



# La Comunidad Nahua en Morelia y su contribución a la construcción de puentes interculturales entre las infancias

**Ana María Méndez-Puga**

*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán, México (ana.puga@umich.mx)*

ORCID ID: 0000-0003-0418-3193

**Alethia Dánae Vargas-Silva**

*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán, México (alethia.vargas@umich.mx)*

ORCID ID: 0000-002-7551-1011

Recibido: 15 de diciembre de 2021 | Aceptado: 08 de julio de 2022 | Publicado en línea: 20 de diciembre de 2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS12.2.2021.1>

## RESUMEN

Este texto presenta resultados de una investigación desde la que se buscó conocer los mecanismos de interacción que generan niños y niñas para aprender de la escuela y la ciudad, a partir de su participación en los diferentes espacios por los que transitan y en las actividades comerciales que desarrollan con su familia. Se trabajó desde un proceso de investigación etnográfica con niñas y niños nahuas del estado de Guerrero, migrantes en Morelia (Michoacán, México), en donde, a partir de dos cursos de verano, se trabajaron diversas actividades socioeducativas y de reflexión, basadas en la lectura, la escritura, la realización de experimentos, visitas guiadas, construcción de cartografías y entrevistas, y desde ahí se buscó reflexionar con ellas y ellos sus experiencias en torno a la manera en que se “apropian” de la ciudad, de su comunidad y de la escuela. Los resultados muestran los modos en que están interactuando con distintos grupos de personas en los diferentes espacios; también se encontró que, en la mayoría de los casos, niñas y niños van aprendiendo contenidos escolares no sin ciertas dificultades para dar continuidad a su escolarización, a reconocer el espacio y apropiárselo, al mismo tiempo que *reterritorializan* las prácticas de sus familias, reactualizan prácticas culturales y fortalecen el reconocimiento de autoadscripción náhuatl, incidiendo en este proceso en las otras niñas y en los otros niños no nahuas y sus familias, cuando las condiciones de las interacciones así lo facilitan.

## PALABRAS CLAVE

interculturalidad, espacio, territorialización, migración interna, escolarización.

## The Nahua Community in Morelia and its contribution to the construction of intercultural bridges between childhoods

### ABSTRACT

This text presents the results of a research that sought to know the interaction mechanisms that childhood generates to learn from the school and the city, including their participation in their community and in the commercial activities that they develop with their family. We work from an ethnographic research process with Nahua girls and boys from the state of Guerrero, migrants in Morelia, Michoacán, Mexico. We develop two summer courses with different socio-educational and reflection activities, based on reading, writing, sciences experiments, guided visits to a museums, construction of mental cartographies and interviews, from there it was sought to reflect with them and their experiences around the way in which they “appropriate” the city, their community and their school. The results show the ways in which they are interacting with different groups of people in the different spaces. It was also found that in most cases, girls and boys are learning school content not without certain difficulties to continue their schooling, to recognize and appropriate the spaces they interact. But we underline the ways they “reterritorialize” the practices of their families, update cultural practices and strengthen the recognition of Nahuatl self-ascription, influencing this process in other non-Nahua boys and girls and their families, when the conditions of interactions let it.

### KEYWORDS

interculturality, space, territorialization, internal migration, schooling.

## INTRODUCCIÓN

Las dinámicas económicas y las condiciones que han mantenido a la población indígena en situación de exclusión en México, aunadas a la disminución de la producción agrícola (Kumar, Cervantes, Pineda, Gallegos y Molina, 2010) y la imposibilidad de subsistir con los pocos ingresos, impulsaron a los grupos de comunidades indígenas hacia la búsqueda de alternativas (Franco, 2016). En algunos casos, familias enteras viajaron a los campos agrícolas para ser contratados como jornaleros agrícolas (Méndez-Puga, Castro-Valdovinos y Vargas-Garduño, 2018); en otros casos, emigraron a los centros turísticos para la venta de artesanías y de otros productos, como sucede con algunas familias p’urhepecha (grupo originario de Michoacán) que viajan a varias ciudades para vender muebles de madera (Vargas, González y Flores, 2021). Así, desde la década de los sesenta, la migración de familias y comunidades enteras a las grandes ciudades ha constituido una alternativa, tanto para la búsqueda de trabajo como para vender sus productos.

En la ciudad de Morelia, del estado de Michoacán, en México, desde hace casi 45 años, algunos hombres nahuas del estado de Guerrero llegaron a vender sus artesanías;

viajaban con lienzos pintados de papel amate y algunas figuras de barro pintadas con motivos tradicionales. Así rememoran el proceso:

Hemos ido llegando a la ciudad de Morelia, Michoacán, poco a poco de San Agustín Oapan, municipio de Tepecoacuilco de Trujano, estado de Guerrero; esto, con nuestras familias desde hace un poco más de treinta años, por falta de trabajo y recursos económicos en el pueblo que habitábamos, donde con dolor hemos ido dejando nuestras raíces. (Esteban, Salazar, Marcial, Esteban, 2008, p. 11)

Al igual que otros colectivos, la migración de grupos originarios a las ciudades comenzó siendo masculina, para avanzar a una migración familiar. En este caso, con el paso del tiempo fueron ampliando el tiempo de estancia en la ciudad, hasta que al final se asentaron, sin perder los vínculos con su comunidad y sin “integrarse” por completo a la vida urbana. Luego, varias familias, bajo el liderazgo de una de las mujeres, conformaron un grupo organizado que gestionó y recibió un terreno en donación, donde se asentaron quince familias; con apoyo del Gobierno construyeron sus casas (Castillo, 2010).

Las familias nahuas, que desde hace cuatro décadas se asentaron en la ciudad de Morelia, han logrado mantener sus tradiciones y cultura, desde la indumentaria y la lengua nahua como L1 en los niños y niñas de la comunidad, así como algunos mitos, saberes, festividades, y el trabajo comunitario. Esta posibilidad de mantener la cultura, no obstante, no siempre es bien vista y reconocida por los vecinos, o por quienes se responsabilizan de organizar los espacios públicos. Ya que por lo general, el solicitar un espacio en el centro de la ciudad como punto de venta supone una serie de gestiones que implican un gran esfuerzo por parte del colectivo, sin que necesariamente implique una certeza, es decir, para cada temporada de vacaciones o de fiestas estatales se debe hacer la gestión.

Mercado López (2021) hace una revisión de las actividades populares en las plazas públicas de la ciudad de Morelia, y muestra cómo en las últimas décadas se ha construido en varias ciudades de América Latina una visión desde la que se estigmatizan las actividades populares en estos espacios, dejando de lado las necesidades de sobrevivencia, expresión, lucha o denuncia. Esta situación, que niega las condiciones para el desarrollo de actividades a las familias más pobres, entre las que están los migrantes indígenas, precariza más el trabajo, dadas además las condiciones de ellos y ellas para conseguir un empleo remunerado, por la discriminación que en ocasiones viven.

Al respecto, Gracia y Horbath (2013, 2019) muestran que el racismo, la discriminación y la exclusión son situaciones que viven de manera común las comunidades e identidades indígenas que habitan las ciudades; plantean que es un problema sociocultural complejo, es parte de una situación estructural e histórica que pone en juego fuerzas de diversa índole, convirtiéndolo en un problema multidimensional que impacta no solo a las relaciones sociales, sino también a las políticas públicas. En ese sentido, y siguiendo las reflexiones de Gall (2004), es importante entender que la mirada que se tiene sobre la identidad parte de una construcción social que, más que estar determinada por el origen y la pertenencia étnica, se elabora desde imaginarios sociales que denigran, excluyen y minimizan las identidades indígenas.

Para la comunidad nahua, en Morelia, la forma en la que han enfrentado ese proceso de búsqueda de espacio y apropiación en la ciudad ha sido un camino con múltiples tensiones, dado lo complejo del fenómeno de movilidad asociado a las condiciones de pobreza, exclusión social y discriminación, que tiene múltiples retos y consecuencias. A partir de ello, en este texto se presentan los resultados de una investigación en la que la pregunta central buscó dar cuenta de las interacciones que generan los niños y niñas de esta comunidad para aprender de la escuela, de su comunidad y de los espacios urbanos, destacando también el papel que desempeñan en las actividades comerciales que desarrollan con su familia.

## PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LA CIUDAD

La comunidad nahua en Morelia, como es llamada ahora, interactúa con la vida cotidiana de la ciudad, a través de las niñas y los niños, de formas diferentes. Una de esas formas está dada por su participación en la escuela, ya que —a diferencia de otros grupos de migrantes, como señalan Velasco y Rentería (2018), que acuden a escuelas bilingües interculturales, como sucede en el caso de Baja California—, en este caso, participan en las escuelas públicas que existen cerca de la colonia en la que viven, o bien, en las escuelas del centro de la ciudad, ya que eso les permite participar en la venta de artesanías con su familia. Estas interacciones en el aula impactan en la vida de otros niños y niñas (Vargas-Garduño, Ramírez-Cruz, Méndez-Puga y Vargas-Silva, 2011), convocando al diálogo desde sus conocimientos y formas de ver el mundo, aunque vivan cierta discriminación y no siempre sean reconocidos esos saberes y experiencias.

Por otro lado, la comunidad contribuyó a la construcción de un libro bilingüe que retoma narrativas, reflexiones, leyendas y algunos dibujos de niñas y niños, el cual fue publicado por la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas en 2008; varios de estos fueron narrativas orales en náhuatl, en la variante dialectal de Guerrero (Esteban, Salazar, Marcial, Esteban, 2008), que se transcribieron y tradujeron al español; otras fueron escritas o narradas directamente en español, lo que permite también mostrar algunos espacios y sectores donde se da reconocimiento.

En ese sentido, la comunidad nahua es vista y reconocida por ciertos colectivos, dado que participan en actividades diversas en universidades y otras organizaciones, así como en actividades escolares, a partir de la inserción de las niñas y los niños en la escuela, aunque son muy pocos los que continúan la escolarización; al respecto, llamó la atención al equipo de investigación el caso de una familia en la que dos mujeres han ingresado y concluido estudios universitarios, sin que esto impacte en la aspiración educativa de niñas y niños de la comunidad.

Por otro lado, la noción de *etnicidad urbana* propuesta por Leal (2019) muestra que las identidades indígenas son parte de un entramado social y político, ya que han tenido que oscilar entre polos como la movilidad (forzada, en muchos casos, por las condiciones económicas y sociales) y la participación social y política en sus comunidades, así como en los lugares de acogida donde también se construyen comunidades, procesos que se traslapan a nivel identitario, pero también en procesos individuales. La reflexión principal que se retoma de esta autora tiene que ver con comprender que la identidad y la ciudadanía deben entenderse como procesos en plural,

y desde la capacidad de agencia de las personas y los grupos sociales; en ese sentido, también desde la posibilidad de ejercer y exigir derechos que favorezcan la justicia social para sus grupos.

Además, los múltiples procesos de migración interna dejan ver los retos identitarios que se le van planteando a cada generación, en donde, a pesar de la distancia, no se abandona el pueblo, ya que, además de viajar en diversas festividades, los saberes, las historias, las relaciones y las memorias espaciales de los entornos con los que se vinculan, se mantienen vivos en las interacciones de la comunidad, aun cuando los entornos en donde conviven no siempre están abiertos a las interacciones.

Parte de los esfuerzos que hacen los grupos para significar y resignificar su pertenencia, a pesar de las movi­lidades y migraciones, se observa a partir del territorio, entendido como una construcción social que da cuenta de los usos de la dimensión espacial. La materialidad y las disputas simbólico-materiales constituyen la base para la re-producción tanto de relaciones e intercambios económicos como vínculos sociales que construyen *lugar* (Santos, 2005). Desde ahí, se plantea la *reterritorialización*, entendida desde los procesos que permiten reconfigurar y resignificar un territorio como un nuevo escenario social, tal como lo ha planteado Entrena-Durán (2012). Si bien la autora muestra la necesidad de mirar estas *reterritorializaciones* desde una mirada tridimensional, donde se tome en cuenta lo socioeconómico, lo político-institucional y lo simbólico-cultural, en este texto resaltamos cómo la comunidad nahua asentada en Morelia ha *reterritorializado* tanto los espacios públicos de la ciudad, desde las actividades socioeconómicas de las que son parte, pero también desde la mirada simbólica-cultural. Ha sido interesante cómo han resignificado el territorio donde están sus viviendas a partir de las leyendas, historias y prácticas culturales que tiene la comunidad en su territorio de origen.

Ahora bien, las condiciones en que sucede el proceso de reconocimiento y apropiación de algunos espacios por parte de las niñas y los niños y sus familias llevan a reflexionar en los derechos humanos, en particular, en los derechos de las niñas, los niños y adolescentes porque, si bien, como planteó Rogoff (1993), aprenden desde la participación, eso implica reconocer que van aprendiendo de las dinámicas laborales, y, con ello, en varias ocasiones pueden verse obligados o interpelados por la realidad a abandonar la escuela. No obstante, justo la implicación y la manera en que van construyendo su historia les dan elementos para crecer reconociéndose distintos, y también desde lo que comparten con otras comunidades.

Con respecto a la escolarización de poblaciones indígenas en escuelas urbanas, Velasco y Rentería (2019) plantearon que las escuelas pueden ser un microcosmos de la diversidad cultural; en el caso de los autores, observaron que en ciudades fronterizas como Tijuana, en México, que es una ciudad donde la mitad de su población proviene de procesos migratorios y movi­lidades de diversa índole, la escuela se edifica como una guía para la integración social y cultural muy importante; incluso se reconoce que es más importante para la segunda generación, es decir, para niños y niñas migrantes, que para los mismos padres de ellos; por lo que sería importante diseñar estrategias específicas de gestión y pedagógicas para favorecer las expresiones multiculturales que puedan vivirse en la escuela, y que no sea vista la diversidad como un obstáculo para los aprendizajes, sino como riqueza que puede impactar en la escolarización y en el desarrollo de habilidades para la ciudadanía de todos los niños y niñas que asisten a la escuela.

Desde otra perspectiva, Medina (2009) plantea que es necesario crear espacios *inter*, en cuanto espacios simbólicos, donde cada persona pueda compartir con la otra, “habitar el *inter*”, dice ella. Esa postura implica no solo dar un paso, sino valorar(se) desde la diversidad y esperar que el avance del otro considere esa premisa. En esa perspectiva, las niñas y los niños hacen *interculturalidad desde abajo* sin proponérselo, en donde la lengua, la indumentaria y las prácticas son parte de una forma de mirar el mundo, desde el que se presentan ante los otros, sin negar que también se asumen incluidos, como un proceso de ida y vuelta, es decir, trata de romper las asimetrías que como minoría viven cotidianamente (Dietz, 2012). De ese modo, logran lo que para las personas adultas resulta complejo, en términos de saber(se) y constituir(se) desde y con los otros. Hacen posible habitar ese espacio *inter*, desde su cultura, al mismo tiempo que la comparten y aprenden de los otros.

Ahora bien, esa agencia de la niñez nahua se comprende desde la posibilidad que tienen de asumir un rol protagónico y la capacidad para actuar consciente, dirigida y voluntariamente. Y desde esa agencia, cómo se propicia un papel activo de (auto)reflexión para sí mismos, sus vínculos, su espacio y el entorno. Comprender que desde su pertenencia a un grupo social, a la par que son parte, también toman parte para ser productores en ese mundo social co-construido (Bermúdez y Núñez, 2009; Vargas-Silva, Martínez y Urquijo, 2022).

Por lo anterior, este texto busca apoyar algunas ideas y reflexiones para responder a la pregunta acerca de lo que sucede con diferentes grupos de indígenas que llegan a las ciudades y se asientan. En este caso, se responde por la apropiación del espacio, la territorialización de varias situaciones de su comunidad, y desde la relevancia de los puentes interculturales que la vivencia de esos procesos propicia, de manera particular, en la escuela. Las actividades de diálogo generadas partieron de un taller, en el que participaron estudiantes del verano de la ciencia.

## MÉTODO

### Diseño

Se trabajó desde una metodología cualitativa, de manera específica, desde la etnografía, que asume que el conocimiento se construye en las prácticas sociales y no puede —ni debe— desvincularse de la realidad social donde se sitúa. Desde esa mirada, es indispensable que quien investiga tenga claro que la *horizontalidad* con los participantes es el punto de partida en la investigación y en la comprensión de los entornos y situaciones sociales, ya que son quienes guían y son coautores de la producción de los datos. En esta investigación es conveniente mencionar que en el trabajo colaborativo de investigación con infancias, es necesario reconocerles desde sus prácticas sociales propias, y no solo circunscritos a una familia o a sus relaciones de cuidado, sino que hay que posicionarles como actores sociales en desarrollo, dando voz a su propia comprensión del mundo y experiencias acerca de sí mismos y de su entorno (Quecha-Reyna, 2016).

## Participantes

Los participantes fueron doce niñas y niños nahua de entre tres y catorce años. Trabajan en la venta de artesanías en las distintas ferias del estado y en el centro de la ciudad, junto con sus padres, con excepción de los menores de seis años, quienes permanecen bajo el cuidado de alguna de las mujeres que no viaja para cuidarlos. Todos son bilingües (náhuatl y español) y la mayoría de edad escolar interactúa con la lengua escrita de manera fluida. Son parte de las nuevas generaciones que van a la escuela, ya que algunas de sus madres y abuelas no leen ni escriben convencionalmente, al igual que varios de los hombres adultos.

La comunidad Nahua se ubica en la zona norte de la ciudad de Morelia (Michoacán). Habitan en un espacio cerrado (una calle). Para entrar hay una puerta común, luego un espacio colectivo donde juegan niñas y niños al fútbol. Después están las casas, todas iguales, pequeñas, con lo básico para vivir y un pequeño jardín. Otro espacio colectivo es la capilla, donde la comunidad celebra sus reuniones, talleres y ritos religiosos.

## Instrumentos

Como se trabajó desde la etnografía, la base más relevante fueron los diarios de campo y los registros de observación, en los que cada participante del proyecto registró interacciones, conversaciones, formas de hacer y respuestas específicas a las preguntas que lo observado provocaba. Para el proceso de investigación fueron importantes las entrevistas informales durante las actividades, con las que los participantes podían mostrar la comprensión de la cotidianidad y de sus actividades sociales.

## Procedimiento

Durante dos veranos (julio de 2018 y julio de 2019) se trabajó con las niñas y los niños en un taller de lectura, a partir de actividades lúdicas, actividades de ciencia y visitas guiadas, así como actividades reflexivas relacionadas con su ubicación y apropiación del espacio. Desde esas actividades se buscó la generación de vínculos para dialogar con ellos acerca de los distintos escenarios y personas con los que interactúan. Fueron talleres intensivos realizados con la participación de estudiantes universitarios como mediadores de los procesos de lectura y participantes en el diálogo.

El procedimiento en el primer taller fue el siguiente: a) participación en actividades de análisis del espacio; b) participación en un taller de verano con experimentos y lectura; c) desarrollo de las actividades; d) Reflexión colectiva. En el segundo taller: a) participación en recorridos por la ciudad y visita guiada al Museo de Historia Natural; b) Reflexión de las actividades. Se trabajaron dos experimentos y se leyeron textos diversos de narrativa, descriptivos, y otros de tipo instructivo, como las indicaciones de los experimentos. Estos últimos fueron el detonador

para hablar de los contenidos de ciencias; en el siguiente verano, en el Museo de Historia Natural se retomaron los contenidos de ciencias, y reflexionaron sobre la relevancia de comprender lo que pasa en la escuela.

En lo que respecta a la lectura, la mayoría leyó más de diez textos tipo álbum, en ambas experiencias. Los textos fueron *Willy el tímido* y *Cosita linda* de Anthony Browne (1991 y 2008), entre otros. La secuencia de trabajo para enfrentar los textos fue libre. Para reflexionar sobre su transitar por la ciudad y las interacciones, se trabajó con un ordenador para dialogar sobre diferentes espacios y ubicar su comunidad en *Google Earth*. El diálogo generado fluyó de manera natural, introduciendo preguntas, sobre si leían ese tipo de libros en sus escuelas, si dialogaban acerca del contenido, sobre su vida en el interior de la comunidad en Morelia y sobre sus condiciones de vida, en relación con la venta de artesanías, así como su transitar por el espacio. En el caso de la visita guiada, lo que se retoma son la experiencia y las observaciones y el registro de las expresiones e interacciones que generaron.

### **Análisis de datos**

A partir de las narrativas y de los registros de observación se construyeron categorías relacionadas con las experiencias de los textos, así como de la forma en que leen; además de lo relacionado con la comunidad aquí y allá, a lo que se llamó “comunidad nahua extendida”, y, finalmente, lo relacionado con los puentes interculturales. Ese proceso se hizo después de transcribir algunos de los diálogos y de identificar elementos clave, así como de dialogar en el equipo de trabajo acerca de las diferentes experiencias.

### **Consideraciones éticas**

En cuanto a las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta, están la escucha y el respeto por las perspectivas de las niñas y los niños ante las actividades, así como el guardar el anonimato, para así preservar su identidad, preguntándoles directamente si estaban de acuerdo con la participación. También se obtuvo el permiso voluntario y dialogado de los padres, niños y niñas, así como de la comunidad.

## **HALLAZGOS**

### **Leer entre pares para acceder a otros saberes y apropiarse de la escuela**

Si bien la escolarización es valorada por la comunidad, y hay dos mujeres que han ido a la universidad, es también común que se privilegie el trabajo, dado que es una actividad colectiva

en la que es necesario participar. De ahí que las actividades de verano fueran aceptadas con gusto, participando niñas y niños desde los tres hasta los catorce años de edad. Así como algunas madres, que se acercaban a observar las actividades. Pero, de un verano a otro, habían cambiado las expectativas, ya no estaban tan interesadas en continuar estudios, sino en involucrarse en las ventas.

Se observó que la educación universitaria ha impactado en el proyecto de vida de las mujeres que han concluido los estudios, desde perspectivas distintas a las que suceden en otros contextos, ya que se han incorporado a las actividades comerciales de la comunidad y han logrado afianzar redes de apoyo y trabajo de la comunidad más formales, o diversificar los espacios de trabajo en la misma ciudad y en algunas ferias. Además, la organización comunitaria y la mediación que ellas realizan facilitan y propician negociaciones con instituciones de educación superior públicas y privadas, convirtiéndose en interlocutores para dialogar su experiencia. No obstante, la expectativa de su egreso es que se impliquen en actividades profesionales relacionadas con sus estudios; sin embargo, la falta de empleo las lleva a involucrarse en las actividades de su comunidad, lo que no inhibe el interés de las niñas y los niños por la escuela, pero no necesariamente les interpela para seguir estudios universitarios.

En cuanto al proceso de lectura, los elementos que emergen están relacionados con su experiencia como lectores, y con los libros y otras formas textuales. Fue una grata sorpresa observar que la mayoría mostró un genuino interés por la lectura y los distintos tipos de textos, además de curiosidad, dado que en otros contextos, en ocasiones, ante la consigna de la lectura, niñas y niños se alejan, o esperan que sea la persona adulta quien lea. El promedio de textos leídos fue de diez por cada grupo o pareja de niñas y niños.

La lectura se realizó entre pares o en pequeños grupos; los resultados que aquí se muestran se retoman del diario de campo, en el que se registra lo siguiente: “Leen en pequeños grupos, con el apoyo de una o un estudiante (de licenciatura) en cada grupo, que escucha, anota y ocasionalmente hace preguntas; una de las preguntas es, ¿Te gusta leer? Mientras dos niñas revisan un libro y lo ‘ojean’ y ‘hojean’”, pasan las hojas; él observa; finalmente, una de las niñas dice: “me gusta mucho” (Sesión 3, Diario, Ja).

Por otro lado, una dinámica recurrente es que, al estar leyendo, explican a los más pequeños en su lengua; así, se propicia que comprendan el contenido. Del diario de campo se registra: “J. le explica a R., hace una síntesis y le pregunta si ya quedó claro, pasa del español al náhuatl, porque lee en español y luego explica en náhuatl, al mismo tiempo que señala el sentido de la presencia de las imágenes, logrando que se comprenda y verificando con preguntas si se entiende o no. Va haciendo precisiones sobre los objetos que son difíciles de interpretar, ya que algunos de los dibujos de los animales no son tan figurativos y la casa aparece y luego parece desaparecer (el libro es *Yo tengo una casa*, Legnazzi, 2001), texto tipo álbum que ‘cuenta la historia’ con imágenes y poco texto, por lo que al no ser sencillo reconocer los dibujos de los diferentes objetos en los que aparece la casa, hacen un resumen narrando a su modo y experiencia, en ambas lenguas” (Sesión 2, Diario, AM).

Esa dinámica de cooperación, apoyo y generación de vínculos, llamándose primos, aunque no lo sean, también está relacionada con las prácticas comunitarias y la manera en que se participa

en las decisiones, así como en el modo en que comparten los espacios, en cómo se van definiendo los lugares de venta y los turnos para tener un espacio en ellos. Son esas prácticas culturales las que niños y niñas se apropian y definen, como se observa en el diálogo entre dos niñas que irán pronto a acompañar a sus padres a una feria por el día del santo patrón de un pueblo: “nos tocaba ir desde la vez pasada, solo habían ido los mismos y ya nos tocaba, yo quería ir pero no nos dejaron, ahora sí, nos toca” (Sesión 3, Diario, Ma).

En otro de los registros, una estudiante escribe: “me hubiera gustado tener una compañera como C, es seguro que me hubiera gustado mucho que me leyera, como ella lo hace” (Sesión 1, Diario, Ju). Una de las niñas era la más solicitada para que leyera en voz alta; ante eso, las estudiantes universitarias estaban sorprendidas del respeto con el que era escuchada; fue la que más libros leyó. Además, les leía a niños y niñas de todas las edades, lo que no sucede de manera cotidiana en los hogares, porque no hay libros nuevos para leer.

### La comunidad nahua extendida

En una de las sesiones de trabajo con los niños y niñas de la comunidad, el objetivo era recopilar narrativas sobre los espacios de convivencia cotidianos en la ciudad de Morelia; para ello, se trabajó con un ordenador y la aplicación *Google Earth*. En cuanto los participantes comprendieron el uso de la aplicación, solicitaron “ir” a su comunidad en Guerrero y comenzaron a describir los espacios cartográficos que iban viendo: un río, dos iglesias, la calle principal y la ubicación de algunas casas familiares. Aunque no cuentan con computadoras en sus hogares, y las aplicaciones cartográficas no las usan en los dispositivos móviles que por momentos les prestan los adultos, les fue muy sencillo ubicar desde *Google Street* los lugares y recorridos que llevan a cabo en Morelia (Michoacán), y quienes lo han hecho, en San Agustín Oapan (Guerrero).

Es posible afirmar que la experiencia es lo que permite que los participantes logren tener referencias espaciales, es decir, habitar el espacio, el haber estado ahí, haberlo recorrido, tener memorias y emociones en él, es lo que les permite recordarlo y construirlo afectivamente. La mitad de los participantes no han estado en San Agustín nunca; sin embargo, las historias, los relatos y las festividades ayudan a conocerlo; tener esas experiencias indirectas les permite *hacer como si* hubieran estado ahí. Al identificar el río de San Agustín Oapan en el ordenador, se observa una isla de arena desde la imagen satelital, e inmediatamente una niña de doce años, que era la mayor de todos, cuenta la historia de una sirena que habita ahí y es peligrosa cuando los hombres se meten a nadar.

Así mismo, la referencia de la iglesia del pueblo les evocó hablar de fiestas y de las diversas visitas que el párroco de la comunidad ha hecho a la comunidad asentada en Morelia para celebrar fiestas comunitarias también. En ese sentido, se parte de asumir la importancia fundamental de la dimensión espacial en la apropiación y construcción identitarias, pero también, el recordatorio de que el espacio no es cerrado, los límites están anclados en las relaciones, y como tales, las relaciones de la comunidad están tejidas de manera multisituada.

Fue interesante escuchar que una forma en la que los adultos norman los horarios de juego y diversión de los niños, es mediante las historias de nahuales; no son usados como inventos; más bien, como una forma de mantener la creencia de seres que habitan la comunidad, aquí en el espacio urbano, o bien en San Agustín.

### **Habitar el espacio desde la construcción de puentes interculturales**

En la visita al Museo de Historia Natural participan en las actividades, se divierten como lo hacen todos los niños y niñas, preguntan y participan, se equivocan al nombrar algunos objetos y el guía les corrige; una de las niñas dice que sí había asistido, pero que no pudo ver todo bien porque fue rápido (Diario de campo, 2019, AM).

Los mayores explican a los más pequeños en náhuatl; otros niños escuchan y preguntan en qué lengua hablan; les explican y después les piden decir algunas palabras en su lengua y hablar, para escucharlos; se emocionan y preguntan dónde se aprende; cuando les explican que ahí en su casa en la ciudad, los otros niños se sorprenden; de igual modo, ambos grupos escuchan y comentan entre ellos, lo que hace que retomen los comentarios de uno y otro (Diario de campo, 2019, AM). En ese momento, se aprecia que el grupo de niños morelianos no nahuas valoran esa cultura, que para ellos puede ser vista como “de libro de texto”. La interacción que se genera permite que los morelianos-nahuas valoren su cultura, al mismo tiempo que el otro grupo de morelianos va construyendo elementos que le permitirán valorar esa cultura y comprender la propia.

No obstante, la posibilidad de la interacción en términos de cómo los otros pudieran solo “contemplarlos”, por cuanto son bilingües y hablan distinto, no la aceptan las niñas y los niños; ellos desean participar, no solo ser vistos. Señala un niño de once años: “la maestra no nos valora, en el salón, podríamos contarles otras cosas a los niños, pero no nos invita a compartir”; comenta, además: “Aunque algunos sí nos piden, di algo en tu lengua, sí aceptamos, pero eso no está bien, porque también podríamos decirles de otras cosas que sabemos por ser nahuas” (Registro 1, Museo).

A partir de ahí, contaron de lo que hacen en las fiestas, de las tradiciones que conservan en la comunidad para las que necesitan como referente a su pueblo. Siguen haciendo visitas y participando en diversas tradiciones de la comunidad, lo que les permite valorar y comprender un poco más la relevancia de permanecer en “la comunidad”, es decir, de ser parte, aunque el espacio en que estén sea en Guerrero o en Morelia. Ellos no hablan de preservar su cultura, siguen siendo nahuas en la ciudad.

## **DISCUSIÓN**

El objetivo de la investigación, en cuanto a conocer los mecanismos de interacción que generan niños y niñas para aprender de la escuela y la ciudad, entre los que se incluye su participación en la escuela, en su comunidad y en las actividades comerciales que desarrollan con

su familia, se logró en parte, dada la necesidad de ir también a la escuela y de participar con ellos en algunos de los momentos de venta de artesanías, lo que ya no fue posible, por las condiciones de la pandemia de COVID-19.

De lo encontrado en las tres categorías que se presentan en los resultados, resalta el tema de la lectura, en particular, la manera en que se apropian y explican los textos, lo que hace posible que, a diferencia de otros grupos no nahuas (en el mismo verano se trabajó en otra colonia popular, donde la experiencia fue diferente), el nivel de comprensión que se observó en los más pequeños, a partir de la síntesis oral, fuera adecuado al contenido.

Esa dinámica de trabajo no siempre sucede en la escuela, ya que no es posible para todos los docentes intentar o generar ese puente intercultural, para que los más expertos en los contenidos escolares y en ambas culturas expliquen a los menos expertos; de tal suerte que las posibilidades de comprensión de lo ajeno a la cultura se ven disminuidas. Así pues, no solo es necesario que la escuela los incluya, sino que encuentre mecanismos para aprovechar la experiencia del grupo en la generación de puentes interculturales, lo que podría también servir para que comprendan otros estudiantes, facilitando así el proceso constructivo desde una mirada más colectiva y contribuyendo a construir esperanza (Freire, 1997/2017).

Ese proceso de intercambio y precisión facilita que quienes están aprendiendo a diferenciar en dónde se lee (Ferreiro y Teberosky, 1979), y el rol que tienen las imágenes, vayan paulatinamente comprendiendo el proceso. Por otro lado, propicia la participación, que, en palabras de Rogoff (1993), es esencial para la construcción de conocimiento. Sin embargo, el poco acceso a los textos en estos grupos humanos implica que no haya condiciones para que circulen, siendo la escuela el único lugar.

En relación con la apropiación del espacio urbano y comunitario, la realidad espacial externa se filtra a una realidad interna e invisible que fortalece las prácticas culturales, y permite mantener saberes, narraciones, un idioma y formas de relación, que ojos simplistas podrían creer que están desterritorializados por encontrarse a 520 kilómetros de la comunidad de origen. Por lo que se reconoce que, aun cuando se distancian físicamente, la referencia simbólica y subjetiva se mantiene a través de la comunicación a distancia, memoria, recuerdo y nostalgia, además de una necesidad de reconocerse entre ellos, verse y diferenciarse del otro, incluso por medio de la segregación espacial, y al mismo tiempo reconocerse a sí mismos como parte de un territorio extendido, *reterritorializando* sus experiencias en su comunidad en Morelia. Como plantea Massey (2005), se reconoce que es el espacio el que posibilita la existencia de la multiplicidad y la pluralidad, las relaciones entre la diversidad de formas de existencia, y, finalmente, el espacio es producto de las prácticas cotidianas, por lo que siempre es abierto, siempre está en construcción, no es cerrado ni asociado a una única identidad.

Así, los niños y niñas hablan del espacio a partir de lo que viven, de sus experiencias y de cómo les hace sentir el espacio que habitan, por lo que la noción de *lugar*, entendida como la noción espacial más próxima e íntima a la experiencia humana (Fernández y Urquijo, 2012), permite entender la apropiación que los niños y niñas nahua hacen de su comunidad extendida, donde los límites están hechos de la experiencia comunitaria y de las prácticas culturales: el uso del idioma, las festividades y las historias de nahuales (seres que habitan la noche), así como por los límites que la experiencia de ser vendedor o vendedora en el centro de Morelia exige.

El lugar se dota de sentido con la experiencia, y, como se comentó, en palabras de Massey (2005), muestra que lo múltiple, lo diverso y lo contradictorio se tejen en la apropiación subjetiva; así, se puede observar que la población infantil logra un tránsito terso entre el uso de los idiomas y de la indumentaria tradicional, así como de las festividades y de su papel en la institución escolar. En ese sentido, Torres (2011) plantea que la dimensión espacial es central y fundamental para el fortalecimiento de las personas como sujetos políticos y participantes activos de sus grupos y la exigencia de sus derechos.

Si se piensa en los territorios que habita la comunidad nahua, se reconoce que, más allá de ser el escenario donde sucede la acción social, es un espacio que se usa y valora; como plantea Giménez (1996), se debe pensar en la “fabricación del territorio”, al entender que, en este caso, la comunidad nahua se apropia subjetivamente del espacio como objeto de representación de sí mismos y como símbolo de pertenencia socio-territorial, y así, también se interioriza el espacio integrándose a su propio sistema cultural.

Ahora bien, en cuanto a la escuela y la interacción entre las culturas, es relevante cómo en el museo, como un espacio público, que tiene más o menos relación con los contenidos escolares, niñas y niños morelianos (nahuas y no nahuas) interactuaron y se encontraron con sus diferencias. Lo que no sucede siempre en la escuela, como lo señalan Martínez, Bernal, Vargas-Silva, García y Torres (2021) en la investigación sobre racismo y blanquitud en la educación básica; en una de las escuelas a las que asisten los niños y niñas nahuas se pudo observar que para la escuela, y en los procesos educativos en el aula, no aparece como relevante ni significativo el reconocimiento de la otredad, ni la promoción de la interculturalidad, que puede construirse en la escuela. Los profesores y algunos niños y niñas plantean que saben que hay niños y niñas que hablan otros idiomas, pero, al ser hablantes nativos del español también, no aparece como relevante para la socialización ni la práctica educativa.

De tal suerte, esa interacción en el museo muestra dinámicas aún incipientes; no obstante, hizo evidente que se puede habitar ese *inter* (Medina, 2009) abriendo caminos o formas de propiciar la interculturalidad, en términos del reconocimiento del otro como igual, desde la posibilidad colectiva de conocer y asombrarse con lo que el museo muestra, así como de comprender(se) y ver la otredad. Todo ello constituye y le da forma a la interculturalidad, como señalan Dietz y Mateos (2011) y Vargas-Garduño (2013), entre otros autores que abordan el tema. Y fortaleciendo, además, las posibilidades de acceso al derecho a la educación para grupos poblacionales que han visto conculcado este derecho.

Desde esa mirada, construir interculturalidad implica, en primer lugar, generar interacciones desde la diferencia: niñas y niños observan la ciudad y la descubren, trabajando con sus artesanías. Además, continúan con las nuevas generaciones de niños y niñas territorializando las creencias de su cultura en la ciudad y en su colonia; historias de un río que hay en su pueblo de origen dan vida a historias en el arroyo de aguas negras que pasa al lado de su colonia, en la ciudad; leyendas tradicionales de apariciones dan vida a historias que suceden solo en su colonia en la ciudad, que comprende, como ya se señaló, una calle de quince casas, una iglesia, tres juegos y 40 metros cuadrados, donde en ocasiones siembran alguna verdura o maíz. Ser y querer-ser nahuas les permite reconocerse distintos ante otros niños y niñas, diversos, abiertos y urbanos, a la vez que segregados e indígenas nómadas; así, logran alimentar un saber intercultural, sin proponérselo.

## CONCLUSIONES

Es desde las distintas posibilidades de diálogo que se puede dar cuenta de cómo niñas y niños van comprendiendo el mundo y participando en las actividades, sin que ello tenga implicaciones en el abandono de su cultura y de sus prácticas. Varias niñas jugaban con un teléfono y enviaban mensajes, ponían algunas palabras en náhuatl y se reían porque no sabían si estaban bien escritas y si les entenderían. Esto implica ser nahuas en Morelia y saber usar un dispositivo móvil para escribir su lengua y darle vida.

Ante todo, es posible observar cómo se vive San Agustín en Morelia; habrá que ver si en algún momento es a la inversa, seguramente que sí; esa noción de *comunidad de origen* se ve tensada cuando el origen pertenece más a todo un conjunto de conocimientos, idiomas y saberes que a un espacio concreto. También es posible suponer que niñas y niños que logren mantener a su comunidad en Morelia, hablen su lengua, sigan haciendo trabajo comunitario y concluyan su escolarización, lograrán repensar cómo reconstruirse como sujetos y contribuir junto con otros colectivos a hacer un mejor espacio, más habitable.

Uno de los grandes retos es asegurar la escolarización como proyecto a largo plazo de niños, niñas y adolescentes, ya que la mayoría, ante las condiciones de movilidad de viajar continuamente para participar en las ferias y mercados, solo culminan la primaria, y aun cuando reconocen sus habilidades en la lengua escrita y otras materias, las expectativas educativas son menos fuertes que las expectativas comunitarias laborales y de incorporarse a la formación de una familia desde muy jóvenes.

Lo anterior implica trabajar en conjunto con la escuela, pensarla en realidad intercultural, porque, tradicionalmente, como sucede en Baja California, lo intercultural se asocia a grupos originarios, cuando todos tendríamos que ser interculturales y habitar el *inter* de maneras más amables, desde la mirada del cuidado, desde la revalorización de la red de cuidados que nos permite seguir habitando el planeta.

## REFERENCIAS

- Bermúdez, F. y Núñez, K. (2009). Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural. Una etnografía educativa en el Bascan en la región Ch'ol de Chiapas. Chiapas, México, UNICACH.
- Browne, A. (2008). *Cosita linda*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A. (1991). *Willy el tímido*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, G. (2010). La comunidad Nahua de Morelia, Michoacán, a la luz del artículo 2 constitucional. *UIS Revista Jurídica* s/d 1-28  
<http://www.unla.mx/iusunla40/reflexion/LA%20COMUNIDAD%20NAHUA%20DE%20MORELIA.htm>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en la educación: una aproximación antropológica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad, y educación intercultural en México*. México: CGEIB. <https://eib.sep.gob.mx/isbn/9786079116040.pdf>

- Entrena-Durán, F. (2012). Migraciones globales y reterritorialización de los espacios locales: una aproximación tridimensional. *Papeles de Población*, 18 (72), 9-38. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252012000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252012000200002&lng=es&tlng=es).
- Esteban, G., Salazar I, Marcial, M., Esteban, M. (Traductores). (2008). *Canto, cuento y poesía de las niñas y los niños nahuas de Morelia, Michoacán*. México, Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).
- Fernández, F. y Urquijo, P. S. (2012). Introducción: *Corografía y escala local. Enfoques desde la geografía cultural*. Morelia, CIGA-UNAM.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI.
- Franco, G. M. J. (2016). Educación indígena en la ciudad, recuento de migraciones, asentamientos y exclusión educativa en una zona periurbana de la ciudad de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46 (4), 11-50. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27049500002.pdf>
- Freire, P. (1997/2017). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Gall, O. (2004). Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México. *Revista Mexicana de Sociología*, 18 (83), 221-259, <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/5991/5512>
- Gracia, A. y Horbath, J. (2013). Expresiones de la discriminación hacia grupos religiosos minoritarios en México. *Revista Sociedad y Religión*, 23 (39), 12-53, <https://est.cmq.edu.mx/index.php/est/article/view/382>
- Gracia, M. y Horbath, J. (2019). Condiciones de vida y discriminación a indígenas en Mérida, Yucatán, México. *Estudios Sociológicos*, 37 (110), 277-307. <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1666>
- Giménez, G. (1996). Territorio y cultura. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, II (4), 9-30 <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600402.pdf>
- Kumar, A. A., Cervantes, J. J., Pineda, M., Gallegos, I., Molina, M. (2010). Migrantes indígenas en la zona de Monterrey y los procesos de adaptación. *Caminhos de Geografia*, 11 (35) 100-114. <http://www.ig.ufu.br/revista/caminhos.html>
- Leal, O. (2019). Indígenas nahuas y sus procesos de etnicidad urbana en la ciudad de México. *Revista Antropologías del Sur*, 6 (11), 199-221, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7335664>
- Legnazzi, C. (2001). *Yo tengo una casa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, T., Bernal, K., Vargas-Silva, A; García, L. y Torres, N. (2021). Racismo y blanquitud en las prácticas educativas del sistema de Educación básica en Michoacán. En O. Gall (coord), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México. Historia, narrativas, representaciones y prácticas* (pp. 231-263). México: SURXE-UNAM.
- Massey, D. (2005). *For space*. Londres: SAGE Publications.
- Medina, P. (Coord.). (2009). A manera de cierre... Interculturalidad que busca nombrar “el inter” de habitar en frontera., *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 233-243). México: UPN-Plaza y Valdés.
- Méndez Puga, A. M., Castro Valdovinos, I. L., Vargas Garduño, M. L. (2018). La vida en los campos y escuelas de familias jornaleras agrícolas migrantes en Michoacán, desde la mirada infantil. En Carlos Rodríguez Solera y Teresa Rojas (coord.), *Migración interna, infancia y derecho a la educación. Aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas* (pp. 181-201). México: Universidad Iberoamericana.
- Mercado López, E. (2021). Transformación y usos emergentes del espacio público en el centro histórico de Morelia, México. *PatryTer*, 4 (8), 112-132. <https://www.redalyc.org/journal/6040/604068126015/html/>

- Quecha-Reyna, C. (2016). *Familia, infancia y migración: un análisis antropológico en la Costa Chica de Oaxaca*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM.
- Rogoff, B. (1993). *El desarrollo cognitivo en el contexto social. Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Santos, Milton. (2005). O retorno do território. *OSAL: Observatorio Social de América Latina*, 6 (16) ISSN 1515-3282. <https://wp.ufpel.edu.br/ppgdtsa/files/2014/10/Texto-Santos-M.-O-retorno-do-territorio.pdf>
- Torres, F. (2011). Territorio y lugar: potencialidades para el análisis de la constitución de sujetos políticos: El caso de un movimiento de desocupados en Argentina. *Geograficando*, 7 (7), 209-238. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5099/pr.5099.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5099/pr.5099.pdf)
- Tuan, Yi-Fu (1977). *Space and place: The perspective of experience*. Londres: Edward Arnold.
- Vargas, M., González, R. y Flores, D. (2021). Familias que viven migrando, el caso de una comunidad indígena en Michoacán, México. En A. Parra (coord.), *Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género III. Migraciones y derechos humanos* (pp. 659-671). Salamanca, Universidad de Salamanca, <https://eusal.es/index.php/eusal/catalog/view/978-84-1311-467-5/5556/6271-1>
- Vargas-Garduño, M.L. (2013). *La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en comunidades p'urhepecha. El caso de Arantepacua, municipio de Nahuatzen, Mich.* México: SEP. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5413>
- Vargas-Garduño, M. L., Ramírez-Cruz, L., Méndez-Puga, A. M. y Vargas-Silva, A. D. (2011). La interculturalidad para todos en las escuelas, urbanas. Una propuesta contra el eurocentrismo de las escuelas. *Diálogos en educación. Monográfico "Educación, racismo e interculturalidad"* 7 (13) <https://www.redalyc.org/journal/5534/553458105014/553458105014.pdf>
- Vargas-Silva, A., Martínez, D. y Urquijo, P. (2022). *Movilidad infantil, rango espacial y experiencia de lugar. Estudio de caso en Morelia, México*. *Revista PatryTer – Revista Latinoamericana e Caribenha de Geografía e Humanidades*, 5 (9), 73-87. <https://doi.org/10.26512/patryter.v5i9.32351>
- Velasco, L. y Rentería, D. (2019). Diversidad e interculturalidad: La escuela indígena en contextos de migración. *Estudios Fronterizos*, 20, 22. <https://doi.org/10.21670/ref.1901022>