similitudes y diferencias pedagógicas con la administración. También se reunieron con los decanos y profesores de varias universidades de la zona, tanto públicas como privadas. Se iniciaron conversaciones sobre la necesidad de programas de estudios en el extranjero y la posibilidad de intercambios de profesores. Durante esta visita, nuestros invitados se reunieron con un representante de la Junta de Regentes de Georgia para entablar relaciones y discutir diferentes posibilidades para las universidades de Georgia. Esta iniciativa fue creciendo y extendiéndose en diferentes direcciones.

En el otoño de 2015, un grupo de representantes de educación superior y el superintendente del distrito de Georgia hicieron planes para visitar México en enero de 2016 para hablar con Carmen, Martín, miembros de la comunidad y representantes de la Universidad de Pedagogía en Dolores Hildago y la Facultad de Educación de la Universidad de Guanajuato, para planificar los próximos pasos y establecer varias metas. Primero, queríamos establecer programas sólidos de estudios recíprocos en el extranjero, con estudiantes universitarios mexicanos estudiando en Georgia y viceversa. Se decidió que a partir del verano de 2016, los graduados de Educación de la Universidad de Guanajuato visitarían las instituciones de origen de los autores de este artículo donde trabajarían con programas de verano que se ejecutan en el distrito escolar y tomarían cursos en la Universidad por la tarde. El próximo año, planeamos ejecutar el primer programa de estudios en el extranjero para estudiantes de nuestra Universidad que visitan Guanajuato para estudiar y

aprender de los maestros en las escuelas locales. En el camino, esperamos conectarlos digitalmente con investigadores en México, que los académicos mexicanos den conferencias y mantengan discusiones con nuestros estudiantes, que nuestros profesores se conecten con los estudiantes de la Universidad de Guanajuato y que colaboren en la investigación de los profesores.

En segundo lugar, otro objetivo era atraer a profesores nativos de habla hispana para que estudiaran en el extranjero durante un año y enseñaran contenido en español en las escuelas PK-12 en el distrito escolar de Georgia, y que los profesores nativos de habla inglesa trabajaran en las escuelas de Guanajuato. El superintendente acordó pagar la matrícula de los maestros de habla hispana y pagar un estipendio y los gastos de manutención por enseñar medio día en una de las escuelas del distrito de Georgia. En 2015-2016, el sistema escolar del distrito desarrolló una meta muy importante para promover el rigor: el Plan de Mejora del Sistema indicó que para el 2020, el 30 % de todos los estudiantes que se gradúan tendrían el sello bilingüe en su diploma, lo que los prepara mejor para la fuerza laboral y las demandas del siglo XXI (Balanced Score Card 2015-2020, 2016). Este fue un cambio para el distrito, que ahora veía el idioma de nuestros EL como un activo en lugar de un déficit, y la asociación en ciernes con la ciudad de Guanajuato, México, fue un paso hacia el logro exitoso de esta meta.

El superintendente también quería enviar a sus educadores nativos a estudiar en México en un esfuerzo por ayudar a sus maestros a comprender mejor a sus estudiantes. Como primer paso hacia este objetivo, diez maestros del distrito escolar de Georgia que se destacaban en ese documento estudiarían en el extranjero en junio de 2016, en la comunidad de Guanajuato, para aprender más sobre las culturas de sus estudiantes, muchos de los cuales son de ese estado. Una de las maestras participantes incluso notó que una de sus estudiantes de Georgia estaba emocionada de que estaría en Guanajuato al mismo tiempo que su maestra. Estos maestros llevarían un diario de sus experiencias mientras estuvieran en el extranjero, enseñarían conjuntamente con un hispanohablante nativo en la escuela de inmersión bilingüe de Carmen y seguiríamos su progreso a medida que implementan lo que aprenden durante el año académico 2016-2017. Además, cuando se le preguntó qué recursos podíamos ofrecerles, Carmen mencionó que creía que nuestros maestros eran mejores en estrategias de alfabetización, mientras que sus maestros eran mejores en estrategias matemáticas (comunicación personal). Por lo tanto, nuestros maestros que estudian en el extranjero ese verano brindarán talleres de alfabetización y sus maestros impartirán talleres de estrategias matemáticas para ayudar a mejorar las prácticas de los demás.

DISCUSIÓN

Aunque el componente de investigación de este estudio se encuentra en sus etapas iniciales, hemos aprendido mucho sobre cómo desarrollar alianzas sólidas y duraderas, especialmente aquellas que cruzan y rompen fronteras. Uno de los principales aspectos que le hemos quitado a esta asociación es que las relaciones recíprocas requieren tiempo para generar confianza. Inicialmente, no todos los que participaron en el equipo de liderazgo de esta colaboración estaban completamente de acuerdo con el proyecto. Martín, por ejemplo, tuvo dudas, sobre todo en lo que respecta a su visita a Estados Unidos, que fue la primera para él. Señaló que tenía prejuicios sobre los estadounidenses basados en la forma en que los medios de comunicación retrataban a los estados y sus puntos de vista sobre México. Inicialmente, desconfiaba de asociarse con un país que lo veía como “menos que” (comunicación personal, 20 de enero de 2016). Sin embargo, sus puntos de vista sobre la colaboración con el equipo de liderazgo cambiaron a medida que conoció a los participantes. Cuando el equipo estadounidense visitó Guanajuato, Martín actuó como el enlace principal, trayendo al grupo a su aula de ciencias de la escuela secundaria en la Academia Internacional, llevando al grupo a un recorrido por la escuela de profesores donde trabaja por las tardes y llevando al grupo a su casa para compartir comida. Mientras el grupo comía con su familia, afirmó que lo mejor de este viaje había sido “dejar de lado los estereotipos” (20 de enero de 2016). Un elemento que cambió su punto de vista, como dijo, fue: “Vi que tenías un interés real en mi país y el aprendizaje. Respetaste mi orgullo por mi país” (20 de enero de 2016).

Martín pasó de estar inseguro sobre tal asociación a describirse a sí mismo como parte integral de la colaboración, que describió de la siguiente manera:

Creo que mi rol en el proyecto es el conjunto que conecta ambas piezas (mexicana y estadounidense) de este empeño. Ayudé a unir a la gente. Pude visitar [el condado] para conocer a muchas personas de muchas instituciones. Luego, cuando el grupo nos visitó en México, fui fundamental para reunir a personas de las universidades y de los líderes locales (comunicación personal, 24 de abril de 2016).

Y, de hecho, llevó el proyecto más allá al invitar a miembros clave de la comunidad de Guanajuato, incluido el alcalde y otros funcionarios de la ciudad. Martín afirmó: “Los intercambios biculturales como estos llaman la atención de las autoridades locales y los políticos porque nos ven intercambiando ideas, construyendo relaciones y colaborando” (comunicación personal, 24 de abril de 2016). Esto, entonces, tie-

ne un impacto directo en la comunidad, que “ve que nuestras escuelas están tomando medidas para elevar el nivel de nuestra educación al tener relaciones como estas” (comunicación personal, 24 de abril de 2016). De esta manera, entonces, un pequeño proyecto que comenzó con un par de educadores puede convertirse en un proyecto importante que involucre a líderes estatales de ambos participantes; mientras involucramos a nuestra Junta de Regentes, superintendentes y decanos universitarios, ellos trajeron a funcionarios de la ciudad y al alcalde. En cada caso, el respaldo de estas personas ayudó a hacer avanzar el proyecto con el apoyo necesario.

La colaboración también tiene el impacto importante de conectar una comunidad de académicos. Cuando ambos grupos se visitaron, cada uno se aseguró de llevar a los visitantes a tantas instituciones de educación superior como fuera posible. Cuando visitó México, el equipo de liderazgo estadounidense visitó varios campus de enseñanza, todas las visitas planificadas por Martín. Cada grupo había desarrollado un PowerPoint para sus visitantes estadounidenses destacando la investigación de la facultad y los programas disponibles para los estudiantes. “Estamos orgullosos de nuestra investigación”, señaló Martín, y continuó diciendo, “tenemos nuestra propia historia de investigación que es diferente a la estadounidense, y es importante para nosotros poner énfasis en esa historia de investigación” (personal comunicación, 18 de enero de 2016). Posteriormente, Martín elaboró, “mi formación es etnografía, entonces mi trabajo es parte de quien soy” (comunicación personal, 24 de abril de 2016). Esto nos ayudó a comprender que para continuar nuestra investigación con esta comunidad, necesitábamos leer el trabajo que publican los académicos mexicanos para comprender mejor la historia del trabajo cualitativo que se realiza allí. Invitamos a académicos de las dos instituciones de educación superior en México a conectarse con nuestras aulas a través de Skype para dar conferencias para compartir sus investigaciones y prácticas de investigación. Queríamos asegurarnos de que apreciamos su rica historia de investigación cualitativa e incluimos a nuestros estudiantes en este proceso de aprendizaje.

Tanto Carmen como Martín indicaron que era vital para nosotros, como estadounidenses, entender que enseñar pedagogías y prácticas en Estados Unidos no son necesariamente los mejores enfoques. La experiencia de Carmen está en trabajar con la adquisición de idiomas y la experiencia de Martín está en un enfoque exclusivamente mexicano de la investigación cualitativa y la etnografía. Parte del objetivo, entonces, como indicó Carmen, era “compartir ideas, generar comprensión y mejorar las estrategias de instrucción” para los educadores tanto mexicanos como estadounidenses (comunicación personal, 19 de abril de 2016). La asociación tenía

que ser “un esfuerzo de colaboración en el que trabajamos juntos para hacer que sucedan cosas buenas para nuestras escuelas” (Carmen, comunicación personal, 19 de abril de 2016). Al desarrollar estas asociaciones, debemos estar dispuestos a aprender unos de otros para que la relación sea verdaderamente recíproca.

Por lo tanto, quizás lo más importante, sin embargo, es que esta colaboración ha fortalecido la idea de que debemos expandirnos más allá de ESOL tradicional y la capacitación propuesta mencionada anteriormente y avanzar hacia la educación multicultural crítica para nuestros maestros en el destacado condado de Georgia. No todos los profesores tendrán la oportunidad de estudiar en el extranjero, pero podemos comenzar con poco y compartir estas técnicas, y podemos conectarnos a través de la tecnología a través de las fronteras.

Cuando se le preguntó qué era lo más importante con respecto a aumentar las oportunidades de éxito para nuestras familias latinas, la directora de Académica Internacional, Carmen, dijo, “acercarse a las familias, hacer visitas domiciliarias, aumentar la comprensión de su cultura y sus familias, construir relaciones en la comunidad. Esto hará un mundo de diferencia” (comunicación personal, 19 de abril de 2016). Reflexionó que los maestros estadounidenses deberían trabajar para celebrar la cultura mexicana en el aula. “Esto”, afirmó, “puede brindarles [a los estudiantes mexicanos] un sentido de orgullo. Los maestros deben comprender la importancia de las familias en la vida de nuestros estudiantes” (comunicación personal, 19 de abril de 2016). Tenemos que empezar por cambiar los estereotipos y los prejuicios dentro del sistema escolar y, con suerte, esto puede ayudarnos a realizar cambios políticos más importantes. Como Carmen continuó, sin tales cambios, “la escuela secundaria va a ser el final del camino para la mayoría de nuestros estudiantes hispanos, porque las familias no podrán pagar una educación superior si se les exige que paguen matrículas fuera del estado” (comunicación personal, 19 de abril de 2016).

Y, de hecho, quizás el primer paso para realizar cambios sociales sea el autoanálisis y la colaboración para todos nosotros. Como dijo otra participante de liderazgo con respecto a cómo definió las asociaciones, “es una relación entre entidades con el propósito de crecimiento mutuo, estímulo y pensamiento fuera de los propios muros” (comunicación personal, 3 de mayo de 2016). Muchos de nuestros educadores blancos de clase media y educadores en formación tienen el lujo de no tener que pensar fuera de sus propios muros a menos que se les desafíe a hacerlo. DiAngelo y Sensoy (2010) resumieron este tema en la siguiente declaración:

La población de formación docente es un grupo alarmantemente homogéneo (cerca del 93 % de los estudiantes de educación primaria son blancos y mujeres y, de he-

cho, esta homogeneidad está aumentando en lugar de disminuir). Esto es de gran preocupación para los multiculturalistas críticos mientras luchamos con el dilema de cómo proporcionar una comprensión básica de los grupos con los que la mayoría de los estudiantes no tienen relaciones auténticas (pág.99).

Continuaron argumentando que, en lugar de enfoques únicos para la educación multicultural crítica, tal “pedagogía requiere un análisis profundo y sofisticado, autoconciencia, experiencia intergrupala y educación continua” (DiAngelo y Sensoy, 2010, pág.102). En lugar del enfoque de “marcar la diferencia”, deberíamos pedir a “los estudiantes que piensen de manera diferente sobre su mundo” (Beilke, 2005, p. 4). Qué mejor manera de hacer esto que desarrollando asociaciones en las que los maestros tengan un canal para compartir recursos; los profesores de las facultades de educación estén conectados y participen en una investigación significativa a través de las fronteras; y los estudiantes tengan la oportunidad de viajar al extranjero y conectarse a distancia para aprender más sobre las culturas, los sistemas educativos y los valores de los demás. Las asociaciones consisten en pensar más allá de los propios muros, pero también se tratan de derribar muros; cuando se habla de construir muros, necesitamos un esfuerzo concertado para garantizar que nuestras fronteras sean maleables, porosas y no limitantes. Como confirmó otro miembro del equipo de liderazgo en el desarrollo de esta asociación:

La asociación es una pieza esencial del tejido de la educación, ya que prepara a los niños para el mundo. Ya no podemos mirarnos a nosotros mismos viviendo y trabajando aislados. Las asociaciones con otras culturas ya no pueden ignorarse. La construcción de relaciones debe ser nuestro enfoque. Nos ayuda, como seres humanos, a desarrollar la capacidad de comprensión y les enseña a nuestros hijos la empatía y cómo prepararse para el mundo. Mi esperanza es que sea una forma de navegar por las aguas culturales y desarrollar líderes para el futuro (comunicación personal, 25 de abril de 2016).

Aunque apenas se encuentra en sus etapas iniciales, esta asociación ya ha impactado a los padres dentro del condado de Georgia. Como señaló uno de los padres, tener una directora que comprenda y valore su cultura ha sido significativo: “al principio te sientes inseguro, pero ella realmente me dio la seguridad, la confianza que necesitaba. Mi cultura es un activo y ella lo vio” (comunicación personal, 17 de mayo de 2016). Y continuó “las relaciones son importantes en México. Tengo mucho apoyo aquí, conexiones con profesores. Son las relaciones y la participación lo que ha ayudado [sic].

Los maestros aquí pueden aprender más de cerca de México si trabajamos juntos en todas las áreas y encontramos juntos la mejor manera de enseñar” (comunicación personal, 17 de mayo de 2016). Esto debería ser un recordatorio para los estadounidenses de que es importante escuchar y aprender de nuestros vecinos.

CONCLUSIÓN

Aunque el programa se encuentra en sus etapas iniciales, esperamos que este capítulo haya demostrado la importancia de desarrollar asociaciones entre países, especialmente aquellos esfuerzos de colaboración con el objetivo de aliviar la opresión para los estudiantes de color y los estudiantes que son lingüísticamente diversos. El propósito de este capítulo es demostrar el proceso para establecer tal asociación; esto no pretende ser una receta para establecer colaboraciones porque no existe un enfoque único para todos; sin embargo, sí muestra que las asociaciones requieren tiempo, respeto mutuo y reciprocidad, y la dedicación de muchos hacia un objetivo común.

Esperamos que este sea el comienzo de una larga asociación para nosotros, una que tenga implicaciones de gran alcance. Estamos reuniendo a profesores universitarios, maestros, líderes escolares y estudiantes P-16 en México y Estados Unidos. Además, el proyecto se está extendiendo a través de generaciones, impactando a los maestros actuales, educadores en formación y estudiantes de PK-12, con suerte cambiando la estructura de nuestra comunidad en los próximos años. Si podemos enseñar a nuestros educadores y niños que “Nos merecemos el mismo respeto”, como se indica en la cita al comienzo de este capítulo, entonces tal vez la peligrosa retórica de personas como Trump tenga menos impacto a medida que avanzamos y luchamos por el cambio. (comunicación personal, 17 de mayo de 2016). Como nos recordó esta misma madre de dos hijos, “eso es lo que amo de mi gente. Somos iguales. Somos lo mismo. Todos tenemos fortalezas” (comunicación personal, 17 de mayo de 2016). Tenemos mucho que aprender de nuestros vecinos, y sería mejor que nos concentremos en construir puentes que conecten en lugar de muros que dividan. Para terminar con un llamado a la acción de Gloria Anzaldúa (2002), ahora es el momento del cambio:

“Construir puentes, cruzarlos con gracia y reclamar estos puentes como nuestro ‘hogar’ sí se puede, que así sea, *so be it*, estamos listas, vámonos”.
Ahora cambiemos, *now let us shift* (pág. 576).

BIBLIOGRAFÍA

- Anzaldúa, G. (1999). *Borderlands: La frontera, the new Mestiza*. San Francisco, CA: Aunt Lute Books.
- Anzaldúa, G. (2002). now let us shift ... the path of conocimiento ... inner work, public acts. In G. Anzaldúa & A. Keating (eds.), *this bridge we call home: radical visions for transformation*. pp. 540 – 578. New York, NY: Routledge.
- Balanced score card 2015-2020. (2016). Hall County Schools. Retrieved from <http://www.hallco.org/boe/site/wp-content/uploads/2013/10/Balanced-Scorecard-2015-2020.pdf>
- Beilke, J. R. (2006). Whose world is this? *Multicultural Education* 12(3), 2-7. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?redir=http%3a%2f%2fwww.caddogap.com%2fjournals.htm>
- Brown, R. (2011). Georgia gives police added power to seek out illegal immigrants. *The New York Times* (online). Retrieved from <http://www.nytimes.com/2011/05/14/us/14georgia.html>
- Castillo-Montoya, M., & Torres-Guzmán, M. E. (2012). Thriving in our identity and in the academy: Latina epistemology as a core resource. *Harvard Educational Review*, 82(4), 540-558, 564, 567. doi: <http://dx.doi.org/10.17763/haer.82.4.k483005r768821n5>
- Cho, S., Crenshaw, K.W., McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs*, 38(4), 758-810. doi: 10.1086/669608
- Cobb, J. C. (2008). *Georgia odyssey: A short history of the state* (2nd ed.). Athens, Georgia: The University of Georgia Press.
- College enrollment, by race and ethnicity: 2014. (2016). Pew Research Center: Hispanic Trends. Statistical portrait of Hispanics in the United States. Retrieved from http://www.pewhispanic.org/2016/04/19/statistical-portrait-of-hispanics-in-the-united-states/ph_2016_stat-portrait-hispanic-current-21/
- Delgado Bernal, D., & Alemán, Jr., E. (2009). Latina/o undergraduate students mentoring Latina/o elementary students: A borderlands analysis of shifting identities and first-year experiences. *Harvard Educational Review* 79(4), 550-585, 780-782. doi: <http://dx.doi.org/10.17763/haer.79.4.01107ip4uv648517>
- DiAngelo, R., & Özlem, S. (2010). “Ok, I get it! Now tell me how to do it!”: Why we can’t just tell you how to do critical multicultural education. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 97-102. doi: 10.1080/152/10960.2010.481199

- Distribution of Hispanics across states: 2014. (2016). Pew Research Center: Hispanic Trends. Statistical portrait of Hispanics in the United States. Retrieved from http://www.pewhispanic.org/2016/04/19/statistical-portrait-of-hispanics-in-the-united-states/ph_2016_stat-portrait-hispanic-current-45/
- Downey, M. (2016a). Immigrant college students lose Georgia Supreme Court appeal for in-state tuition. Get Schooled. Retrieved from <http://getschooled.blog.myajc.com/>
- Downey, M. (2016b). Georgia's ban on undocumented college students puts state on wrong side of history. Get Schooled. Retrieved from <http://getschooled.blog.myajc.com/>
- Families in fear: The Atlanta immigration raids. (January 28, 2016). Southern Poverty Law Center. Retrieved from <https://www.splcenter.org/20160128/families-fear-atlanta-immigration-raids>
- Goodman, A., Ortiz Y Pino, J., Beffort, S.W., Denish, D., & Johnson, G. (2016). How Trump became the GOP's 'presumptive nominee' with hate-fueled rhetoric and attacks on immigrants. Democracy Now! (Transcripts). Retrieved from http://www.democracynow.org/2016/4/27/how_trump_became_the_gops_presumptive
- Hall County enrollment by ethnicity/race, gender and grade level (PK-12). (2016). Georgia Department of Education. Retrieved from https://app3.doe.k12.ga.us/ows-bin/owa/fte_pack_ethnicsex.entry_form
- High school dropouts, by race and ethnicity: 2014. (2016). Pew Research Center: Hispanic Trends. Statistical portrait of Hispanics in the United States. Retrieved from http://www.pewhispanic.org/2016/04/19/statistical-portrait-of-hispanics-in-the-united-states/ph_2016_stat-portrait-hispanic-current-20/
- Hispanic population, by state: 2014. (2016). Statistical portrait of Hispanics in the United States. Pew Research Center. Retrieved from http://www.pewhispanic.org/2016/04/19/statistical-portrait-of-hispanics-in-the-united-states/ph_2016_stat-portrait-hispanic-current-44/
- Hooker, S., Fix, M., & McHugh, M. (2014). Education reform in a changing Georgia: Promoting high school and college success for immigrant youth. Migration Policy Institute. National Center of Immigrant Integration Policy. Retrieved from www.migrationpolicy.org
- Latimer, B. (2016). Latino groups: Trump rhetoric inspiring anti-immigrant state legislation. NBC News Online. Retrieved from <http://www.nbcnews.com>

- com/news/latino/latino-groups-trump-rhetorica-inspiring-anti-immigrant-state-legislation-n540916
- Nieto, S., & Bode, P. (2012). *Affirming diversity: The sociocultural context of multicultural education*. Boston, MA: Pearson.
- Olsson, T. C. (2015). Latino immigration. *History & Archeology: Civil Rights & Modern Georgia, Since 1945*. Retrieved from <http://www.georgiaencyclopedia.org/articles/history-archaeology/latino-immigration>
- Population, by race and ethnicity: 2014. (2016). *Statistical portrait of Hispanics in the United States*. Pew Research Center: Hispanic Trends. Retrieved from http://www.pewhispanic.org/2016/04/19/statistical-portrait-of-hispanics-in-the-united-states/ph_2016_stat-portrait-hispanic-current-01/
- Promising practices for engaging Hispanic/Latino students in Georgia. (2014). Georgia
- Partnership for Excellence in Education. Retrieved from http://www.gpee.org/file-admin/files/PDFs/Promising_Practices_FINAL.pdf
- School enrollment, by race and ethnicity: 2014. (2016). *Pew Research Center: Hispanic Trends. Statistical portrait of Hispanics in the United States*. Retrieved from http://www.pewhispanic.org/2016/04/19/statistical-portrait-of-hispanics-in-the-united-states/ph_2016_stat-portrait-hispanic-current-19/
- Statewide enrollment by ethnicity/race, gender, and grade level (PK-12). (2016). Georgia Department of Education. Retrieved from https://app3.doe.k12.ga.us/ows-bin/owa/fte_pack_ethnicsex.entry_form
- Valdes, G. (2011). Georgia governor signs controversial anti-illegal immigration law. CNN Online. Retrieved from <http://www.cnn.com/2011/US/05/13/georgia-immigration.law/>
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Walsh, S. (2016). Trump's unspeakable strategy to erase his past: Why Donald Trump's anti-immigration rhetoric was enough for movement conversations to forgive his history of liberalism. *The Atlantic*. Retrieved from <http://www.theatlantic.com/politics/archive/2016/02/trumps-unspeakable-strategy-to-erase-his-past/458748/>

Caminos hacia la libertad, la paz y la inclusión
se terminó de editar en noviembre de 2021, en
la División de Ciencias Sociales y Humanidades,
Campus Guanajuato, Guanajuato, México.

El libro *Caminos hacia la libertad, la paz y la inclusión* nos invita a explorar diversos espacios conceptuales y distintas experiencias vitales; de ahí que se deba expresar de manera enfática el amplio sentido del término *caminos*. Aquí los *caminos* se presentan como posibilidades para avanzar y recorrer diversas geografías de ideas y teorías sobre aspectos fundamentales del desarrollo humano. Pero también sobre las experiencias de distintos grupos culturales que se han constituido desde geografías y realidades muy distantes y distintas, pero que nos permiten encontrar formas de recrear espacios para la libertad, para construir una cultura de paz y para dar lugar a la inclusión.

Ante los problemas actuales de los conflictos culturales que se han agudizado por los necesarios flujos migratorios y por la imposición de la primacía de la cultura occidental, que deja pocos márgenes de realización para las minorías culturales, como los inmigrantes y los grupos indígenas, se hace muy necesario abrir espacios para reconocer la riqueza de la diversidad del mundo. Es muy importante fomentar el diálogo y la comprensión y por ello queremos aquí manifestar explícitamente nuestro reconocimiento a nuestra diversidad cultural y lingüística y por ello se han incluido textos en inglés, pero también un capítulo en tzotzil.

La colección de textos en este libro es un testamento poderoso y conmovedor sobre la complejidad de nuestras realidades y de las realidades que nos rodean. Su diversidad de autores y sus trasfondos, y su enfoque en la ciudadanía y la justicia global, en la educación inclusiva y la educación de paz, en la voz y el liderazgo de la comunidad, en los derechos y la liberación de comunidades indígenas, son aplicaciones claras de nuestra complejidad como raza humana.



UNIVERSIDAD DE
GUANAJUATO

