Artículos

Formas de exclusión en la educación formal de niñas purépechas migrantes en la Ciudad de México. Resistencias invisibles

educación & vínculos
Revista de **Estudios Interdisciplinarios** en Educación

Forms of exclusion from formal education in migrant Purépecha girls in Mexico City. Invisible resistance

López Herrera, Ángeles Eugenia

Ángeles Eugenia López Herrera
angeles.lopez@ibero.mx
Universidad Iberoamericana Ciudad de México , México

Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación
Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
ISSN-e: 2591-6327
Periodicidad: Frecuencia continua
núm. 11, 2024
educacionyvinculos@gmail.com

Recepción: 31 Marzo 2023
Aprobación: 10 Junio 2023

URL: http://portal.amelica.org/ameli/journal/461/4614109005/

DOI: https://doi.org/10.33255/2591/1606

Resumen: Ser niña indígena, migrante, que vive en asentamientos irregulares en las grandes ciudades, se convierte en una condición que dificulta el acceso a una educación formal. Este artículo presenta la experiencia de exclusión de niñas de cinco a 11 años integrantes de una comunidad purépecha originaria de Capacuaro, Michoacán, migrantes en la Ciudad de México. Se realizó una *investigación acción* con perspectiva de género, cuyo propósito fue describir las formas de exclusión en la educación formal durante la pandemia por COVID-19, así como las formas subalternas de resistencia de las infancias femeninas. La investigación acción se realizó a través de una estrategia educativa de expresión artística concretada en un proyecto intercultural desarrollado en el espacio público. Los resultados hacen referencia a las desventajas en cuanto a las habilidades sociales, las manifestaciones de sexismo y la falta de acceso a los derechos humanos fundamentales, así como en mecanismos de acompañamiento, autodeterminación y autogobierno que posibilitaron la resistencia al momento descrito.

Palabras clave: niñas, indígenas, educación formal, exclusión, expresión artística.

Abstract: Being an indigenous girl, a migrant, who lives in irregular settlements in the big cities, becomes a condition that makes access to formal education difficult. This article presents the experience of exclusion of girls between the ages of five and 11, members of a Purépecha community originally from Capacuaro, Michoacán, migrants in Mexico City. Action research with a gender perspective was carried out whose purpose was to describe the forms of exclusion in formal education during the COVID-19 pandemic, as well as the subaltern forms of resistance of female childhoods. The action research was carried out through an educational strategy of artistic expression materialized in an intercultural project developed in the public space. The results refer to disadvantages in terms of social skills, manifestations of sexism and lack of access to fundamental human rights, as well as mechanisms of accompaniment, self-determination and self-government that made resistance to the moment described possible.

Keywords: girls, indigenous, formal education, exclusion, artistic expression.

Introducción

> [Las] nadies: Que no son, aunque sean. Que no hablan idiomas, sino dialectos. Que no profesan religiones, sino supersticiones. Que no hacen arte, sino artesanía. Que no practican cultura, sino folklore. Que no son seres humanos, sino recursos humanos. Que no tienen cara, sino brazos. Que no tienen nombre, sino número. Que no figuran en la historia universal sino en la crónica... (Galeano, 2010, p. 52)

Las desigualdades sociales, la inequidad y la exclusión han tenido manifestaciones exacerbadas por la pandemia por COVID-19 (CEPAL y UNESCO, 2020). Las personas indígenas que viven en zonas urbanas fueron las más afectadas, esto así por sus condiciones históricas preexistentes que les impiden afrontar crisis sanitarias tales como el acceso al agua potable, al saneamiento, el hacinamiento en el hogar, el grado de pobreza y el acceso a los centros hospitalarios (CEPAL, 2020). Es decir, *las y los nadies* han estado históricamente en el último lugar.

En 2020, en México, el 37.4% de la población se autoidentificaba como indígena (CEPAL, 2020). El 47% de estas personas presentaba rezago educativo, el 80.9% no contaba con seguridad social y el 6.4% no tenía servicios básicos de vivienda (CONEVAL, 2022). En la Ciudad de México, capital del país, habitaban 125 153 hablantes de lengua indígena mayores a los tres años, de los cuales 46.5% eran hombres y 53.5% mujeres. Iztapalapa es la alcaldía de la Ciudad de México que tiene el mayor número de hablantes de lengua indígena en la ciudad 28 716 habitantes, de los cuales el 12.8% no asiste a la escuela, el 66.1% estudia la educación básica, el 11.7% la media superior y el 9.4% la superior (INEGI, 2020). Según CEPAL (2020), la Ciudad de México fue la entidad federativa que tuvo mayor cantidad de casos acumulados por COVID-19 en personas indígenas.

Con el inicio de la pandemia más de 190 países realizaron un cierre masivo en las actividades escolares en todos los niveles para evitar la propagación del virus, la presencialidad se sustituyó por educación a distancia a través del internet, la televisión abierta y la emisora de radio (CEPAL y UNESCO, 2020), lo cual puso en riesgo la educación inclusiva, equitativa y de calidad a la comunidad estudiantil indígena, pues el acceso a estos medios tecnológicos representó una barrera.

Otras afectaciones del confinamiento se vieron en la salud mental y emocional, en el desarrollo del lenguaje, en la socialización y en la conciliación laboral y familiar, con afectaciones a infantes y personas adultas (Bonal y González, 2021; Tarabini, 2021; González, 2021). En febrero de 2021 solamente 27 países continuaban con estrategias de educación a distancia con o sin tecnología, entre ellos México (Araiza y González, 2023).

Algunas familias mexicanas de clase media priorizaron el contacto con otros seres humanos a pesar del miedo a enfermar o contagiar, con la intención de frenar los efectos sociales en sus hijos e hijas, por lo que bajo su responsabilidad propiciaban breves encuentros con otras infancias a la par de las actividades educativas a distancia; en otros colegios se ofreció la organización en burbujas,

es decir pequeños grupos rotativos de estudiantes asistían a la escuela a realizar actividades presenciales, mientras que el resto realizaba actividades a distancia (Araiza y González, 2023).

En algunos contextos precarios mexicanos, donde no había acceso a la tecnología, los y las docentes decidieron ir a la escuela a dar clases a grupos reducidos de estudiantes o ir a visitas domiciliarias (De Dios, 2020). Diferentes docentes han narrado encuentros en lugares públicos o naturales para revisar o entregar tareas en zonas rurales. Existieron casos donde las autoridades comunitarias apoyaron con la reproducción y distribución de cuadernillos para trabajo en casa en lugar de las clases virtuales (Salinas, Czarny y Navia, 2021).

En el presente reporte de investigación se presenta una experiencia de autoorganización que hemos tejido familiares y amigas[1] al sentirnos interpeladas por 10 niñas purépechas entre cinco y 11 años, originarias de Capacuaro, Michoacán, en la alcandía Iztapalapa ubicada en las faldas del Cerro de la Estrella en la Ciudad de México, quienes al momento de la investigación no estaban inscritas en ninguna escuela. El objetivo es describir formas de exclusión de la educación formal que vivieron durante la pandemia, así como las formas subalternas de resistencia. Para desarrollar la investigación se implementó un proyecto cultural con fondos gubernamentales[2], titulado *Joskú, Sembrando Estrellas*, durante mayo y diciembre del 2021; este proyecto fue el único que trabajó en asentamientos urbanos con población infantil femenina indígena durante este período.

Marco legal de la educación indígena en México

En septiembre de 2019, unos meses antes del cierre escolar en México a causa de la pandemia (marzo 2020), se reformaron varios artículos constitucionales que caracterizan a la educación para las comunidades indígenas como obligatoria, plurilingüe e intercultural. De acuerdo con el Diario Oficial de la Federación (DOF), y con la Ley General de Educación, (LGE), podemos resaltar las siguientes reformas:

> Según el Artículo constitucional N.º 3 en el punto II, inciso E, en los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural (DOF, 2019).
>
> El Artículo N.º 6 de la LGE menciona que es obligación de los padres y madres de familia hacer que sus hijos e hijas menores de 18 años asistan a las escuelas, así como participar en su proceso educativo, al revisar su progreso y desempeño (DOF, 2019).

No obstante lo anterior, durante la pandemia el 87.7% de los estudiantes indígenas no contó con conectividad a internet, ni acceso a equipos de cómputo, lo cual trajo como consecuencia rezago y abandono escolar (INEGI, 2020). De acuerdo con Schmelkes (2018), antes de la pandemia, en las grandes ciudades de México, las niñas de cinco a nueve años hablantes de lenguas indígenas tenían tres veces más probabilidades de quedar fuera de la escuela pública urbana que sus pares no hablantes de lenguas indígenas. Con la pandemia, se incrementó el abandono escolar en un 45% en las niñas y adolescentes indígenas, debido a que

aumentó su responsabilidad en el trabajo doméstico y en las tareas de cuidado (CEPAL, 2020).

Por lo tanto, durante la pandemia el Estado incumplió con la LGE en el «Capítulo VI» de la educación indígena, en específico con el Artículo N.º 56 que proclama que «el Estado garantizará el ejercicio de los derechos educativos, culturales y lingüísticos a todas las personas, pueblos y comunidades indígenas o afromexicanas, migrantes y jornaleros agrícolas» (DOF, 2019). De igual manera con el Artículo N.º 58 en el punto I, donde se menciona que, para dar cumplimiento al capítulo antes mencionado, las autoridades educativas deberán «fortalecer las escuelas de educación indígenas, los centros educativos integrales y albergues escolares indígenas, en especial en lo concerniente a la infraestructura escolar, los servicios básicos y la conectividad» (DOF, 2019). De igual manera en el punto V se menciona que es necesario «fortalecer las instituciones públicas de formación docente [...] así como impulsar programas de formación, actualización y certificación de maestras y maestros en las lenguas» (DOF, 2019). En el punto VI se enfatiza en que es importante «crear mecanismos y estrategias para incentivar el acceso, permanencia, tránsito, formación y desarrollo de los educandos con un enfoque intercultural y plurilingüe» (DOF, 2019, «Capítulo VI»). Es importante enfatizar que la falta de acceso a la educación formal por parte de las comunidades indígenas es un problema histórico en México (Schmelkes, 2018), pero con la pandemia se recrudeció.

Marco conceptual sobre la exclusión escolar, resistencias subalternas, la marginación y la pobreza

La exclusión escolar tiene diversas aristas que van desde lo colectivo a lo individual y viceversa, que describe si las personas están dentro o fuera de los límites y parámetros para pertenecer o no a las instituciones educativas (Echeita, 2013).

Las comunidades indígenas migrantes en las grandes ciudades están determinadas por su condición subalterna, entendida como la «expresión de la condición subjetiva del subordinado, determinada por la relación de dominación» (Gramsci citado en Machuca, 2018, p. 9). Particularmente las infancias indígenas femeninas atraviesan por las siguientes formas de dominación:

a) El control del conocimiento por el occidente capitalista que oculta otras formas epistémicas como el saber indígena (Vásques, 2015).
b) La infancia y la juventud son asumidas como etapas de tránsito por la vida, su presente carece de valor, se definen como sujetos deficitarios de la razón, de la madurez y de la responsabilidad, lo cual se conoce como adultocentrismo (Vásques, 2015).
c) Las asimetrías y violencias causadas por el género, en los entornos familiares y estructurales, que se traducen en acceso, distribución y ejercicio de derechos (Machuca, 2018).

La dominación capitalista, adultocéntrica y por razón de género constituyen sistemas de conocimiento que pueden llegar a ser extremadamente opresivos, transformando a las personas en *sujetos* deshumanizados mediante clasificaciones que normalizan, producen saberes, discursos y verdades (Foucault, 1994). Sin

embargo, Giraldo (2006) hace visible que donde hay poder hay resistencia, la resistencia, según Mejía (2021) evoca a la capacidad y la acción de colocarse firmemente, de mantenerse de pie frente a algo o alguien, es una tensión donde se busca la libertad de manera permanente, asume que no estamos atrapados en los sistemas de dominación (Castiblanco, 2005).

.Las tensiones entre el poder y la resistencia se encuentran en la cotidianeidad. Para White (1989), los modos de vida y de pensamiento modelan la existencia, por lo tanto, las personas se apropian de formas de vivir por medio del significado y del sentido que se les atribuye. Las conversaciones sobre las historias de vida permiten crear perspectivas de dominio, resistencia o de dignidad.

Las comunidades indígenas que habitan en las periferias de las grandes ciudades son parte de lo que se conoce como migración estacional, es decir, el desplazamiento regular de personas desde la localidad de origen a otra en ciertas temporadas específicas y relativamente fijas en el año, por demanda de trabajo o ciclos escolares, pero el apego de quienes migran se encuentra en sus pueblos (Pezo, 2005).

Como consecuencia de la migración estacional, las personas encuentran lugar en zonas de alta marginación. La Coordinación de Planeación y Desarrollo Territorial de la Ciudad de México (2001), describe a la marginación como «la dificultad que se tiene para propagar el progreso técnico en un conjunto de sectores productivos, socialmente se expresa como persistente desigualdad en la participación de los ciudadanos y grupos sociales en proceso de desarrollo y en el disfrute de sus beneficios» (Conapo/Progresa, 1998, p. 17).

La marginación se encuentra con la constante de la pobreza, que es calculada con el ingreso con relación al acceso a la canasta básica de bienes y servicios; también se puede calcular teniendo en cuenta las necesidades básicas insatisfechas en relación con calidad y cantidad de vivienda, las condiciones sanitarias, servicios, patrimonio básico y nivel educativo.

Marco conceptual sobre las normas de género en la migración y su relación con la pandemia

El género es una construcción social que determina y gestiona la sexualidad de las personas, validando un sistema con pautas socioculturales de desigualdad (De Oliveira y Ariza, 1999) en el que lo masculino es dominante, universal racional, frente a lo subalterno que es femenino y secundario (Ahedo et al., 2022).

Los estudios de género en los procesos de migración de los pueblos indígenas han descrito que los cambios macroeconómicos permiten transformar las tradiciones familiares y sociales de generación en generación (Klein y Vázquez-Flores, 2013). El grado de complejidad de estos cambios es alto, las nuevas generaciones están aprendiendo nuevas formas de relacionarse, por lo que en ocasiones existen confrontaciones transgeneracionales de género. Los modelos, roles y códigos de género en las ciudades son más flexibles en comparación con la forma rígida de transmisión de los pueblos indígenas, por lo que surgen comportamientos inconscientes como angustias, culpas o incomodidades que son visibles cuando se cambia la obediencia por rebelión (Klein y Vázquez-Flores, 2013).

De manera paralela, los medios de control y de discriminación por causa de género en momentos de crisis, como el producido por la pandemia por COVID-19, se van perfeccionando, utilizando el sexismo, racismo, clasismo y otras técnicas de exclusión (Zabalgoitia, 2020). En contraparte, Segato (2020) afirma que se están abriendo formas femeninas vecinales de autosustento que apuestan por las políticas de los afectos, que pueden interrumpir las desigualdades sociales. Para la autora, las plagas son una oportunidad pedagógica, un llamado feminista urgente al *Estado materno* o la *Nación comunitaria materna* para *reatar los nudos de la vida comunal son su ley de reciprocidad y ayuda mutua*, así como *adentrarse en el proyecto histórico de los vínculos*, por lo tanto, es una patria *tópica y no utópica, práctica y no burocrática* con la intención de rehacer el mundo y ejercer la protección de lo local.

Marco educativo

Las pedagogías invisibles intentan pasar desde lo conocido de lo masculino y singular a lo desconocido de lo femenino y lo colectivo. Se contraponen con las pedagogías críticas, que visibilizan y nombran los efectos que tienen las situaciones de opresión para anularlas y cuestionar el *statu quo* de las diferentes formas en las que el poder opera (Acaso, 2018).

Las pedagogías invisibles abordan las normas, los comportamientos, las emociones en los lugares educativos. Asumen la labor educativa como investigación del lenguaje implícito y explícito, se auxilian con la semiótica (Acaso, 2018), a través de los siguientes procesos:

- Lo sintáctico describe la presencia y ausencia de los signos.
- Lo semántico interpreta a los significantes, llegando a los significados.
- Lo pragmático analiza el discurso creado por los significados en el mundo.

Las pedagogías invisibles están vinculadas con la expresión artística y las artes, con representación en múltiples soportes verbales, sonoros, visuales, entre otros. Se concibe al signo en movimiento (Acaso, 2018).

Metodología de investigación y el trabajo de campo

La investigación se desarrolló con niñas purépechas originarias de Capacuaro, Michoacán, que por periodos largos viven en Ciudad de México. El objetivo es describir las formas de exclusión de la educación formal de niñas purépechas en migración estacional durante la pandemia por COVID-19, así como las formas subalternas de resistencia. Se trata de una exploración diagnóstica, cuyas preguntas centrales fueron: ¿qué ocurre? y ¿cómo ocurre? Para responder estos interrogantes se realizó un trabajo etnográfico y se analizaron datos empíricos primarios provenientes de diferentes actores relacionados con la problemática.

Se eligió la investigación acción porque permite la compresión de los fenómenos sociales y psicológicos, lo cual implica la observación de las dinámicas de las fuerzas presentes en las interacciones en un determinado contexto (Colmenares y Piñero, 2008). Este tipo de metodología no se limita a producir

conocimiento, se acompaña de cambios que impactan a las personas y grupos con los que se investiga (Machuca, 2018).

La investigación acción tiene un enfoque cualitativo, basado en actividades sistemáticas que se documentan (Colmenares y Piñero, 2008). Es decir, se trata de una investigación a través de acciones que permiten la interacción con la realidad, en este caso fueron talleres de expresión artística dirigidos a las infancias purépechas. Las acciones se documentaron a través de fotografías y videograbaciones de las sesiones, por parte de las niñas. Estas producciones se acompañaron con los registros anecdóticos, notas de campo, observaciones, registro audiovisual y diálogos comunitarios. La investigación estuvo centrada en la interpretación de las acciones que se hicieron sobre la realidad (Colmenares y Piñero, 2008).

Los talleres artísticos fueron una estrategia para implementar la educación a través del arte, en tanto permite visualizar mejoras para la calidad de vida de las personas por medio de la generación de confianza, el fortalecimiento del autoconcepto y el desarrollo del pensamiento creativo, simbólico y narrativo (Pérez, 2002). Desde esta perspectiva se generaron diálogos interculturales, que para Machuca (2018) constituyen una experiencia cotidiana de encuentro con el otro y la otra. Por medio de diálogos de convivencia que pasan por los cuerpos, las emociones y la cotidianidad de las mujeres, como una forma de resistencia a los sistemas de dominación culturales, religiosos, políticos y económicos.

En congruencia con la población femenil con las que se participó, la investigación acción se desarrolló con perspectiva de género debido a que alude al potencial analítico, político y a la transformación de la realidad, se buscan relaciones equitativas y justas entre los géneros (Bravo, 2008).

Para ello, nos apoyamos en el concepto de *ecología de saberes* que según De Sousa Santos y Meneses (2014) visibiliza y valida los conocimientos ancestrales, cotidianos, populares y empíricos que habitan las personas en los territorios, esto como un acto de resistencia a las formas capitalistas. Mientras que el conocimiento científico y académico permite nombrar, caracterizar, clasificar y vislumbrar propuestas a problemáticas en el territorio.

Al interior del equipo de investigación partimos de un posicionamiento ético y político fundamentado en los principios de la práctica narrativa, inspirados en la propuesta del Colectivo de Prácticas Narrativas (2021):

1. Las personas, grupos y comunidades son expertas en sus propias vidas.
2. El problema no es la identidad de las personas.
3. Las personas nunca son una sola historia, sino que una multihistoria.
4. Las experiencias de la vida se pueden resignificar cuando se abren espacios para recontar historias.

La investigación acción fue organizada en tres fases: 1) sensibilización, 2) vinculación y 3) análisis. En cada uno de estos momentos se desarrollaron ciclos itinerativos donde se planeaba, se ejecutaba la acción, se reflexionaba y se evaluaba con base al objetivo, con la intención de reconocer aprendizajes y correcciones para el siguiente ciclo, de tal manera que se fuera conformando una espiral que se retroalimentara. De acuerdo con Coghlan y Brannick (2008), la acción es el medio para interactuar con la realidad, en este tipo de investigación las acciones

son técnicas para la recolección de información, por lo que en cada ciclo se ocuparon diversas herramientas de educación a través del arte.

Tabla 1. Estructura general de la investigación, fases, ciclos, objetivos y técnicas para la recolección de información

Fases en la investigación	Ciclos iterativos	Objetivos de los ciclos de la acción	Técnicas para la recolección de información
Sensibilización	Apropiación del espacio público	Establecer acuerdos de convivencia, contenidos y rutinas	Asamblea[3] Comunidades de diálogo[4]
Vinculación	Construcción de la comunidad vecinal intercultural	Nombrar y caracterizar las formas de exclusión relacionadas con las habilidades personales Nombrar o crear formas de resistencia	Teatro del oprimido[5] Fotovoz[6] Mapeos corporales[7]
	Diálogos con familias y docentes de Capacuaro	Nombrar y caracterizar las formas de exclusión estructurales	Cine debate[8] Exposición fotográfica[9]
Análisis	Edición de materiales	Establecer acuerdos sobre la divulgación de la información	Asamblea

Elaboración propia

Para la sistematización y análisis de la información obtenida se utilizó la metodología de Teoría Fundamentada, que consiste en generar una teoría a partir del mundo empírico. A partir de datos cualitativos se van ubicando conceptos y relaciones constantes, lo cual permite: a) descubrir categorías, nombrar sus características, propiedad y la relación entre otras categorías, con la intención de encontrar sentidos o significados diferentes; b) relacionar con las teorías existentes a lo largo del proceso en terreno; c) comenzar con teorías conocidas y abrirlas; y d) desarrollar un proceso de ida y vuelta donde son importantes los descubrimientos anteriores, para *saturar*[10] con base en una *sensibilidad teórica*[11] (Glasser y Strauss, 1967 en Martínez-Arroyo, 2016).

Descripción de la experiencia

La investigación acción que se presenta fue parte del proyecto cultural comunitario *Joskú, Sembrando Estrellas*, que consistió en desarrollar actividades de expresión artística dos veces a la semana. Para ello se conformó una comunidad

vecinal plural, intercultural e intergeneracional compuesta por niñas purépechas y personas dedicadas a la educación y las artes. La comunidad intercultural es una manera de vivir en *nación comunitaria materna* (Segato, 2020), colocando en el centro la colaboración y la reciprocidad.

En la convocatoria se invitó a niños y niñas purépecha entre siete y 13 años, pero la participación recurrente fue de 10 niñas entre cinco y 11 años. De las niñas que asistían con regularidad sólo una de ellas sabía leer, aunque con dificultad, y dos reconocían las letras. Cuando se desarrolló el proyecto cultural, ningún niño o niña estaba inscrito a una escuela.

Las niñas purépechas son originarias de Capacuaro, localidad perteneciente al Municipio de Uruapan en el Estado de Michoacán de Ocampo, México. En anteriores investigaciones (Vargas Garduño, López Herrera y Lara González, 2021) hemos podido constatar que es un pueblo dedicado a la fabricación de muebles de madera. Con la intención de mejorar sus ingresos, muchas familias emigran a grandes ciudades (Guadalajara, México, Toluca y otras a Estados Unidos) para comercializar sus muebles.

La comunidad purépecha con la que trabajamos se ubica en la periferia de la Ciudad de México, en la alcandía Iztapalapa, en condiciones de alta marginación y pobreza, sin servicios básicos (acceden a la luz de manera ilegal y no cuentan con agua potable, para cocinar compran garrafones o hierven el agua), en situación de hacinamiento e inseguridad. Según Velázquez (2016) Iztapalapa tiene 30 años de atraer a las comunidades purépechas; en los últimos 15 años se ha incrementado la migración a causa de la violencia generada por el narcotráfico, la trata de blancas, el lavado de dinero, la explotación y la piratería que viven en sus pueblos.

En la comunidad donde se realizó el estudio, habitaban aproximadamente ocho familias, en cada casa-taller vivían de una a tres familias nucleares con un infante en promedio. Cada una contaba con una televisión, una de cada tres familia tenía servicio cable, y un celular con datos móviles sólo cuando era realmente necesario. El promedio de nivel educativo de padres y madres de familia era de primaria inconclusa, la mayoría de los hombres sabían leer y realizar operaciones matemáticas básicas, mientras que sólo tres mujeres sabían leer. Todas las mujeres sabían realizar operaciones matemáticas, y por esto, ellas son las que cobran los trabajos de carpintería.

Los ciclos de la acción comunitaria del proyecto se realizaron de la siguiente manera:

a) Apropiación del espacio público - Sensibilización del equipo de investigación

> Se detectó que el sitio destinado para la escuelita era ruidoso, transitado y era repositorio de lo que ya no se usaba (el desperdicio o la basura). Se asumió que el *aula* era el espacio público, se agregaron elementos que brindaron seguridad y comodidad a las prácticas comunes de las niñas porque están la mayor parte del tiempo en el piso.
>
> En esta fase, lo más importante fue establecer nuestra forma de autogobierno: establecimos roles rotativos y rutinas de aseo (barrer, recoger la basura y llevarla al camión, armar la estructura, pasar lista, ordenar el lavado de manos, colocar cubrebocas,

entre otros). Además, se sometía a votación en qué casa-taller se guardaba el mobiliario del taller. En la asamblea se establecieron con las niñas los principios de convivencia, acordamos la libre expresión y la solidaridad.

b) Construcción de comunidad vecinal intercultural - Vinculación comunitaria

Este ciclo fue el de mayor duración, se partió de un reconocimiento de las diversidades culturales y sociales para encontrar puntos de encuentro para dialogar. Colocamos a la interculturalidad y la corporeidad como algo central, así que era constante hablar sobre nuestros cuerpos, nuestras vestimentas, los sabores, los olores, los colores, las texturas, los sonidos; es decir, los temas de conversación eran sobre lo cotidiano. El hablar sobre nuestras subjetividades rompió con las estructuras jerárquicas de ir a enseñar algo a través de expertos en el tema, sino asumir que todas las personas acudían a aprender algo sobre la otredad.

c) Diálogos con familias y docentes de Capacuaro - Vinculación Comunitaria

Cuando se acercaba el final del proyecto cultural, preparamos junto con las niñas exposiciones fotográficas y la proyección de los cuentos breves y el documental para las familias y las personas de la Secretaría de Cultura. Estos espacios sirvieron para compartir comida típica de Capacuaro y sentires sobre los cambios que veían las familias en sus hijas. Ya con mayor confianza y en vinculación con la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, preparamos un encuentro con las y los docentes de las escuelas primarias públicas de Capacuaro para conversar sobre las problemáticas que las infancias atraviesan cuando salen de sus pueblos.

d) Edición de los materiales - Análisis de la información

Para la preparación de las exposiciones a cada grupo de destinatarios realizamos algunas proyecciones nocturnas para decidir cuáles de todas las partes eran las que más nos gustaban y cuáles queríamos borrar, también describimos los sentimientos y aprendizajes en los diferentes talleres. Establecimos lo que se quería compartir con personas ajenas a nuestra comunidad o qué preferíamos dejar sin evidencia. A partir de estos acuerdos el equipo de investigación comenzó el análisis de esta información.

Hallazgos y resistencias

La información que a continuación se presenta ha sido sistematizada y analizada bajo la metodología de Teoría Fundamentada (Glasser y Strauss, 1967 en Martínez-Arroyo, 2016). A continuación, se exponen las tres variables que consideramos que impiden la inclusión de las niñas purépechas en la educación

formal: habilidades sociales, manifestaciones del sexismo y falta de acceso a los derechos fundamentales.

Habilidades sociales

De acuerdo con Monjas Casares (2000) las habilidades sociales son un conjunto de capacidades, conductas y estrategias que permiten a un sujeto la construcción y valoración de su propia identidad, actuar con eficacia, relacionarse satisfactoriamente con otros, y afrontar demandas y dificultades de la vida cotidiana, todo esto favoreciendo su ajuste y bienestar personal.

Durante los primeros acercamientos, las niñas hablaban muy poco, sí lo hacían en voz baja, por lo que en un inicio fue difícil establecer el diálogo. La apropiación del espacio público permitió que las niñas aceptaran trabajar con el equipo de investigación, para lo cual se asumió lo invisible como una intención pedagógica de acoger al recién llegado e invitarle a participar desde la confianza y la cercanía (Acaso, 2018).

En este proceso nos dimos cuenta de que las niñas necesitaban objetos concretos para poder hablar. Utilizamos sus juguetes, dibujos, *collages*, fotos y videos como medios para la conversación. De esta manera se ejercitaba el pensamiento narrativo, que se entiende como el conocimiento que tiene el ser humano de sí mismo, de su mundo social y de su cultura, el cual se expresa por medio de relatos (Bruner, 1991 citado en González Ochoa, 2017).

Al inicio nos compartieron experiencias de violencia intrafamiliar, también nos contaron sobre discriminación que sufren por su origen étnico y su clase social. De acuerdo con White (1989), existe una tendencia a censurar o limitar estas historias, las personas que conversan desde la externalización de sus problemas desean liberarse de los efectos que causan en ellas. Suponemos que abrir ese espacio permitió que las niñas se sintieran liberadas, escuchadas y seguras, por lo que nos limitamos a hablar sólo sobre lo que ellas decidían expresar, respetamos su resistencia de elegir sobre los temas que deseaban, al respecto White (1989) menciona que sólo esas historias tienen efectos reales y particulares en la vida de las personas.

Con el tiempo, las niñas pudieron desarrollar las conversaciones semióticas a través del juego. Después de realizar un dibujo como parte del mapeo corporal, las niñas elegían a qué querían jugar para facilitar la conversación sobre *su arte*, podía ser a la escuela, al noticiero al programa de televisión; después, nombraban a la reportera, maestra o entrevistadora. Para comenzar el diálogo se preguntaban sobre los signos del color y formas utilizadas en sus dibujos; después abordaban los sentimientos y, por último, sobre el significado de sus trazos. Intentamos varias veces pasar a la pragmática para saber cómo se relacionaban sus dibujos con su vida, pero nos contestaban «no quiero hablar de eso, mi dibujo está muy bonito como para hablar de cosas feas».

Una vez que las niñas se apropiaron de las maneras de conversación sincera y en confianza, introducimos «la creación de entidades de ficciones hipotéticas [...] realidades, advirtiendo que son emulaciones, que no coinciden con ellas» (Bruner, 1986, p. 74). Utilizamos imágenes fuera de su contexto y de su época para la creación de historias sobre sus vidas, las cuales debían causar efectos

chistosos, tristes, de miedo, asco, entre otros. Hablar desde un lugar donde no eran ellas les permitía dar soluciones a algunas problemáticas.

Durante las actividades del teatro del oprimido o fotovoz interpretaban a familiares, representaban las festividades de su pueblo o actividades de la vida cotidiana, en una ocasión nos narraron cómo se divierten sus papás en las fiestas, de esa ocasión podemos rescatar esta frase: «véngase compadre, ya está muy borrachito, no se me vaya a caer… oiga compadre vamos para mi casa, ahí no hay nadie que nos moleste y así ya no le pegamos a nadie». Aquí podemos observar cómo la niña puede dar una posible solución a la violencia física que vive en el hogar.

Poco a poco las niñas se separaban de sus historias dominantes o totalizantes, comenzaban a notar posibles historias alternativas. A este proceso White (1989) lo nombra *reautoría*, es decir, contar otra versión sobre lo que ocurre, sin que tenga efectos negativos en la vida de las personas.

Sin embargo, cuando nos acercamos a los ciclos relacionados con la vinculación con sus familias, perecía que había un retroceso porque las niñas sólo quisieron compartir las historias que causaban mucha risa. Además de esto, realizamos una obra de teatro, que fue adaptada, de leyendas purépechas donde las niñas se convertían en las protagonistas, se negaban a ser robadas para luego casarse o donde preferían ser las presidentas de su pueblo para limpiar el lago que está cercano. Se resalta también el hecho de que las niñas no quisieron actuar, les daba mucha pena hablar en público, en cambio hicieron títeres y ya escondidas hablaban con mayor fluidez, memorizaban sus textos y a veces improvisaron.

Cuando platicamos con los y las docentes en su pueblo, el comportamiento fue similar, incluso cuando se les preguntaba de manera directa se reusaron a hablar. Pero demostraron que la oralidad no es la única forma de expresión, ellas decidieron documentar el evento (tomar fotos y videos), así como lo hacían durante los talleres. Quien tomó la palabra en ese encuentro fue una de las hermanas mayores de 15 años, mencionó «ellas aprendieron a hablar más, por el respeto que les daban y sólo pudieron hacerlo porque las cuidaban mucho… las hacían sentir importantes».

Las habilidades sociales de las niñas se encontraban aparentemente limitadas, sin embargo, pudimos constatar que su apertura depende del contexto, si se sienten seguras, en confianza, respetadas y valoradas, pueden expresarse con soltura y aprender nuevas maneras de verse, valorando su dignidad. El establecer mecanismos de autogobierno es una forma de crear resistencia, puesto que permite a las niñas poco a poco normalizar la toma de sus propias decisiones. Otra forma de resistencia fue el humor, la risa como un medio para cambiar sus narrativas de problemáticas a dignificantes.

Manifestaciones de sexismo

Según White (1989), la ideología patriarcal está relacionada con la violencia masculina, puesto que se considera que las mujeres y la descendencia son de la propiedad de los hombres, por lo que se les trata como objetos, normalizando las diferentes formas de violencia. Las mujeres y las hijas desarrollan opresión, explotación, desigualdad y empobrecimiento. Mientras que los hijos se liberan de ese trato de manera parcial cuando comienzan a trabajar.

Estas manifestaciones culturales se encuentran aceptadas y valoradas en las comunidades indígenas. Sin embargo, cuando comienzan a vivir en las grandes ciudades y ven otras formas de vida de las mujeres, las mujeres van cambiando ciertos hábitos (Klein y Vázquez-Flores, 2013) como el uso de pantalones, trabajo en los oficios y el manejo del dinero. En consecuencia, las mujeres disminuyen radicalmente labores de maternidad, se delega el cuidado de bebés o hermanos menores a las hijas que entran en la pubertad o están en la adolescencia, al igual el hacer la comida, lo cual reproduce y profundiza la dominación adultocentrista.

Durante los talleres, cuatro de las 10 niñas que asistían con regularidad llevaban a sus hermanos de menos de un año a tres años, lo cual les impedía hacer diversas actividades. En algunas conversaciones mencionaron que el cuidado de sus hermanos menores era su responsabilidad y si tuvieran la oportunidad de ir a la escuela deberían acudir con ellos. A la mitad del periodo de los talleres, las niñas lograron asistir sin sus hermanos, con excepción de una niña que ya cocinaba, quien pocas veces regresó.

Aunque estamos conscientes de los efectos que tiene la violencia en las mujeres y las niñas, no abordamos de manera frontal el tema, pues no teníamos herramientas para brindar acompañamiento a lo que pudiera derivarse como terapia familiar para la disminución de violencia, respuestas jurídicas ante amenazas o represalias, asesoría para la separación, divorcio, pensiones, entre otros. Tampoco deseábamos colocar en mayor vulnerabilidad a las niñas a causa de algún comentario o comportamiento que incrementara la violencia en el hogar.

Por esta razón recurrimos a la sutiliza que representaba nuestro ejemplo y nuestro comportamiento, era común que las niñas compararan a sus mamás con nosotras: «maestra, ¿cuántos hijos tienes?, porque ya te ves grande, mi mamá tiene cuatro»; «maestra, ayer te vi en el mercado, compraste mucho, ¿sabes hacer morisqueta?»; «maestra, ¿cómo le hiciste para estudiar y atender tu casa?». Nuestras respuestas eran descripciones muy concretas y sin agregar un juicio de valor respecto a las vidas de sus madres: «yo no tengo hijos, pero me gusta cuidar y educar a niños»; «yo no sé hacer morisqueta, pero mi abuela sí sabía porque también era de Michoacán»; «yo pude estudiar porque mis papás me llevaban a la escuela»; «creo que hay muchas maneras de ser mujer, y no hay unas mejores que otras, sólo es que son diferentes vidas».

Otro aspecto que trabajamos fue la autoestima, cuando les solicitamos que se representaran a sí mismas, las niñas querían alejarse de mensajes de discriminación que habían recibido: «¿cómo se hace el color carne claro para pintarme así?»; «yo me dibujé sonriente porque así me gusta estar»; «a mí me gustan mucho las flores, porque huelen rico, así huele mi cabello los domingos que me baño». También notamos, por un lado, las influencias de las exigencias de la cultura capitalista y por el otro la resistencia a valorar su cultura subalterna: «yo me dibujé con unos *Nike* porque son lo que se usan aquí, pero también mi mandil porque hago quehacer»; «¿puedo traer a mi hermanita para que pinte mi pantalón? No importa que no sepa dibujar, es que siempre estoy con ella».

De la mano con lo anterior, trabajamos el autoconcepto a través de analizar la influencia en los mensajes de las revistas y de la televisión sobre el género. Les invitamos a comparar las imágenes de los medios masivos y las fotografías de mujeres de su pueblo, para que identificaran cuáles eran reales, mencionaron lo

siguiente: «esta es real porque así se visten en mi pueblo, pero también porque la he visto en la televisión», «bueno, es que creo que es real porque es una princesa, y las mujeres de mi pueblo también son princesas, y yo también quiero ser una princesa». Al indagar sobre el deseo de ser princesas contestaron: «son hermosas, tienen vestidos grandes y brillantes como las joyas», «porque todos les hacen caso», «porque se casan con hombres guapos». Al terminar esa sesión, una niña corrió a su casa y llevó una bolsa llena de vestidos hechos por ella misma con los retazos de las telas que su mamá usa para hacer sus naguas, le preguntamos qué era y dijo: «yo hago princesas, yo les hago sus ropas».

La autodeterminación es un mecanismo de resistencia mediante el cual las niñas deciden sobre su identidad y lo que quieren para sus vidas, por lo que ellas son felices y orgullosas de ser indígenas, futuras madres de familia trabajadoras y con el deseo de ser princesas cuando se visten con sus naguas, mandiles y blusas bordadas. El trabajo con perspectiva de género debe estar acompañado del fortalecimiento de la autoestima, el autoconcepto y la sanación de las relaciones con el linaje femenino.

Falta de acceso a los derechos humanos fundamentales

Aunque la idea de ir a la escuela es valorada por la familia, más aún por las niñas, existen diferentes variables que impiden su acceso. Estas dificultades en el acceso a la educación formal fueron expresadas por los y las profesoras en Capacuaro después de ver el documental realizado por las niñas[12]:

- Las familias se van a México sin papeles, por la creencia de que se pueden perder. Entonces no los pueden inscribir porque en la mayoría de las escuelas piden la boleta de calificaciones y el acta de nacimiento.
- La falta de capacitación de los docentes para atender muchos idiomas en la clase, desde lenguas indígenas hasta el inglés, dado que con la pandemia muchas familias regresaron de Estados Unidos.
- La falta de higiene en las niñas por no tener acceso al agua potable.
- La falta de acceso a dispositivos tecnológicos y al internet.

Mientras que las niñas comentaron que los principales impedimentos para ir a la escuela son la falta de dinero para los útiles y los uniformes, el cuidado de sus hermanos menores y la discriminación que han sufrido, las mamás evitaron el tema o sólo mencionaron que les solicitaban papeles que estaban en el pueblo.

Dado lo anterior, se puede decir que las barreras para el acceso a la educación formal están relacionadas con la falta del ejercicio de los derechos humanos fundamentales en las infancias. Es decir, para que una niña o niño asista a la escuela, debe tener cubiertas las necesidades básicas, como alimento, casa y salud. Es importante señalar que las niñas están bien alimentadas, incluso las familias se organizan para que les traigan comida del pueblo, porque dicen que «la comida de la ciudad no nos gusta, sabe mal y quién sabe qué tanta cosa le ponen». Sin embargo, el acceso al agua potable limita la higiene.

Por otra parte, existe una falta de preparación y sensibilidad por parte de funcionarios públicos, docentes y administrativos en torno a una educación inclusiva que parta del reconocimiento de la diversidad humana, lo que implica

la aceptación de singularidades como vivir en situación de calle, asumirse como indígenas, vivir con discapacidad, asumirse con identidades no binarias, etc., y tener los medios necesarios para que participen y se relaciones con otras personas (Mejía, 2021). Para evitar entrar en estas dificultades tanto docentes como administrativos y directivos colocan como escudo a los requerimientos burocráticos, antes que el derecho a la educación.

Sembrando Estrellas fue una resistencia basada en el acompañamiento sutil, cuidoso, plástico, narrativo e intercultural, con inspiración de las palabras de Schmelkes (2022): «la educación como derecho humano debe entenderse como el derecho a acceder y a permanecer en la escuela, pero, sobre todo, como el derecho a aprender» (Schmelkes, 2022, p. 380). Otra inspiración fue la propuesta de Segato (2020) sobre *nación comunitaria materna* como un espacio para vivir la reciprocidad y ayuda mutua entre quienes nos identificamos con el género femenino.

Conclusiones

La comunidad purépecha con la que trabajamos vive en la periferia de la Ciudad de México, con ausencia de servicios básicos, el hacinamiento y la inseguridad, pero subsisten por las redes de paisanaje, parentesco o compadrazgo, con quienes comparten espacio físico, gastos domésticos, costumbres y oficio. Además, mantienen un vínculo estrecho con su comunidad de origen, que es la resistencia contra la pérdida de su cultura.

La exclusión educativa es multifactorial. Los usos y costumbres patriarcales y adultocentristas impiden que se le dé prioridad al tema del interior de las familias. Las confrontaciones transgeneracionales a causa de género se presentan desde la infancia, entonces existe miedo a que las nuevas generaciones asuman nuevas formas de vida diferentes a las de su cultura originaria.

Sin embargo, la mayor causa de la exclusión escolar es estructural. El discurso inclusivo e intercultural expresado en las leyes se contrapone a los perfiles docentes y al paradigma educativo de la homogeneidad. La diversidad cultural se vive como un problema que es mejor evadir, rechazar o discriminar; en consecuencia, se utiliza como pretexto para negar el acceso escolar a los trámites burocráticos.

Por otra parte, hemos atestiguado diversas formas de resistencias infantiles que son dinámicas, cambiantes y aparecen de manera espontánea o deliberada, a veces invisible o explícita, que surgieron por la normalización de prácticas de cuidado, escucha, sutileza y reflexión acorde a su edad, por parte de las niñas purépechas con quienes trabajamos. La plataforma de *Sembrando Estrellas* permitió a las niñas vivir otros valores y reglas más allá de la opresión, las prescripciones o las prohibiciones del contexto.

Las implicaciones éticas de esta forma de investigar le dan prioridad al desarrollo de capacidades en las personas para que generen cambios en sus propias vidas, antes que la construcción de conocimiento; por lo que el reto consistió en no imponer, colonizar, invadir o revictimizar a las niñas y su contexto. En este sentido hay mucha información que no se registró o que se decidió no hacer pública; privilegiamos el beneficio de las personas antes que la divulgación del conocimiento.

Algunas de las posibilidades que abre este proyecto son:

- La creación de sinergias con diferentes sectores para crear estrategias extramuros.
- La democratización de recursos gubernamentales para el desarrollo de investigación y educación en las comunidades marginadas.
- La aplicación de las pedagogías invisibles para transformar en lugar de confrontar a la ideología patriarcal, capitalista y adultocéntrica.
- Incorporar los saberes e intereses de las infancias, para aumentar su seguridad y confianza.

Sembrando Estrellas es una utopía puesta en práctica, que permitió el paso de la multiculturalidad a la interculturalidad. Es evidente que incluir la esperanza en el acto educativo no se trata de una visión ingenua, sino de una capacidad para no juzgar, abrazar la incertidumbre y la contradicción cuando enfrentamos situaciones graves o desconocidas, para poder abordar problemas difíciles basados en la ética y no en la moral.

Referencias bibliográficas

ACASO, M. (2018). *Pedagogías Invisibles*. Catarata.

AHEDO, I.; D. Aguado; P. Martínez; I. Álvarez y Gómez-Etxgoien (2022). Investigación-acción en la gestión de desigualdades de género en educación superior. *Prisma Social*, N.º 37, 148-181. https://revistaprismasocial.es/article/view/4687

ÁLVAREZ-GAYOU, J. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa.* Fundamentos y metodología. Paidós Educador.

ARAIZA, A. y R. González (2023). Claves eco-feministas y comunitarias frente al cierre escolar por COVID-19 en México, 2020-2021: Una experiencia encarnada. *Revista de estudios de género La Ventana,* N.º 57, 7-40. http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/7520/6740

BONAL, X. y S. González (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *RASE, Revista de Sociología de la Educación,* Vol. 14, N.º 1, 44-62. https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18177

BRAVO, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género*. Instituto de la Mujer Oaxaqueña. https://www.academia.edu/es/28433281/Qu%C3%A9_es_y_para_qu%C3%A9_es_la_perspectiva_de_g%C3%A9nero_pdf

BRUNER, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles.* Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Gedisa.

CASTIBLANCO, G. (2005). Rap y prácticas de resistencia: una forma de ser joven. *Tabula Rasa,* N.º 3, 253-270. https://www.redalyc.org/pdf/396/39600313.pdf

CEPAL y UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. http://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904

COGHLAN, D. y T. Brannick (2008). *Doing Action Research in Your Own Organization*. SAGE Publications. https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2017/03/Promulgando-el-ciclo-de-Investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n.pdf#:~:text=El%20ciclo%20de%20investigaci%C3%B3n%20acci

%C3%B3n%20del%20pre%20paso,y%20los%20resultados%2C%20tanto%20intencionales%20como%20no%20deseados.

COLECTIVO DE PRÁCTICAS NARRATIVAS (2021). *Especialidad de Prácticas Educativas en contextos educativos.* Universidad del Medio Ambiente.

COLMENARES, A.M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y silencios*, Vol. 3, N.º 1, 102-115. https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07

COORDINACIÓN DE PLANEACIÓN Y DESARROLLO TERRITORIAL DE LA CIUDAD DE MÉXICO (2001). *Perfil Sociodemográfico Iztapalapa.* Programa Integrado Territorial para el Desarrollo Social (2001-2003). https://paot.org.mx/centro/programas/integrado.html

CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL (CONEVAL). (2022) *Educación para la población indígena, en México: el derecho a una educación intercultural y bilingüe.*https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2022/COMUNICADO_15_EDUCACION_PARA_LA_POBLACION_INDIGENA_EN_MEXICO.pdf

CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN (Conapo/Progresa) (1998). *Índices de marginación. México.* Consideraciones sobre áreas prioritarias - Oficina Regional para América Latina y el Caribe - Taller Género y Desarrollo. CIID/IDRC. http://www.crdi.ca/uploads/user-S/10379844860oliveira-ariza.doc

DE DIOS, A. (2020). *Sin tecnología, así estudian en la montaña de Guerrero frente a la pandemia.* El Universal. https://www.eluniversal.com.mx/estados/sin-tecnologia-asi-estudian-en-la-montana-de-guerrero-frente-la-pandemia/

DE OLIVEIRA, O. y M. Ariza (1999). *Un recorrido por los estudios de género en México*. Taller Género y Desarrollo. CIID/IDRC.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2019). *Ley General de Educación*. Cámara de Diputados. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0

DE SOUSA SANTOS, B. y M.P. Meneses (2014). *Epistemologías del Sur (Perspectivas).* Akal.

ECHEITA, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 11, N.º 2, 99-118. https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf

FOUCAULT, M. (1994). *El poder, una bestia magnífica*. Sobre el poder, la prisión y la vida. Siglo XXI. [Fecha de edición: 2012].

GALEANO, E. (2010). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.

GAVILANES, P. y A. Astudillo (2016). Teatro del oprimido de Augusto Boal: Un análisis como herramienta pedagógica. *Podium,* N.º 29, 9-22. https://www.researchgate.net/publication/324558812_Teatro_del_oprimido_de_Augusto_Boal_Un_analisis_como_herramienta_metodologica

GLASER, B.G. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Aldine Publishing Company.

GONZÁLEZ OCHOA, C. (2017). Pensamiento narrativo y acción. *Tópicos de seminario de la significación,* N.º 37, 103-124. https://www.redalyc.org/journal/594/59451152005/

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI) (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html#Tabulados

KLEIN, A. y E. Vázquez-Flores (2013). Los roles de género de algunas mujeres indígenas mexicanas desde los procesos migratorios y generacionales. *Journal of behavior, health & social issues,* Vol. 5, N.º 1. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-07802013000100003

LUNA, C.E. (2011). *La comunidad de diálogo: un espacio de libertad e igualdad en el pensamiento.* Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/2691/1/TF_LunaValenciaCarlos_2011.pdf

MACHUCA, V.C. (2018). *Hacia una teología feminista intercultural-descolonial de la liberación.* SEBILA.

MARTÍNEZ ARROYO, A. (2016). *Escribir para aprender versus aprender sin escribir*. Prácticas de escritura académica en la formación inicial de profesionales de la educación. Tesis doctoral. Universidad Complutense.

MARTÍNEZ, A.; C.M. Prado; C. Tapia y A. Tapia (2018). Una relectura de fotovoz como herramienta metodológica para la investigación social participativa desde una perspectiva feminista. *Empira*, N.º 41, 157-185. https://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/22608/18402

MEJÍA, R.F. (2021). Niñez indígena trabajadora migrante en contextos urbanos: participación, poder y resistencia. *Linhas Críticas*, Vol. 27, e35051. https://www.redalyc.org/journal/1935/193567258039/html/

MONJAS CASARES, M. (2000). Programa de enseñanza de habilidades de Interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: CEPE.

FREINET, C. (2015). *La asamblea escolar*. Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna).

PÉREZ, M. (2002). La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Interuniversitaria*, N.º 9, 287-298. https://www.redalyc.org/pdf/1350/135018332015.pdf

PEZO, L. (2005). La migración rural en su fase motivacional: aportes para su estudio desde el caso de Río Hurtado. *Werken*, N.º 7, 151-164. https://redalyc.org/pdf/508/50800709.pdf

PULIDO POLO, M. (2016). El cine en el aula: una herramienta pedagógica eficaz. *Opción*, Año 32, N.º 8, 519-538. https://www.redalyc.org/pdf/310/31048481031.pdf

SALINAS, G.; G. Czarny y C. Nava (2021). Relatos de docentes de educación indígena en tiempos de COVID-19. Polvo Gris y Universidad Pedagógica Nacional. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/polvo-de-gis/578-relatos-de-docentes-de-educacion-indigena-en-tiempos-de-covid-19

SCHMELKES, S. (2018). *Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible*. INEE y Universidad Iberoamericana. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/schmelkes-indigenas-migrantes-rurales-urbanos-educacion.pdf

SCHMELKES, S. (2022). Los efectos educativos de la pandemia en la población indígena. *Korpus 21*, Vol. 2, N.º 5, 379-388. http://dx.doi.org/10.22136/korpus212022106

SECRETARÍA DE CULTURA (2023). Cultura Comunitaria. https://vinculacion.cultura.gob.mx/cultura-comunitaria/

SEGATO, R. (2020). Coronavirus: todos somos morales. Del significante vacío a la naturaleza abierta de la historia, *Feminist Research on Violence/Plataforma Feminista*

sobre Violencias.https://feministresearchonviolence.org/coronavirus-todos-somos-mortales-del-significante-vacio-a-la-naturaleza-abierta-de-la-historia/

SILVA, J.; J. Barrientos y R. Espinoza-Tapia (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: Los mapeos corporales. *Alpha*, N.º 37. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200012

STRAUSS, A. y J. Corbin (2002). Bases para la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad Antoquia.

TARABINI, A. (2021). The Role of Schooling in Times of Global Pandemic: a Sociological Approach. International Studies in Sociology of Education. https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1966825

VARGAS GARDUÑO, M.L.; A.E. López Herrera y L.E. Lara González (2021). Educación para la paz desde el enfoque intercultural mediante la pedagogía lúdica. *Sinéctica*, N.º 57, e1277. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-004

VÁSQUES, J.D. (2015). *Crítica a la sociedad adultocéntrica*. Pontificia, Universidad Católica del Ecuador.

VELÁZQUEZ, R. (2016). *Nuevas formas de habitar la ciudad: Apropiación y uso del espacio público por parte de una comunidad purépecha en la delegación Iztapalapa*. Tesis de licenciatura. UACM. https://repositorioinstitucionaluacm.mx/jspui/bitstream/123456789/478/3/Ricardo%20Vel%c3%a1zquez%20Morales.pdf

WHITE, M. (1989). *Guías para una terapia familiar sistémica*. Gedisa.

ZABALGOITIA, M. (2020). Intersecciones de género y otras pedagogías en tiempos de COVID-19. *Perfiles educativos*, Vol. XLII, N.º 170. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60181/52575

Notas

1 Beatriz Alicia López Herrera, licenciada en Educación Media Superior Intercultural en el área de Lengua Española y Literatura, egresada de la maestría en Educación Media Superior; Claudia Serrano Roldan, egresada de la licenciatura en Psicología Educativa; Abraham Sánchez, estudiante de la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual; y una servidora licenciada en Diseño y Comunicación Visual, pasante de Pedagogía, con maestría en Innovación Educativa para la Sostenibilidad. Conformamos el equipo de investigación, cabe señalar que en esos momentos nos encontrábamos en busca de trabajo. El asentamiento irregular se encuentra ubicado cerca de nuestras casas, de ahí surgió el interés por aproximarnos a su forma de vida, la cual no había cambiado pese a la pandemia por COVID-19, en especial nos daba curiosidad el proceso de su aprendizaje escolar. Al preguntar si requerían apoyo adicional con las tareas escolares, nos encontramos con la sorpresa de que las niñas y los niños no estaban inscritos en ninguna escuela, pero la comunidad deseaba que las infancias tuvieran un lugar para aprender. En ese momento comenzamos a indagar sobre financiamientos para actividades relacionadas con educación e infancia, derivada de la convivencia con las familias se incrementó nuestro interés por investigar sobre su situación de exclusión.

2 El proyecto *Joskú, Sembrando Estrellas* es un guiño a las palabras de Machuca (2018), para iluminar lo que no se ha podido iluminar, para dar espacio a lo que no-es. El proyecto fue financiado por la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, a través del Programa Cultura Comunitaria, el cual tiene como propósito «promover el ejercicio de los derechos culturales de personas, grupos y comunidades; prioritariamente aquellas [personas] que han quedado al margen de las políticas culturales» (GOB, 2023, párrafo 1). Desde 2019 el programa abre la convocatoria *Colectivos Culturales Comunitarios*, a personas de la sociedad civil, para el desarrollo de actividades artístico-culturales gratuitas en espacios públicos o gubernamentales.

3 La asamblea escolar es una técnica educativa propuesta por Freinet (2015), consiste en el reconocimiento de felicitaciones, críticas y sugerencias por parte del estudiantado a sus pares o docentes durante las clases. Otra función de la asamblea es tomar decisiones en conjunto por medio de propuestas y votaciones. En el proyecto se utilizaron, en la primera y última fase o cuando surgía un conflicto, las felicitaciones, críticas y sugerencias que se realizaban de manera oral con la intención de crear un espacio seguro y de confianza. Las votaciones fueron utilizadas para la toma de decisiones sobre el espacio y sobre el contenido de los materiales que se publicaron.

4 Las comunidades de diálogo son una técnica desarrollada por Lipman y Sharp, consiste en una comunidad que se reúne para pensar de manera creativa, el diálogo es la herramienta para desarrollar el pensamiento crítico y creativo, posibilita la autopercepción de aprendices activos que comparten puntos de vista (Luna, 2011). En el proyecto las comunidades de diálogo fueron medios para la indagación y construcción de conocimiento, a través de la participación libre y respetuosa. Para facilitar el diálogo usamos imágenes, cuentos u objetos diferentes para que las niñas realizaran comparaciones sobre lo que se consideraba real, los principales temas fueron el género y la relación con la naturaleza.

5 El teatro del oprimido es una técnica propuesta de Boal, con base en el fundamento filosófico de Freire sobre la Pedagogía del Oprimido. El teatro es una posibilidad de sentir, pensar y ser desde diferentes personajes hasta a los que cotidianamente se es. También es una manera sensible de conocer la realidad, une el cuerpo y la emoción, ayuda a distinguir lo que es agradable y desagradable, basándose en ello se reflexiona sobre la influencia que tiene la realidad en la vida de las personas, en especial en aquellas situaciones de opresión. Las representaciones implican una improvisación, interpretación y transformación de la realidad, de manera divertida y emancipatoria (Gavilanes y Astudillo, 2016). Para el proyecto se optó por el trabajo con títeres para impulsar la participación, respetando los límites que las niñas expresaron, los temas eran relacionados con la vida cotidiana y sus vacaciones en el pueblo, al final se reinterpretaron leyendas de su comunidad.

6 Fotovoz es una técnica que combina el uso de la fotografía con la acción comunitaria desde una perspectiva participativa, es una invitación a dialogar, intervenir y crear imágenes que reflejen la manera de ver el mundo, es una oportunidad para documentar la vida cotidiana para promover el diálogo reflexivo, fomentar una acción colectiva a partir de los intereses y necesidades propias e informar sobre las desigualdades que se viven (Martínez, Prado, Tapia y Tapia, 2018). La fotovoz y las grabaciones se utilizaron como medios para el autoconocimiento y la práctica de la libertad, las niñas de manera rápida se apropiaban del proceso y se asumían como protagonistas, mostrando lo que son y lo que quieren ser.

7 Mapeos corporales se han comenzado a utilizar para estimular la emergencia de significados y discursos sobre el cuerpo como protagonista de la biografía de la persona. Su procedimiento busca articular el relato oral con figuras significativas sobre los cuerpos humanos. El autoanálisis constituye un entramado de escenario sociocultural y afectivo, se coloca al centro la agencia y la autonomía del autor/a como productor de saber y de verdad (Silva, Barrientos, Espinoza-Tapia, 2013). En el proyecto las niñas realizaban autoretratos de cuerpo completo a escala real, donde expresaban la relación que tenían con su corporalidad, en términos de tamaño, color, textura, emociones, sentimientos y apariencia, a los cuales les atribuían significados relacionados con valores propios.

8 Cine debate o cine formativo es utilizado para la emisión y recepción de películas portadoras de valores culturales, humanos, técnico-científicos o artísticos, con la intención de mejorar el conocimiento, las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores. A partir de la proyección y observación de la película, se desarrolla un diálogo crítico posterior (Pulido Polo, 2016). En el proyecto se utilizó el cine debate para propiciar el diálogo con las familias y docentes (Capacuaro-Michoacán) a partir del documental grabado y editado por las niñas durante los talleres artísticos.

9 La exposición fotográfica se realizó al final del proyecto con las fotografías y dibujos que las niñas realizaron durante el taller artístico, con la intención de propiciar diálogo con las familias y docentes (Capacuaro-Michoacán).

10 *Saturar* hace referencia a la etapa de del proceso de acopio de información, encontrando lo que se torna igual, repetitiva o similar (Álvarez-Gayou, 2007).

11 *Sensibilidad teórica* se asume como la habilidad de reconocer qué es importante en los datos y darle su significado (Martínez-Arroyo, 2016).

12 Documental *Sembrando Estrellas*. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=2pSlHRpEdRM