UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial

Del 3 de abril de 1981

Resistencias y resignificaciones identitarias desde la agencia de niñas y niños triquis en la Ciudad de México

Doctorado Interinstitucional en Educación

P r e s e n t a

CASANDRA GUAJARDO RODRÍGUEZ

Director: Dr. Stefano Claudio Sartorello

CDMX, 2025

Agradecimientos

A mi madre y a mi padre, que me han enseñado con su fuerza que los sueños pueden cumplirse con constancia y esmero. A mis hermanas y hermanos que, en la cercanía y en la lejanía, me recuerdan con entusiasmo que la vida es una maleta que pesa y se aligera en distintos tramos del camino. A mi pareja, que me ha sostenido a lo largo del tiempo, que me acompañó, me entusiasmó y respetó mis cambios de decisión en cada paso que he dado en esto. A mis amigas y amigos, mi familia elegida, que me han prestado su sonrisa y sus oídos como escucha sostenida e incondicional, que son mi fuente de inspiración para seguir adelante en este y en muchos otros retos profesionales y de vida.

A mi asesor, Stefano, que ha sido mi guía para transitar y despejar senderos; que siempre ha creído en mí y me ha tendido la mano cada vez que caigo; que me ha apoyado y alentado a concluir esta investigación con la analogía de la montaña: "si puedes llegar a la cima de una montaña, puedes con esto y más". Por acompañarme en este tránsito hacia una visión más crítica de la realidad y por creer, una y otra vez, cuando le aseguré que llegaría a la cumbre de este andar.

A mis lectoras y lectores, a lo largo y al final de este proceso, porque sus miradas críticas me impulsaron a cuestionar e interpelar cada reflexión y escritura; porque han sido parte fundamental para dar forma y lugar a mis ideas; por su compromiso con la lectura profunda y por sus observaciones, que me llevaron a mejorar y afinar este trabajo.

A mi pequeño Django que, aunque ya no está en este plano terrenal, estuvo a mi lado en cada uno de mis días y noches de reflexión y escritura…

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN 3
2. COMUNIDADES E INFANCIAS INDÍGENAS EN LAS CIUDADES 9
   2.1 Presencia indígena en las ciudades: tensiones, negociaciones y resignificaciones identitarias 15
   2.2 Identidad indígena y el rol de la escuela 25
   2.3 Construcción de identidades indígenas-urbanas 34
   2.4 Agencia e infancias indígenas en la ciudad 39
   2.5 Algunas interrogantes 42
3. HORIZONTE TEÓRICO EPISTÉMICO 45
   3.1 Interculturalidad e identidad desde una mirada crítica y decolonial 45
   3.2 Identidad desde la perspectiva relacional 54
   3.3 Infancia y agencia 62
4. RUTAS DE INVESTIGACIÓN DIALÓGICA 70
   4.1 Escenarios de diálogo y proceso de co-producción de saberes 78
   4.2 Claves de lectura, análisis e interpretación 89
5. VOCES, SENTIDOS Y RESONANCIAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN 100
   5.1 Entorno Social. La Ciudad de México y San Juan Copala 100
   5.2 Entorno familiar: continuidades y reconfiguraciones identitarias de la comunidad triqui de la Ciudadela 151
   5.3 Entorno escolar e identidades: contrastes entre la escuela en el pueblo y la escuela urbana 174
   5.4 Representaciones de agencia en las infancias triquis 201
6. REFLEXIONES Y HORIZONTES 224
7. BIBLIOGRAFÍA 245

1. INTRODUCCIÓN

La presente tesis aborda la compleja relación entre la construcción identitaria y las distintas dimensiones que rodean los procesos de resistencia y resignificación de lo étnico en contextos urbanos. Se centra en las experiencias de las familias, así como de niñas y niños triquis que habitan la Ciudad de México, particularmente en el mercado de artesanías de la Ciudadela.

Esta investigación se enmarca en el campo de los estudios con perspectiva crítica y decolonial (Quijano, 2000), y parte de una noción de identidad relacional (Hall, 1996), reconociendo que las identidades son construcciones históricas, dinámicas y profundamente marcadas por las relaciones de poder, en las cuales operan mecanismos de agencia para la conformación de las subjetividades (Giddens, 2011). Además, se nutre de enfoques interculturales críticos que cuestionan las jerarquías entre grupos socioculturales impuestas por las lógicas coloniales y eurocéntricas, proponiendo una comprensión más amplia y compleja de las experiencias identitarias en contextos urbanos.

Desde los años noventa, México ha sido reconocido constitucionalmente como un país pluricultural, lo que ha dado lugar a discursos, políticas y programas orientados al reconocimiento de los pueblos indígenas, incluyendo su autonomía y el fortalecimiento de sus identidades étnicas. Sin embargo, a pesar de estos avances en la agenda sociopolítica, persisten dinámicas de racialización, discriminación, exclusión, invisibilización y profundas desigualdades estructurales que impactan a las comunidades indígenas, particularmente en las ciudades, donde las relaciones de poder continúan reproduciendo jerarquías coloniales y promoviendo la homogeneización de las identidades.

Esta realidad se manifiesta y se reproduce a través de distintas dimensiones interconectadas, como la social, la comunitaria, la familiar y la escolar, convirtiendo estos entornos en escenarios marcados por tensiones entre la asimilación y la continuidad cultural. Tales tensiones se agudizan en las ciudades, donde las prácticas culturales y los vínculos comunitarios enfrentan constantes desafíos, pero también se recrean y transforman para resistir frente a las presiones de asimilación y homogeneización cultural.

El problema de esta investigación se centra en cómo se configuran las identidades de niñas y niños triquis en un entorno urbano profundamente marcado por relaciones de poder desiguales y por procesos de racialización, los cuales interactúan, a su vez, con experiencias y vínculos comunitarios y familiares que sostienen y promueven el cuidado de lo propio.

En este contexto, resulta clave atender las formas en que estos procesos hegemónicos inciden en la producción de discursos sobre lo indígena, muchas veces anclados en visiones reduccionistas y homogéneas. Así, se vuelve imprescindible indagar cómo las niñas y los niños triquis en la Ciudad de México resignifican sus identidades en contextos urbanos, negociando constantemente entre su herencia cultural y las demandas de integración impuestas por la sociedad, el sistema educativo y las lógicas de la urbe.

Para ello, la investigación planteó algunas preguntas que dieron rumbo al proceso investigativo, orientadas en un primer momento a conocer en profundidad las historias y experiencias de desplazamiento de las familias triquis que las llevaron a establecerse en la Ciudad de México, reconociendo que estas historias forman parte de una memoria colectiva que influye de manera significativa en la conformación de sus subjetividades. Asimismo, se identificó a la comunidad y la familia como núcleos centrales en la continuidad de lo étnico

y en los procesos de adaptación a lo urbano, por lo que se profundizó en los significados que otorgan a sus tradiciones culturales y a las prácticas cotidianas que se reproducen y resignifican en la ciudad.

En este marco, fue necesario aproximarse a distintas dimensiones articuladas entre sí, como son la social, la escolar, la comunitaria y la familiar, para comprender cómo estos espacios operan como dispositivos estructurales que inciden en la construcción identitaria de niñas y niños. A su vez, estos mismos espacios otorgan sentidos diferenciados y en ocasiones contradictorios entre lo étnico y lo urbano, posibilitando procesos de hibridación cultural que revelan tensiones, formas de agencia y recreación cultural.

Así mismo, fue importante colocar un foco central en los propios significados y las experiencias que atraviesan las niñas y los niños frente a lo étnico y a lo urbano, entendiendo estas categorías como construcciones sociales que se entrelazan y resignifican en contextos de desplazamiento y reterritorialización; a su vez, resultó clave reconocer cómo estos sujetos despliegan formas de agencia que se expresan en sus prácticas cotidianas, en sus discursos y en los modos en que negocian, interpelan o reinscriben las fronteras identitarias que les son impuestas.

En este sentido, el estudio adquiere relevancia al contribuir a visibilizar las formas en que las niñas y los niños triquis desafían y resignifican las lógicas hegemónicas que buscan homogeneizar sus identidades; al centrarse en sus voces y perspectivas, esta investigación propone una mirada crítica que cuestiona las categorías esencialistas que reducen la diversidad de experiencias de las comunidades indígenas urbanas a un relato único y homogéneo. Asimismo, aporta al campo de los estudios interculturales y decoloniales al

destacar la importancia de reconocer la diversidad de formas de agencia y resistencia que estos grupos despliegan en Entornos atravesados por condiciones de inequidad y marginación.

Para comprender el problema planteado y aproximarse a las preguntas de investigación, se llevó a cabo un estudio etnográfico que incorporó técnicas metodológicas flexibles, participativas y horizontales, tales como entrevistas etnográficas semiestructuradas, narrativas libres, observación participante, intervenciones educativas y el juego como herramienta dialógica. Estas estrategias permitieron captar las experiencias, los sentidos, los significados y las formas de resistencia y reivindicación que emergen en la vida cotidiana de la comunidad, las familias y, especialmente, de las niñas y los niños triquis. El trabajo de campo, realizado de diciembre de 2019 a diciembre 2021 fue guiado por un enfoque relacional que otorga a las personas participantes un rol activo en los procesos epistémicos, capaces de producir saberes desde sus contextos. Además, el estudio se complementó con una revisión documental orientada a contextualizar históricamente las dinámicas del pueblo triqui, sus procesos de migración, organización comunitaria y sus luchas frente a las lógicas de exclusión estructural.

El trabajo se estructura en cinco capítulos: En el primero se presenta el problema de investigación, en el cual se ofrece un marco contextual para comprender las formas de adaptación, las tensiones, negociaciones y resignificaciones identitarias, de manera específica, la migración indígena a las ciudades, la identidad indígena y el rol de la escuela, estudios que muestran la construcción de identidades indígenas urbanas, así como de agencia e infancias indígenas en contextos urbanos. En este apartado se presentan las preguntas de investigación que guían el estudio.

En un segundo apartado se presentan las aproximaciones teórico-conceptuales que orientan esta investigación y sustentan el análisis. Estas se articulan en torno a una comprensión crítica y decolonial de la interculturalidad y la identidad, entendidas como construcciones dinámicas, atravesadas por relaciones de poder, colonialidad y resistencias (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007; De Sousa Santos, 2011; Mignolo, 2007; Quijano, 1999; Walsh, 2002). En particular, se retoma una noción relacional de la identidad, la cual, siguiendo a autores como Hall (1996), Foucault (1988) y Restrepo (2014), se configura en el entramado dinámico de interacciones sociales, marcos normativos y dispositivos de saber-poder que producen y jerarquizan subjetividades. Finalmente, se incorpora una mirada sociocultural sobre la infancia y la agencia, reconociendo a las niñas y los niños como protagonistas activos, capaces de interpretar, resistir y transformar los contextos que habitan, en diálogo con las propuestas de Pavez y Sepúlveda (2020), Rogoff (1993) y Giddens (2011).

En el tercer capítulo se presentan las aproximaciones metodológicas que guiaron el desarrollo de la investigación. Se describen los métodos, técnicas y rutas que se siguieron para el acercamiento a los entornos en los que se llevó a cabo el estudio, así como el corpus de análisis conformado por las voces, experiencias y relatos de las y los participantes. Se expone también la estrategia de análisis utilizada, basada en la teoría fundamentada con enfoque socioconstructivista propuesta por Charmaz (2008), la cual permitió construir categorías analíticas a partir de los datos de manera inductiva y situada. Asimismo, se incorpora la reflexividad crítica y la vigilancia epistémica como herramientas clave para fortalecer la rigurosidad del análisis, reconociendo mi lugar de enunciación y los posibles sesgos que emergen en el proceso de interpretación.

En el cuarto apartado se discuten los hallazgos del trabajo de campo, organizados según las dimensiones estudiadas. Se analiza, en primer lugar, *el entorno social*, que abarca por un lado la historia y conformación de la Ciudadela, el mercado de artesanías y las primeras apariciones de la comunidad triqui en este espacio; y por otro, la historia, cultura, territorio y conflicto en el pueblo de San Juan Copala. En segundo lugar, se aborda *el entorno familiar*, que describe y analiza las continuidades y reconfiguraciones identitarias de la comunidad triqui en la Ciudadela, así como la relación con las tradiciones y valores étnicos que se reproducen en el pueblo. A continuación, también se presenta *el entorno escolar*, donde se examinan los contrastes entre la escuela en el pueblo y la escuela urbana, la relación entre la escuela y la comunidad, y el vínculo entre escolaridad e identidad. Finalmente, se incluye un apartado centrado en *la agencia en las infancias triquis*, en el que se analiza cómo se manifiesta esta agencia tanto en el pueblo como en la Ciudadela, particularmente a través de las hibridaciones identitarias y las expresiones de negociación y resignificación.

En el último capítulo se presentan las conclusiones del estudio, en donde se sistematizan algunas reflexiones que surgen a partir de las preguntas de investigación que le dieron vida. En este apartado se hace un llamado a la comunidad académica a continuar indagando sobre las comunidades indígenas y, en particular, sobre las infancias indígenas que habitan en contextos urbanos, como una forma de contribuir a las comprensiones sobre los procesos de construcción identitaria, agencia y territorialidad en escenarios de exclusión e invisibilización estructural. Este ejercicio investigativo busca también ser un aporte a la justicia epistémica, al reconocer y visibilizar los saberes, experiencias y resistencias que emergen desde estos espacios, y que cuestionan las narrativas hegemónicas y homogenizantes sobre lo indígena, lo infantil y lo urbano.

2. COMUNIDADES E INFANCIAS INDÍGENAS EN LAS CIUDADES

A partir del reconocimiento oficial de la diversidad cultural que conforma a México a nivel constitucional en los años 90, emergieron una serie de políticas e iniciativas orientadas a la defensa de los derechos de los pueblos indígenas. Estas acciones buscaron garantizar su autonomía, preservar sus identidades étnicas y promover una educación intercultural y bilingüe tanto dentro como fuera de sus territorios. Sin embargo, a más de tres décadas de este reconocimiento, los resultados alcanzados son limitados y no han logrado erradicar las dinámicas estructurales que perpetúan la discriminación, la invisibilización, la segregación y el racismo hacia la población indígena, especialmente aquella que reside en contextos urbanos. Este escenario evidencia la persistencia de una lógica colonial que subordina las epistemologías y cosmovisiones indígenas, reproduciendo jerarquías ontológicas, epistémicas y socioculturales que contradicen los principios de diversidad y equidad proclamados en las políticas públicas. Estas iniciativas, aunque se han transformado a lo largo del tiempo, todavía conservan una mirada sobre-simplificada y funcional de la interculturalidad, dejando a un lado su complejidad y la necesidad de implementar profundas transformaciones en las estructuras de poder.

> […]las personas pertenecientes a grupos étnicos discriminados o con rasgos físicos socialmente vinculados a ellos, inician sus vidas en una situación de desventaja social, producto de la acumulación histórica de privaciones. Esta desventaja se expresa a través de las condiciones de mayor adversidad social de sus familias de origen, en indicadores como la escolaridad de los padres, su posición ocupacional, y la disponibilidad de recursos económicos […] las personas con antepasados indígenas o afro aún sufren en carne propia las desventajas asociadas con haber nacido y crecido

> en familias y territorios que acumularon desventajas sociales a causa de la discriminación […] (Solís, Güémez, & Lorenzo, 2019, p. 42)

Las asimetrías de poder que se relacionan con la diversidad sociocultural en nuestro país, sustentadas principalmente en las profundas desigualdades socioeconómicas que caracterizan a la sociedad mexicana, se perpetúan y se refuerzan en los ámbitos social y educativo. Estas dinámicas obstaculizan el desarrollo de una sociedad nacional más intercultural y limitan los avances necesarios para combatir las inequidades en la distribución de oportunidades educativas y sociales entre los distintos grupos socioculturales del país. En este contexto, la sociedad y, como reflejo de ella, la escuela, funcionan como espacios de reproducción y fortalecimiento de las asimetrías socioeconómicas, ontológicas, epistémicas y socioculturales. Desde una perspectiva crítica y decolonial (Castro-Gómez, 2000; De Sousa, 2009; Mignolo, 2015; Quijano, 2000; Walsh, 2002), es fundamental reconocer que estas desigualdades no son naturales ni inevitables, sino que están arraigadas en una historia de dominación estructural que, como señalaron Bourdieu y Passeron (1981), opera a través de la violencia simbólica y la imposición de las lógicas hegemónicas. Solo mediante una transformación estructural y epistémica, tanto de la sociedad como de la escuela, es posible construir entornos sociales y educativos en donde se promueva el reconocimiento y la justicia social.

Lo anterior se fundamenta en la "colonialidad del poder" (Quijano, 2000), que estableció un modelo de poder global capaz de abarcar y reorganizar las subjetividades, las culturas, el conocimiento y el ser, bajo una lógica hegemónica de matriz occidental. Como lo señala Walsh (2007) “la dominación colonial ha requerido una forma total de pensamiento, en la cual todo lo que está considerado como avanzado, civilizado y bueno es definido y

medido con relación a Europa y a la blancura” (p. 29). Este proceso no solo excluye, sino que también anula, deshumaniza, desvaloriza y niega todo aquello que no se ajusta al modelo deseable de ser humano construido desde esta lógica hegemónica. La "colonialidad del ser" (Quijano, 2000) evidencia cómo estas dinámicas de opresión trascienden la época colonial, persistiendo hasta nuestros días y exigiendo la transformación de los individuos para ser aceptados en un mundo regido por cánones occidentalizados. Ante esta realidad, es urgente cuestionar y revertir estas lógicas para abrir paso a la valorización de otras epistemologías, subjetividades y formas de ser.

Dentro de los procesos de conformación de subjetividades, aparece la categoría de "la invención del otro" (Castro-Gómez, 2000), que refiere al mecanismo mediante el cual se rigen y establecen el saber y el poder, construyendo así la representación de lo ideal y lo aceptado, al respecto señala: “la adquisición de la ciudadanía es, entonces, un tamiz por el que sólo pasarán aquellas personas cuyo perfil se ajuste al tipo de sujeto requerido por el proyecto de la modernidad: varón, blanco, padre de familia, católico, propietario, letrado y heterosexual” (Castro-Gómez, 2000, p. 149). En este marco, la sociedad cumple el papel de materializar la formación de estos sujetos "ideales", ajustados a los principios del hombre moderno.

Esta lógica dominante se traduce en una única racionalidad monocultural considerada total y completa (De Sousa, 2009) en la que se excluyen otras formas de ser, sentir, pensar, concebir y vivir el mundo, generando lógicas de producción de no existencia. Este panorama conduce a la omisión de saberes alternativos, de formas diversas de alcanzar el conocimiento, así como a la negación de formas distintas de ser y vivir; además, anula el reconocimiento y valor de la diversidad sociocultural, naturalizando la clasificación social y racializando las

diferencias humanas. De este modo, se legitima una visión global y generalizadora que prevalece sobre lo local y lo particular, reconociendo únicamente una forma de subsistencia y relación con el mundo: el modelo social moderno capitalista.

Frente a este panorama, la diversidad sociocultural que trasciende lo visible, se convierte en un obstáculo para esta lógica parcial y selectiva. La sociedad, lejos de ser un espacio de reconocimiento y valorización de la diversidad, se convierte en un dispositivo que legitima estas exclusiones y que refuerza las estructuras de poder hegemónicas.

La experiencia histórica de México ha dado lugar a la configuración de un modelo social orientado hacia la formación de una ciudadanía monocultural mestiza, basado en la invención de una identidad homogénea (Bonfil, 1988; Castro-Gómez, 2000). Este modelo responde a un perfil específico, diseñado para alinearse con los cánones del proyecto mestizante que ha acompañado la construcción del Estado-Nación. En este contexto, la educación ha desempeñado un papel central como dispositivo para moldear sujetos considerados deseables para la sociedad, reproduciendo este ideal mediante prácticas que no solo homogenizan las identidades, sino que además convierten las diferencias en desigualdades, perpetuando asimetrías sociales y valorativas (Schmelkes, 2004).

Lo anterior fomenta, refuerza y perpetúa la discriminación y el racismo hacia los pueblos pueblos indígenas de nuestro país, al respecto Solís, Güémez y Lorenzo, (2019) señalan que:

> Hablar una lengua indígena, identificarse dentro de una comunidad indígena, negra o mulata, o tener el color de piel más oscuro resultan en probabilidades menores de

avanzar en el sistema educativo, progresar en el ámbito laboral o ascender en la distribución de la riqueza (p. 4).

Lo anterior suele encubrirse y justificarse bajo el discurso de políticas neoliberales que, en nombre de la "equidad", normalizan prácticas que buscan desdibujar las identidades socioculturalmente diversas. En este proceso, la educación institucionalizada lanza mensajes implícitos que subyugan y homogenizan las singularidades de las poblaciones diversas, perpetuando dinámicas de exclusión en contextos multiculturales (Guajardo, 2018).

En este marco, la presencia de comunidades indígenas en la Ciudad de México se aborda desde miradas diferenciadoras que recaen en desigualdad y discriminación (Guajardo, 2018). Aquellos que no han atravesado procesos de mestizaje suelen percibirse como más alejados del modelo ideal de individuo, lo que exige una mayor "reinvención" que frecuentemente culmina en su desdibujamiento; "[...] a la población indígena se la concibe, de manera implícita, como un remanente de los grupos poblacionales originarios que no se han integrado al mestizaje" (Solís, Güémez & Lorenzo, 2019, p. 15).

La discriminación y la racialización (Campos García, 2012)[1] están profundamente arraigadas en los procesos educativos de las comunidades urbanas, así como en el diseño de políticas y propuestas pedagógicas. La mayoría de estas intervenciones están basadas en enfoques paternalistas que buscan compensar el vacío en el reconocimiento y

[1] La racialización puede entenderse como un proceso mediante el cual se otorgan significados culturales sobre características físicas y fenotípicas específicas, operando como mecanismo de diferenciación y subordinación entre grupos humanos. Este proceso no responde a criterios biológicos, sino a construcciones de poder que naturalizan las desigualdades y refuerzan estructuras coloniales de clasificación social (Campos García, 2012)

representatividad de sus derechos, que, en esencia, buscan la asimilación hacia la cultura dominante mestiza (Czarny, 2008; Guajardo, 2018; Moreno, 2017; Raesfeld, 2009).

Aunque las políticas actuales promueven una imagen de país pluricultural y la educación se declara receptiva a la diversidad, esta disposición se basa en una concepción idealizada de la interculturalidad (Gasché, 2008), que deja de lado los conflictos y las tensiones propias de las interacciones entre distintos grupos socioculturales. Este enfoque evita problematizar los cuestionamientos que emergen desde perspectivas críticas y decoloniales para conservar una mirada funcional de la interculturalidad (Walsh, 2007).

En este contexto, la comprensión de las dinámicas de discriminación, exclusión y racismo en torno a las comunidades indígenas urbanas requiere un análisis profundo y crítico que contemple los procesos históricos, sociales y educativos que perpetúan estas desigualdades. Examinar los antecedentes y los marcos conceptuales que solventan las investigaciones recientes desde perspectivas críticas y decoloniales, permitirá desentrañar las estructuras de poder que subyacen en la formación de identidades, así como los mecanismos de resistencia y resignificación cultural que las comunidades han desarrollado a lo largo del tiempo.

Este abordaje resulta esencial para problematizar las lógicas hegemónicas vigentes y que persisten a lo largo del tiempo. A partir de estas reflexiones, se presenta la revisión de antecedentes en la que se exploraron las tensiones y desafíos que enfrentan las comunidades indígenas en los entornos urbanos como la Ciudad de México.

2.1 Presencia indígena en las ciudades: tensiones, negociaciones y resignificaciones identitarias

Para comprender la historia y la presencia actual de los pueblos indígenas en entornos urbanos, así como los procesos de transformación y reconfiguración de las identidades, tradiciones y los elementos socioculturales de las familias y comunidades que habitan estos contextos, se realizó una búsqueda de investigaciones realizadas en México y en otros países de Latinoamerica en la última década y de estudios previos a la misma que tuvieran especial cercanía con la investigación presente. Este análisis contribuye a la comprensión de las tensiones, negociaciones y reconfiguraciones identitarias que se han dado a lo largo de la historia de las migraciones indígenas a las urbes y que se han gestado en el marco de *la colonialidad del poder* (Quijano, 2000), que perpetúa jerarquías raciales y que ha relegado históricamente la presencia indígena a los márgenes físicos y simbólicos de una sociedad que es innegablemente diversa.

El tránsito de las comunidades indígenas hacia las ciudades no es solo un cambio de residencia, sino también un fenómeno simbólico, identitario y cultural. El territorio para estas comunidades trasciende los límites geográficos y se resignifica como un espacio donde se recrean las prácticas culturales, la lengua y los valores (Escobar, 2014), reforzando y renegociando su identidad en medio de dinámicas que, en su mayoría, resultan adversas para las familias y comunidades que son despojados de o bien que tienen que dejar su lugar de origen.

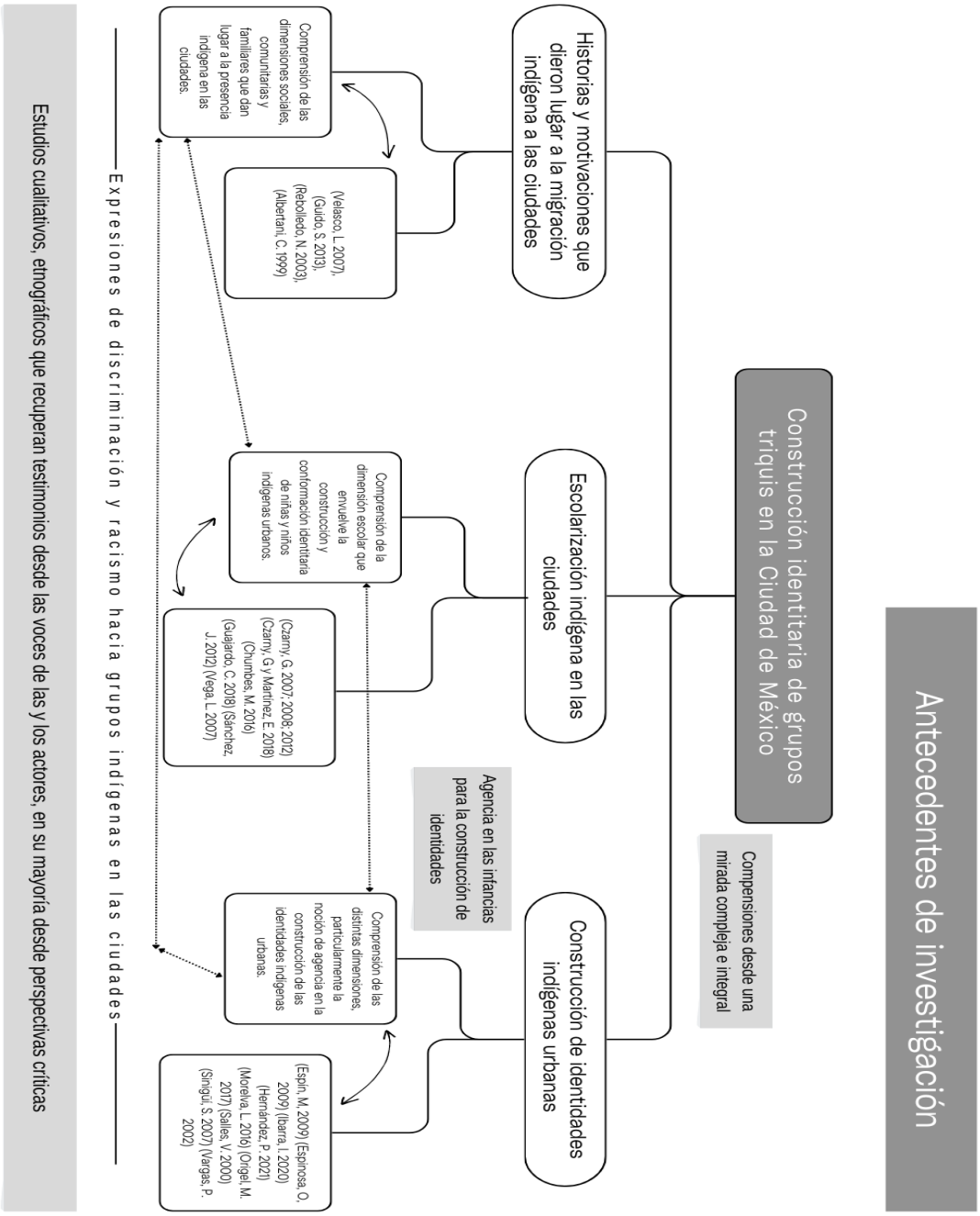
Esta migración, que en su mayoría se debe a desplazamientos forzados o a procesos relacionados con el sistema económico capitalista y sus lógicas de desarrollo, se gesta en

procesos de violencia estructural que, como indica Walsh (2016), no solo alteran la geografía de las comunidades, sino también sus estructuras ontológicas, simbólicas y sociales.

Este estudio pretende abarcar el fenómeno de la construcción identitaria de las comunidades triquis en la Ciudad de México desde una mirada compleja e integral, por tal motivo fue necesario echar un vistazo a los hallazgos de investigación de diversas temáticas y dimensiones afines a la presente investigación.

Se presentan estudios que plasmaron parte de las historias y causas que dieron lugar a la migración indígena a las ciudades (Albertani, 1999; Guido, 2013; Rebolledo, 2003; Velasco, 2007), y en particular, a la migración triqui (Flores, S. 2018); para ello, se tomaron en cuenta investigaciones que visibilizaran las expresiones de discriminación y racismo hacia los pueblos indígenas en la Ciudad de México (Hernández, 2016; 2018; 2022), elemento que se concibe como fundamental para entender las interacciones sociales que persisten en los contextos urbanos entre la población mestiza y los pueblos indígenas. Se seleccionaron investigaciones en torno a la escolarización indígena en las ciudades (Chumbes, 2016; Czarny, 2007, 2008, 2012; Czarny & Martínez, 2018; Guajardo, 2018; Sánchez, 2012; Vega, 2007). para comprender el rol que asume la escuela en la conformación de identidades; también se revisaron estudios sobre la construcción de identidades indígenas urbanas y el rol de la agencia en las infancias indígenas en la construcción de dichas identidades.

Diagrama 1. Revisión de literatura



Algunos de estos estudios entrelazan las dimensiones mencionadas en sus análisis, ya que comparten objetivos, enfoques y se apoyan de métodos afines a la etnografía, lo que nos permite tener una mirada integral del fenómeno.

Migración indígena a las ciudades

La compilación realizada por Velasco (2007) da luz y nos ayuda a comprender la manera en la que se han dado las migraciones indígenas desde los años 50 en ciudades como la Ciudad de México y Tijuana, dos puntos de llegada que se consideran clave en lo que respecta a la disponibilidad de servicios esenciales que contribuyen al bienestar de sus familias y comunidades: la Ciudad de México como lugar de llegada y Tijuana como puente para atravesar la frontera a los Estados Unidos; circunstancia que no siempre se concreta y por ende, se gestan procesos de integración semejantes a los que se dan en otras ciudades.

De acuerdo con este compilado es posible saber que gran parte de los movimientos migratorios del campo o de las zonas rurales a las ciudades iniciaron a mediados del del siglo XX, esto se relaciona principalmente con la búsqueda de oportunidades de acceso a la educación y de bienes inexistentes en los pueblos de origen. En ese entonces los movimientos se concebían como una ventaja y un proceso de fortalecimiento, tanto para las personas que migran, como para los pueblos de origen; ya que representaba un posterior beneficio para la transformación de las comunidades, no solo por las remesas, sino por el hecho de integrar nuevos conocimientos a los que no se tiene acceso desde la comunidad y el territorio material. En estos estudios surge la categoría de “agentes de urbanización” para nombrar a aquellas personas que migran y retornan a las comunidades con algunos beneficios y que establecen vínculos entre la ciudad y la comunidad.

Siendo así la concepción en esta época, algunos estudios se enfocaron en comprender los procesos de adaptación que atravesaban las familias indígenas y las personas que residían en las ciudades y los efectos y beneficios que tenían los retornos en las comunidades. Desde los trabajos de Butterworth (1962, citado en De la Peña, 2015) y Kemper (1976, citado en Velasco, 2007) respectivamente, encontraron que parte de las transformaciones que tenía la comunidad al experimentar la migración y el retorno de sus miembros, generalmente se expresaba en la urbanización del territorio originario y el impulso de nuevas migraciones en busca de mayores beneficios personales y para la propia comunidad.

Desde las investigaciones iniciales acerca del desplazamiento de poblaciones indígenas hacia entornos urbanos se reconoció que los procesos de adaptación no son homogéneos, sino que existen múltiples formas y motivos de migrar, y por ende, de asentarse; por tal motivo no es posible mirarlo desde una visión estática y mucho menos al paso de las décadas (Chance, 1971, citado en Velasco, 2007; Hiernaux, 2000, citado en Velasco, 2007).

Las investigaciones, aunque han documentado experiencias y testimonios de distintas comunidades, identifican algunos rasgos comunes y compartidos entre ellas. En el caso de los estudios realizados por Orellana (1973) e Hirabayashi (1984, 1993), citados en Velasco (2007) existe un reconocimiento de que la adaptación exitosa de las familias indígenas en las ciudades suele estar relacionada con un fuerte vínculo con el pueblo y sus miembros. Contrario a lo que se pensaría respecto a que una integración exitosa pudiera estar asociada al abandono de lo propio por pertenecer al nuevo entorno, la realidad nos muestra que el acceso a medios de subsistencia como el empleo y la vivienda, y la disminución del choque cultural, se relaciona con la construcción de redes de apoyo solidarias con los suyos en la ciudad que les recibe. Ello coincide con lo que más adelante resaltan Murphy, Winter y

Morris (1999) y Guido (2013), quienes destacan la importancia de las redes familiares para proteger los elementos socioculturales de sus comunidades.

Contrario a estas evidencias, Arizpe (1975) nos muestra hallazgos en otro sentido; cuando los núcleos de migrantes conservan el modo de vida y los valores de la comunidad de origen, la integración al nuevo entorno se dificulta y se enfrentan procesos de exclusión y segregación entre las comunidades indígenas y la sociedad; esto se expresa en formas de vida precarias y en el reconocido rechazo de los grupos mestizos hacia los indígenas.

Estas contradicciones no son más que el resultado de las tensiones y la evidencia de que cada historia de vida y cada comunidad que ha participado en las investigaciones plasmadas, lo vive de forma completamente distinta a otra.

A raíz del desarrollo de estudios que buscaron generar comprensiones en torno a los procesos de adaptación e integración de las familias y comunidades indígenas a las ciudades y de dar apertura a la idea de identidad heterogénea, surge la categoría de indígena urbano en la década de los 80 (Thacker & Bazua, 1992), que se consolidó y fortaleció a partir del análisis de la reproducción del territorio y las tradiciones originarias en la ciudad, entremezcladas con expresiones urbanas y cambios en las dinámicas familiares, sociales, en las relaciones intergeneracionales e intergénero. Algunos estudios apuntan a que la lejanía del territorio conduce a una reelaboración simbólica de lo propio con miras a fortalecer la identidad étnica; entre mayor es la distancia, más fuerte la búsqueda de esta construcción de etnicidad (Murphy, Winter & Morris; 1999).

De esta forma vemos cómo los estudios de la época contribuyeron a suplir la idea de la exclusiva relación entre lo indígena y el pueblo y lo rural; en su lugar, la presencia de

comunidades indígenas se instaló como una parte fundamental de las grandes ciudades y como un elemento que nos permite dilucidar la naturaleza multicultural de los entornos urbanos (Velasco, 2007).

A finales del siglo XX y comienzos del XXI continuaron las investigaciones que dieron lugar al reconocimiento de los pueblos indígenas que habitan las grandes ciudades (Albertani, 1999). Si bien son ya varias generaciones las que se han asentado en los centros urbanos, todavía se encuentra la categoría de “migrantes” en la mayoría de estos estudios. En la década de los 2000 en adelante, se encuentran líneas de investigación enfocadas al fenómeno de la discriminación y el racismo que sufren los pueblos indígenas en las urbes que explica el ocultamiento y la negación de lo propio como mecanismo de adaptación e integración, fenómeno que más adelante es nombrado por Grosfoguel (2013) como "racismo epistémico" y que al mismo tiempo, da pie a la conformación de una base estructural en las relaciones que se dan entre personas indígenas y no indígenas en los contextos urbanos (Velasco, 2007).

Es interesante observar cómo los estudios contribuyen a concebir lo indígena urbano como una categoría en constante transformación debido a las distintas épocas e interacciones que se establecen con los demás pobladores, así como el entorno de llegada no es lo mismo llegar a la Ciudad de México que a una comunidad fronteriza como Tijuana o una ciudad próxima a sus comunidades como Puebla o Oaxaca. Martínez (2007) denomina a estos procesos como “resignificación cultural”, lo cual enfatiza la gran complejidad en las adaptaciones y readaptaciones simbólicas que dan como resultado la transmutación de las culturas.

Cabe resaltar que, después de casi cinco décadas de estudios en torno a los movimientos migratorios de familias y comunidades indígenas a las grandes ciudades, surgieron estudios que documentan las experiencias de las nuevas generaciones de niñas y niños y jóvenes nacidos en la ciudad (Albertani, 1999); en estas experiencias se identifica una fuerte ausencia de conocimiento por parte de las últimas generaciones sobre las tradiciones y conocimientos ancestrales de sus comunidades, lo cual es consecuencia de la invisibilización de sus raíces en los entornos sociales y escolares; aunque las familias y comunidades atesoran y se resisten frente a la pérdida de lo propio, el uso estratégico de la etnicidad en el ámbito público, ha mermado el reconocimiento en distintos ámbitos de la vida cotidiana. Como ya se mencionó, la negación y el ocultamiento de la identidad es una de las tantas estrategias para derribar los obstáculos sociales y laborales a los que se enfrentan, por lo que estudios como el de Albertani (1999) resultan relevantes debido a que muestran las tensiones entre adaptación y resistencia en donde se entretejen mecanismos de preservación cultural y de ocultamiento para enfrentar la marginación y la exclusión social.

Adentrándonos en el caso particular de la comunidad triqui de San Juan Copala y el desplazamiento forzado de un sinnúmero de familias por el conflicto armado y la violencia derivado del mismo, se han realizado amplias investigaciones como la de Flores (2018), que permiten identificar los procesos de “desindianización” y la transformación de la cultura e identidad derivados de la movilidad forzada, lo cual no es menor en cuanto a los factores que intervienen en dicha conformación y reconocimiento de lo propio desde distintos espacios que se habitan fuera del territorio material.

La comunidad triqui ha atravesado por una historia de exclusión y marginación antes y durante el desplazamiento forzado, el conflicto sólo ha detonado y potencializado este

estado de marginación por la falta de respuesta de las autoridades en la resolución de los enfrentamientos en la comunidad.

El grupo triqui que retrata Flores (2018), se reconoce por tener un carácter aguerrido tras décadas de defensa de su proyecto autónomo desde y fuera del territorio; es un grupo al que se le ha adjudicado un enfrentamiento intracomunitario pero que en realidad ha resistido y sobrevivido a un conflicto que parece no tener fin debido a los constantes ataques y fuerzas paramilitares que han invadido y tomado gran parte de su territorio; esto los ha orillado a migrar a distintas partes del país y a Estados Unidos, diluyendo en gran medida el tejido social al interior de la comunidad y adoptando una noción de "desplazados", "desterritorializados" e "desindianizados" (Flores, 2018), aunque a pesar de ello, se les reconoce como uno de los grupos que ha conservado en gran medida las redes dentro y fuera del pueblo y ha sostenido una profunda identidad étnica y colectiva.

La mayoría de las personas que forman parte de la comunidad triqui habita fuera de sus pueblos y del mismo estado de Oaxaca; se calcula que dos terceras partes de la región ha migrado a distintos estados del país, entre ellos, a la Ciudad de México[2], lo que los ha orillado

[2] El primer desplazamiento masivo de comunidades oaxaqueñas se reportó entre 1947 y 1972, lo anterior debido a la construcción de dos presas que afectaron gran parte del territorio. En esos periodos se registró un aproximado de 22,000 y 26,000 personas afectadas, ubicando a la región Mixteca, donde se encuentra el pueblo de San Juan Copala, como una de las más impactadas. Hasta la fecha, el conflicto armado en San Juan Copala es una de las principales causas de desplazamientos forzados de la localidad; desde 2010, la Defensoría de los Derechos Humanos del Pueblo de Oaxaca (DDHPO) ha abierto 156 expedientes para casos de desplazamiento forzado, de los cuales el 91% se han presentado en comunidades indígenas. Aunque no existen datos precisos por la falta de censos o encuestas relacionadas a esta problemática en el estado, entre 2010 y 2023 la Defensoría ha identificado un aproximado de 4,500 personas desplazadas de Oaxaca (DDHPO, 2024).

a construir y reconstruir sus elementos identitarios y simbolismos fuera del territorio, pero con un fuerte apego a lo propio (Flores, 2018).

Para este grupo, la noción de territorio, aunque pareciera que se diluye con los procesos de desplazamiento forzado, se reconstruye más allá del espacio geográfico; implica el espacio en donde se desarrollan y viven todos los elementos simbólicos de la cultura, como la forma de vestir, su sistema de valores, las fiestas, los cantos, la cocina, la lengua, y en donde crece y se desenvuelven las prácticas sociales y cotidianas de la comunidad y sus familias; ejercen la territorialidad al reconstruir el pueblo en el espacio urbano mediante la reproducción de prácticas culturales, modos de vida y relaciones sociales (Zanotti, 2018). Esta territorialidad se manifiesta en la forma en que organizan sus redes de apoyo, reconfiguran espacios públicos para encuentros comunitarios, y generan acciones que refuerzan sus identidades colectivas. Así, su presencia en las ciudades se configura a partir de la adaptación al nuevo territorio, y además, de la resignificación constante de sus vínculos con el territorio.

Poner al centro el desplazamiento forzado de la comunidad triqui de San Juan Copala como uno de las principales causas de migración, resulta fundamental para Flores (2018), ya que la violencia paramilitar, los conflictos por el control político y territorial y la falta de atención por parte del gobierno para su resolución, son huellas que han afianzado lo propio dentro y fuera del pueblo; esta situación, aunque no ha resquebrajado su identidad y su arraigo cultural, ha provocado la reformulación de sus identidades y el desarrollo de las pautas de reproducción cultural que incluyen estas tensiones, negociaciones y contradicciones en las interacciones y en las formas de ser entre lo étnico y lo urbano.

Se reconocen las experiencias desde las voces de las personas que se han asentado en distintos espacios de México, y con ello, se validan los impactos que ha tenido el desplazamiento en las identidades y la cultura triqui. Si bien el desplazamiento ha traído consigo efectos devastadores, tales como desafíos de adaptación, fragmentación de las estructuras familiares y comunitarias, a la vez, se reconoce la existencia de una profunda resistencia y resiliencia cultural en sus nuevos territorios, lo que resulta vital para el cuidado de su identidad, su lengua y su cultura.

En estudios más recientes (Hernández, 2022), se ha echado un vistazo a cómo se han transformado las causas de migración, encontrando que además de persistir los de antaño, se han añadido nuevos conflictos y problemáticas sociales; hoy en día el narcotráfico y las cuestiones climáticas como sequías, altas temperaturas y hambruna, por ejemplo, se incluyen a la lista de los movimientos internos que se viven en nuestro país. Esta es una oportunidad para insistir en el desarrollo de la investigación y con ello en el fortalecimiento de las políticas para el reconocimiento de la diversidad sociocultural en las ciudades.

2.2 Identidad indígena y el rol de la escuela

La escuela juega un papel ambivalente en la construcción de identidades indígenas urbanas. Por un lado, puede ser un dispositivo de reproducción de estructuras coloniales y por otro, tiene el potencial de convertirse en un espacio de resignificación cultural; una pedagogía crítica y decolonial podría transformar la escuela en un entorno que reconozca y valore las epistemologías indígenas, resistiendo las dinámicas de exclusión estructural (Walsh, 2014); no obstante, varios estudios siguen apuntalando a la persistencia de relaciones de poder que racializan y que colocan a los pueblos indígenas en peldaños inferiores al resto en la sociedad y en la escuela.

Si bien la investigación sobre la población indígena a los entornos urbanos tuvo sus inicios en la década de los 60 en adelante, como se mostró anteriormente hubo una transformación importante y un auge con la llegada del enfoque intercultural al país a principios del nuevo milenio; los focos de investigación se centraron en el carácter multicultural de las ciudades, en los derechos indígenas, el empleo informal, la cultura indígena, los patrones de migración y adaptación, la identidad indígena en las ciudades, y en los efectos que la migración ha tenido en las generaciones de niñas y niños; lo anterior se estudió a partir de la relación entre migración y educación, encontrando que gran parte de las niñas y los niños que atraviesan por un proceso de desplazamiento o movimiento migratorio, enfrentan algunas dificultades para adaptarse a los nuevos entornos y a las exigencias del ambiente escolar (Rebolledo, 2003).

El estudio de Rebolledo (2003), si bien se desarrolló hace dos décadas, nos da un panorama general de lo que permanece a lo largo del tiempo: los sentimientos de rechazo y la discriminación que las niñas y niños indígenas viven en sus entornos y que propician la segregación y autosegregación en las escuelas generales de la ciudad; ser indígena en la escuela urbana sigue siendo un estigma que se asocia con el fracaso o bajo rendimiento escolar. Esto trae consecuencias y provoca un fenómeno que el autor denomina como: "desesperanza adquirida", la cual explica la forma en la que los docentes depositan menores expectativas sobre sus estudiantes indígenas en contraste con el resto.

El rol de la escuela aparece como un elemento clave en la conformación de nuevas identidades, especialmente en comunidades indígenas que migran a las ciudades. Sin embargo, investigaciones como la de Moreno (2017) cuestionan su función, señalando que lejos de promover el ascenso social, la escuela perpetúa el racismo estructural y la

discriminación hacia los pueblos indígenas. En este sentido, Walsh (2014b) destaca que las instituciones educativas suelen operar bajo una lógica colonial que homogeniza las diversidades y reduce las posibilidades de las comunidades indígenas para expresar y valorar sus identidades étnicas y socioculturales.

A pesar de estas tensiones, muchas familias indígenas continúan viendo en la escuela una herramienta de empoderamiento y una vía de acceso a recursos y oportunidades que les permitan integrarse al entorno urbano. Sin embargo, hay que reconocer que esta integración está atravesada por estructuras de poder que refuerzan jerarquías culturales y que subordinan lo indígena frente a lo mestizo; la escuela y la sociedad en general siguen concibiendo lo indígena y el hablar una lengua indígena como culturalmente inferior en comparación al mestizaje y al dominio del español, reproduciendo con ello, la idea de raza y de superioridad e inferioridad entre grupos socioculturales.

En diversos estudios, parece inseparable la relación entre la presencia indígena en la escuela urbana y la discriminación. Este fenómeno se manifiesta tanto de manera explícita como implícita, revelando cómo las prácticas escolares reproducen la exclusión y el estigma hacia los pueblos indígenas. Hernández (2016) señala que la principal forma de discriminación en las escuelas radica en asociar lo indígena con el rezago escolar[3], una narrativa que se construye a partir de resultados en pruebas estandarizadas que no consideran la diversidad cultural ni las barreras lingüísticas.

[3] En su artículo, Hernández (2016) narra cómo en las escuelas hablar una lengua indígena se relaciona con problemas auditivos, cognitivos o con distintas formas de discapacidad.

La tensión entre integración y discriminación se gesta en los proyectos de castellanización compulsiva y homogenización cultural promovidos por el Estado-nación mexicano (Hernández, 2016, 2018). Este proyecto político y social desdibujaron lenguas y tradiciones indígenas y consolidaron una narrativa que asocia lo indígena con el atraso y lo mestizo con el progreso. Este legado histórico sigue presente en las dinámicas escolares actuales, donde lo indígena se valora solo desde su dimensión folclórica, mientras que sus prácticas culturales, cosmovisiones y valores se omiten e invisibilizan de las lógicas sociales (Guajardo, 2018; Hernández, 2018).

En este mismo estudio se comparten formas de violencia simbólica que se encuentran y naturalizan en los centros escolares, muchas de ellas se asocian al señalamiento de la falta de higiene, al mal olor, a la propagación de plagas, epidemias y parásitos; esto genera estigmas principalmente hacia la población indígena, fenómeno que también se encuentra en un estudio que realicé anteriormente (Guajardo, 2018) en donde se narra cómo el profesorado y las autoridades de la escuela suelen limitar el uso de espacios deportivos como la alberca a los pueblos indígenas por cuestiones de higiene. Desde estos análisis, se señala que esta situación, más allá de comprenderse desde aspectos estructurales como la carencia y la falta de acceso a servicios públicos, se relaciona con la pertenencia al grupo indígena como si se tratara de una costumbre o elección propia.

En esta lógica, integrarse a la dinámica de ciudad pareciera traer como principal implicación la discriminación y el rechazo; como señala Flores (2018), la discriminación hacia los pueblos indígenas se arrastra históricamente por un imaginario social que está anclado al estigma de la pobreza, la ignorancia y el atraso.

Los estudios que documentan los procesos de adaptación de las infancias en escuelas de los entornos urbanos desde hace más de una década (Antonio, 2011; Carmona, 2010; Flores, 2007; Mar, 2011; Mendoza & Rosa, 2009; Raesfeld, 2009), plantean, entre sus objetivos, las estrategias de negociación identitaria que ponen en marcha niñas y niños que provienen de entornos comunitarios, además de la discriminación estructural que sufren en su entorno, que se manifiesta en desigualdad escolar, estigma social y conflictos de interacción entre la población indígena y no indígena.

En estos estudios se pone en tela de juicio a la escuela como un espacio que perpetúa los procesos de transformación y ruptura cultural e identitaria al poner en marcha mecanismos de invisibilización e integración de lo indígena al mundo citadino mestizo. Esto es denominado en algunos de estos estudios como transfiguración cultural o aculturación y se impulsa bajo prácticas asimilacionistas y homogeneizantes que terminan por subsumir las subjetividades a una sola lógica de vida y de existencia.

Si echamos un vistazo a los procesos de escolarización de la comunidad triqui que migró a la Ciudad de México hace más de 60 años, nos encontramos con el estudio de Czarny (2007), que si bien, se realizó hace más de una década, arroja hallazgos que siguen representando la situación actual. En esta investigación se narra cómo el tránsito por la escuela regular o general en el nivel básico implica en gran medida la negación u ocultamiento de lo indígena por temor a sufrir discriminación como la vivieron las primeras generaciones de llegada a la ciudad. Las tensiones se reflejan en ambos sentidos, es decir, por un lado, el tener que diluirse con su entorno para integrarse al contexto y por otro el que la comunidad los apartara de la pertenencia por cargar con el imaginario de lo civilizado y el

progreso. En este sentido, la escuela pareciera cargar en gran medida, con ese rol de acercamiento a lo mestizo o el abandono de lo indígena.

A estas alturas y a más de dos décadas de incorporar el enfoque intercultural y bilingüe en el Sistema Educativo Nacional (SEN), parece paradójico seguir hablando de racismo y discriminación en los procesos escolares; sin embargo, como se ha señalado antes, son todavía muy claras las evidencias de exclusión, del trato diferenciado que vive esta población, de la falta de reconocimiento epistémico que las comunidades viven en el día a día y en la escuela y de la negación de las diversidades en nuestras ciudades (Salles, 2000). Al respecto cabe preguntarse, ¿por qué a pesar del discurso de la diversidad y la interculturalidad, la escuela sigue excluyendo e invisibilizando las identidades de niñas y niños provenientes de las comunidades indígenas? y ¿por qué sigue habiendo tantos obstáculos en el diálogo con otras epistemologías, cosmovisiones y lenguas desde el currículum y la narrativa escolar? (Czarny & Martínez, 2018; Czarny, 2008; Guajardo, 2018).

A pesar de estos desafíos, los estudios recientes han comenzado a documentar actos de resistencia y agencia por parte de las comunidades indígenas y de las infancias indígenas en los entornos escolares. Czarny (2007) señala cómo las familias y actores comunitarios desarrollan e impulsan estrategias para transformar la escuela, cuestionando sus enfoques homogenizantes y promoviendo el enaltecimiento de sus prácticas, por tal motivo, más adelante reconoce que el empuje por el reconocimiento de las epistemologías indígenas no es otra cosa más que el resultado de la lucha social de las comunidades (Czarny, 2012). Esta resistencia se enmarca en lo que Mignolo (2009) denomina "desobediencia epistémica", una acción que busca subvertir las lógicas coloniales y afirmar las identidades indígenas en los espacios educativos.

En este contexto, el significado de la escolarización adquiere matices distintos dependiendo de las generaciones dentro de las comunidades indígenas. Czarny (2008) documenta los testimonios del grupo triqui, en los que se señala que, mientras las generaciones mayores no encuentran relevancia en alcanzar altos niveles educativos, para las generaciones más jóvenes la escolarización tiene un mayor valor, aunque no necesariamente determina el estatus dentro de la comunidad. En este cambio generacional, se observa que en algunos casos la escolarización favorece al empoderamiento de las comunidades y visibiliza su agencia en la búsqueda de justicia, autonomía y autodeterminación.

Por otro lado, es importante reconocer que la escuela de la primera década de los 2000 no es la misma que la de la segunda década, ya que, con la incorporación del discurso de la Educación Intercultural y Bilingüe se intensificó la hipervisibilización de lo indígena (Guajardo, 2018). En este sentido, Czarny (2012) documenta los testimonios de miembros de la comunidad triqui, quienes relatan que las primeras generaciones que llegaron a la ciudad tenían prohibido hablar su lengua en la escuela, mientras que, en la actualidad, se les solicita hacerlo frente a toda la comunidad escolar con el propósito de exhibir sus tradiciones y cumplir con una cuota de interculturalidad.

En esta línea, nos encontramos con los hallazgos de Franco (2016), quien analiza el surgimiento e implementación de la Educación Intercultural en tres escuelas de la ciudad de Puebla. Su investigación identifica que, a pesar de los años en los que se han incorporado enfoques interculturales e indígenas, persisten problemas estructurales como la exclusión, la segregación, y la omisión de la diversidad étnica y sociocultural. Estas barreras evidencian una falta de proyectos y miradas que promuevan una interculturalidad en la que se valore la

diversidad no como un elemento decorativo, sino como una herramienta transformadora en la educación.

Hablar de la escuela en términos de población indígena implica, desde hace más de dos décadas, examinar las problemáticas que enfrentan niñas, niños y adolescentes indígenas en su paso por el sistema educativo. Vega (2007) nos ofrece un análisis centrado en la situación económica, familiar y cultural que incide en la deserción de niñas y niños triquis en la Ciudad de México. Entre los factores señalados destacan los bajos ingresos económicos, el trabajo infantil como mecanismo de subsistencia y la baja escolaridad de las familias, lo que limita el apoyo escolar en casa.

Fenómenos similares se documentan en otros contextos latinoamericanos. Chumbes (2016), a través de un estudio etnográfico en Lima, Perú, evidencia cómo la reproducción de la discriminación étnico-racial en las escuelas urbanas se convierte en un factor determinante para las dificultades de integración y rendimiento académico del estudiantado que proviene de comunidades indígenas y rurales. El estudio revela que la discriminación se relaciona principalmente con la falta de formación docente y la falta de adaptación del currículo a las necesidades del estudiantado.

Posterior a más de dos décadas de esfuerzos por incorporar prácticas interculturales en la educación, surge el cuestionamiento sobre si estas iniciativas realmente promueven la equidad en contextos urbanos multiculturales. Sánchez (2012) reflexiona sobre los métodos y contenidos necesarios para trabajar la interculturalidad en el aula, destacando la importancia del diseño e implementación de políticas transversales, la formación docente continua, y la adaptación del currículo para reconocer otras epistemologías. Estas propuestas

no solo apuntan a un reconocimiento funcional de la diversidad, sino que buscan un verdadero diálogo que se alinee con los principios de una interculturalidad crítica.

A partir de este análisis, podemos ver cómo parte de la investigación en México sobre diversidad sociocultural, educación intercultural y comunidades indígenas en contextos multiculturales urbanos, ha puesto al centro la comprensión de los fenómenos de negociación, discriminación e integración que se gestan a la llegada de los pueblos indígenas a las ciudades, así como el rol persistente de una escuela homogenizadora que, como señalan Bertely, Dietz y Díaz (2013), reduce y omite la diversidad a representaciones simplistas que no reflejan la complejidad de las identidades indígenas en las ciudades. Desde esta perspectiva, se hace un llamado a complejizar los estudios educativos para incluir a las familias y otros entornos circundantes como actores clave en los procesos de educación de las infancias indígenas urbanas.

La investigación educativa, en estos términos, concluye que, aunque se han logrado avances en la implementación de enfoques interculturales, las prácticas discriminatorias y asimilacionistas continúan perpetuando las asimetrías de poder en el sistema educativo. En un estudio previo, (Guajardo, 2018) subrayo que las políticas educativas actuales resultan insuficientes para abordar las necesidades de los contextos urbanos multiculturales, ofreciendo solo un reconocimiento superficial de la diversidad. Por ello, se recomienda profundizar en estudios que analicen no solo las dinámicas escolares, sino también las relaciones de poder y las asimetrías que se gestan de forma estructural y en otros espacios más allá de lo escolar.

2.3 Construcción de identidades indígenas-urbanas

Es innegable que el ocultamiento de lo propio, lo indígena, hoy sigue siendo en gran medida una estrategia de negociación identitaria para evitar la discriminación en los contextos urbanos; aunque como hemos visto en los estudios, esto no se expresa de forma homogénea en todos los pueblos indígenas. Se encuentran grupos con mayor empoderamiento que no solo muestran y comparten sus tradiciones, valores y costumbres, sino que además le exigen a la escuela y al entorno ser reconocidos y valorados. Se asume que el fortalecimiento de la identidad se relaciona con el empoderamiento y las redes de apoyo que se entretejen dentro y fuera del territorio (Guajardo, 2018); y desde otros análisis, con el nivel de escolaridad y los ingresos alcanzados. Pareciera que, aquellas familias que cuentan con un mayor nivel de escolarización e ingresos propios han dejado a un lado la adscripción a lo indígena, mientras que en familias en donde se obtienen apoyos y asistencia gubernamental, se da una autoadscripción intencionada (Ibarra, 2020). Este fenómeno refleja nuevamente las tensiones entre el cuidado de lo propio colectivo, y la presión de las políticas y estructuras sociales por integrarse al entorno.

Los pueblos indígenas urbanos fueron nombrados por la investigación social y educativa en los años 80 (Czarny, 2012); antes de ello, el imaginario los colocaba en sus lugares de origen y salir del territorio suponía abandonar lo étnico. Reconocer que lo indígena no solo pervive en el pueblo implicó poner sobre la mesa el que las comunidades desterritorializadas o en la diáspora (Czarny, 2007) también participan de las tradiciones y están en posibilidad de crear y recrear la comunidad dentro y fuera del espacio material del territorio. Este es el caso de muchas comunidades oaxaqueñas que se asientan en las urbes, pero que continúan formando parte de la dinámica, del cotidiano del pueblo y de algunos

elementos representativos de la comunidad, como las fiestas patronales, los eventos religiosos y los cargos de participación y organización que se asignan en la comunidad. Esta resignificación constante de lo propio pone en marcha una especie de "rebeldía epistémica", ya que lleva a las comunidades a una afirmación y autoafirmación de sus propias identidades colectivas frente a las narrativas hegemónicas de urbanización.

En la década del 2000, las investigaciones continuaron analizado y sistematizado los mecanismos colectivos que las comunidades indígenas urbanas han desarrollado para estructurar su vida comunitaria en las ciudades, así como para enfrentar los obstáculos y satisfacer sus necesidades de vida (Salles, 2000) (Vargas, 2002). Estudios como el de Salles (2000) sostienen que la identidad étnica se preserva hasta la segunda generación y que una mayor integración al contexto urbano conlleva una mayor pérdida de lo indígena. Bajo esta premisa, podría parecer que, a mayor conservación e interacción con lo propio, mayores son las dificultades de adaptación al nuevo entorno; sin embargo, esta visión resulta estática, ya que existen múltiples factores y aspectos que influyen en estos procesos, manifestándose de manera diversa en cada familia y comunidad. Paradójicamente, las familias en comunidad no solo logran mantener sus tradiciones étnicas, sino que también desarrollan estrategias para enfrentar las demandas de las zonas urbanas (Vargas, 2002). En esta relación entre adaptación y resistencia cultural, las comunidades indígenas urbanas redefinen su lugar en el entorno urbano, mostrando que la identidad es un proceso continuo y dinámico.

Lo anterior fortalece la idea de que las interacciones van mutando a lo largo del tiempo y ello no implica una renuncia a lo indígena; al respecto, Czarny (2006, 2008, 2012) en sus diversos estudios con la comunidad triqui, ha documentado algunos de los cambios que han tenido las relaciones entre las y los jóvenes de la comunidad fuera del pueblo; un

ejemplo de ello son los vínculos que se eligen al momento de contraer matrimonio con miembros de otras comunidades o grupos mestizos, lo cual, si bien, trae consigo algunas tensiones con la propia comunidad, no implica necesariamente la renuncia o la negación de la adscripción a lo triqui.

Comprender el fenómeno de las identidades indígenas en las ciudades en su amplitud y profundidad, implica mirar hacia otros contextos semejantes al nuestro, para ello se revisaron estudios de Colombia (Sinigüí, 2007), Perú (Espinosa, 2009), Ecuador (Espín, 2009), Venezuela (Morelva, 2016), todos ellos enfocados en el análisis de las relaciones sociales, las dinámicas de adaptación a las ciudades y los procesos de construcción de nuevas identidades en donde se juega lo étnico y lo urbano. Estos estudios coinciden en que, a pesar de las barreras estructurales y los imaginarios coloniales que persisten en la sociedad, y en particular en las ciudades, las comunidades indígenas encuentran maneras de resistir y recrear sus identidades en contextos urbanos, reafirmando su agencia.

En Colombia se debate la posibilidad de ser indígena en un entorno urbano (Sinigüi, 2007), especialmente en el caso de las generaciones nacidas o criadas en la ciudad. El impacto de lo urbano es tan profundo que, en muchos casos, parece haber una desconexión completa con la identidad ancestral entre las nuevas generaciones indígenas que residen en estos espacios. Sin embargo, este fenómeno coexiste con un interés genuino por recuperar, mantener y fortalecer las identidades étnicas de sus familias y comunidades. A pesar de los esfuerzos realizados por la sociedad y las instituciones educativas para promover un diálogo e intercambio entre la población mestiza, indígena y afrocolombiana, los resultados no han impactado en las estructuras de poder entre unos y otros grupos.

En Perú y Ecuador, se realizaron estudios sobre la manifestación de la identidad cultural de indígenas amazónicos en entornos urbanos y las estrategias de adaptación y preservación de sus prácticas socioculturales en la ciudad; en estas investigaciones se desentrañan las percepciones sobre la presencia indígena en las ciudades en la población indígena y no indígenas, así como la idea de futuro que se construyeron en torno a su estar en la ciudad (Espinosa, 2009; Espín, 2009). Entre los hallazgos se encontró que los indígenas amazónicos, si bien viven una profunda discriminación en las ciudades, encuentran formas de adaptar sus prácticas culturales y tradiciones fuera del territorio como un modo de resistencia y conservación de lo propio. En estos casos, la juventud juega un papel fundamental en la reconstrucción y reivindicación de lo indígena en los contextos urbanos, mostrando una fuerte agencia por mantener lo propio y por establecer ese puente con el mundo urbano. De manera similar a Vargas (2002) en México, Espinosa (2009) y Espín (2009) nos muestran cómo el tejido social y la organización de las comunidades resultan fundamentales para la creación de nuevos territorios simbólicos, a pesar de enfrentarse a distintas amenazas para la preservación de la identidad indígena y la pérdida de la lengua.

Ambos estudios sostienen lo hallado hasta este momento: la identidad indígena no solo se mantiene, sino que también se adapta mediante prácticas culturales, redes de apoyo y la recreación de tradiciones comunitarias en el entorno urbano. Este proceso, que Espín (2009) nombra retomando la categoría de desarrollo de *hábitus* de Pierre Bourdieu (1991), permite a los pueblos indígenas moverse entre los elementos de su identidad y tradición originaria y las exigencias de la vida urbana. Esto a su vez, puede comprenderse como una mezcla entre hibridación (García, 1990) y resistencia, tal como lo presentan Álvarez, Díaz y Saiz (2015) en donde si bien, se expresa una fuerza que resiste a la transformación total de

sus elementos socioculturales, a la vez, esta fusión entre la ruralidad y el mundo urbano propicia una serie de contradicciones y tensiones que dan lugar a nuevas estructuras y prácticas socioculturales.

En esta misma lógica, en Venezuela se analizaron las dinámicas de construcción de identidades indígenas Wayuu en las escuelas urbanas para comprender la forma en la que se gestionan las identidades en los entornos sociales y educativos (Ibarra, 2020). Este estudio, que por sus objetivos y hallazgos se asemeja al que realicé en 2018 (Guajardo, 2018), nos muestra que preservar y promover el desarrollo de las identidades étnicas en la ciudad resulta un desafío, ya que en términos estructurales se tiende a buscar la homogenización y aunque existen esfuerzos por promover la enseñanza de la lengua y la cultura Wayuu, la falta de recursos, la discriminación sistemática y el ocultamiento de lo propio por parte de los miembros de la comunidad, merman sus resultados. Nuevamente nos encontramos con la presencia del factor de la discriminación que, a pesar de los esfuerzos por permear discursos de interculturalidad, persiste un trato diferenciado y desequilibrado hacia esta población.

A pesar de los desafíos y tensiones que se enfrentan las comunidades indígenas en los contextos urbanos, los estudios han demostrado la existencia de negociaciones identitarias para cuidar lo propio y para adaptarse a las exigencias de la vida en la ciudad. Este proceso no implica necesariamente una renuncia a lo indígena, sino una resignificación constante de sus prácticas culturales y sociales, mostrando que la identidad no es estática, sino un entramado dinámico que dialoga con las estructuras urbanas sin perder su esencia comunitaria y simbólica.

2.4 Agencia e infancias indígenas en la ciudad

El estudio de la agencia en las infancias indígenas en contextos urbanos también adquirió relevancia a partir del reconocimiento creciente de la presencia de comunidades indígenas en las ciudades y de la complejidad de los procesos de adaptación cultural. A pesar de su invisibilización histórica, estas infancias ejercen una capacidad de construir identidades propias y de desafiar las estructuras que perpetúan la desigualdad y la discriminación en los entornos urbanos (Hernández, 2021; Origel, 2017). Desde este marco, el concepto de agencia cobra centralidad, entendido según Giddens (2011), como la facultad de los sujetos para incidir activamente en los contextos sociales en los que participan, generando transformaciones en ellos.

Como se mostró en apartados previos, la migración indígena a la Ciudad de México no es un fenómeno reciente. Desde las décadas de 1940 y 1950, la industrialización, la centralización económica motivaron movimientos masivos desde comunidades rurales hacia las ciudades (Arizpe, 1975; De la Peña, 1999).

En este proceso, las comunidades llevaron consigo la representación simbólica de sus territorios (Reyes, 2011), reafirmando, por un lado, su sentido de pertenencia a lo indígena y por otro, poniendo en juego lo que Gasché (2008) denomina “ambivalencia cultural”. Este constante movimiento entre la preservación de su identidad y la integración al nuevo entorno se ha convertido en una estrategia de resistencia frente a la discriminación estructural y social, permitiendo reivindicar sus identidades (Jiménez, 2013).

Estos procesos de desterritorialización y reterritorialización, Origel (2016) los conceptualiza en su estudio como “habitar el interespacio”, donde las comunidades se

apropian y se integran al nuevo entorno sin perder la relación con su identidad étnica. Este "interespacio" también se hace presente en las infancias indígenas al momento de transformar sus prácticas culturales familiares y comunitarias para interactuar con las dinámicas urbanas, demostrando una capacidad de agencia que desafía las estructuras homogenizantes de la ciudad.

En su estudio, Origel (2016) destaca que las niñas y los niños encuentran y manipulan sus formas de resistencia y adaptación en la ciudad utilizando estrategias para transformar sus contextos inmediatos y reconfigurar sus identidades de acuerdo a los espacios en los que se desenvuelven, sea la escuela, el barrio, su familia, amistades de la comunidad u otras comunidades distintas a la propia.

La agencia infantil se manifiesta claramente cuando las niñas y los niños interpretan y reinterpretan las prácticas dentro de sus entornos inmediatos y dentro la escuela y logran integrar de manera crítica elementos que se imponen en el entorno y sus propias formas de socialización. Este proceso evidencia que las niñas y los niños no solo aprenden de las estructuras establecidas, sino que también las transforman según sus necesidades y circunstancias.

Por otro lado, Reyes (2011) subraya que el sentido de pertenencia de los niños hacia la cultura de sus familias y comunidades se mantiene incluso en contextos de desterritorialización aun cuando hayan nacido fuera del pueblo. Esta adscripción simbólica a sus lugares de origen les permite enfrentar las tensiones entre la ciudad y la comunidad, transformándolos en actores protagónicos que negocian constantemente su identidad en ambos contextos.

El contexto escolar también es un espacio donde las tensiones entre estructura y agencia se hacen evidentes. A pesar de los avances en la implementación de la Educación Intercultural y Bilingüe, persisten barreras estructurales que limitan el reconocimiento pleno de la diversidad cultural en estos espacios (Guajardo, 2018). Estas barreras incluyen la falta de medidas que promuevan el diálogo epistémico, la discriminación, el racismo y una concepción funcional y superficial de la interculturalidad, que tiende a folclorizar las prácticas culturales sin reconocer sus aportes a profundidad.

La literatura sobre las infancias indígenas nos muestra cómo las niñas y los niños indígenas urbanos son agentes activos que transforman sus contextos a través de sus prácticas culturales y sociales y reconfiguración sus identidades en el "interespacio" urbano, estas infancias desafían las narrativas homogeneizantes y construyen nuevos significados de la noción de pertenencia. En este interespacio, las niñas y los niños indígenas no sólo habitan la ciudad, sino que la transforman, reafirmando sus identidades y su derecho a construir nuevos territorios simbólicos donde puedan coexistir sus mundos de origen y los de su nuevo entorno.

Al respecto, la investigación sugiere ampliar la mirada sobre los procesos de resistencia y apropiación étnica en los contextos escolares urbanos, para visibilizar y fortalecer las expresiones de agencia de estas infancias.

En resumen

La comprensión de la presencia de los pueblos indígenas urbanos que atraviesan por procesos de hibridación y resistencia cultural, así como dinámicas de discriminación, exclusión y racismo que rodean los distintos espacios en los que crean y recrean sus elementos

socioculturales, requiere un análisis profundo y crítico que contemple los procesos históricos, sociales y educativos que se conjugan para dar lugar a la construcción de sus identidades. El análisis de antecedentes permite desentrañar y comprender la manera en la que se establecen las estructuras de poder que subyacen a la conformación de su subjetividad, así como los mecanismos de resistencia y resignificación cultural que las comunidades desarrollan para su permanencia y subsistencia simbólica en la ciudad.

Este análisis problematiza y pone al descubierto las lógicas hegemónicas vigentes que perpetúan la desigualdad entre la diversidad sociocultural presente en nuestro contexto, así como las tensiones, negociaciones y desafíos que enfrentan las comunidades indígenas que residen en las grandes ciudades.

2.5 Algunas interrogantes

A partir de la revisión de la literatura y el diálogo con conceptos clave sobre los pueblos indígenas en contextos multiculturales urbanos, emergen interrogantes fundamentales sobre la construcción identitaria de las niñas y los niños provenientes de comunidades originarias. A primera vista, pareciera que las identidades étnicas en los entornos urbanos se configuran y expresan en función de las negociaciones que surgen en los distintos espacios donde interactúan. Estas identidades tienden a ser visibilizadas o permitidas en la medida en que se ajustan a elementos susceptibles de ser folclorizados, como la vestimenta, la lengua o las artesanías adaptadas a lógicas occidentales. Sin embargo, se presta poca atención a las dimensiones menos visibles de estas identidades, como los valores, las cosmovisiones, las epistemologías propias o las formas de organización comunitaria, que constituyen elementos centrales en la construcción de su ser y estar en el mundo.

De forma particular, para comprender la construcción de identidades de las niñas y los niños triquis que viven o han nacido y crecido en la Ciudad de México, es preciso hacer un análisis crítico que nos permita adentrarnos en las distintas dimensiones que se conjugan para dicha construcción de identidad; desde la parte social, comunitaria, familiar y escolar, hasta la dimensión personal que va configurando su subjetividad.

Derivado de ello, para este estudio integral surgen algunas interrogantes para comprender los procesos de la construcción identitaria de niñas y niños triquis que habitan en la Ciudad de México, las cuales se señalan a continuación:

Pregunta general de investigación:

¿Qué elementos intervienen en la construcción identitaria étnica y urbana de niñas y niños triquis que viven en la Ciudad de México?

Preguntas secundarias de investigación:

¿Cuáles son las historias y experiencias de vida que subyacen a los movimientos migratorios de las familias triquis desde su comunidad hacia la Ciudad de México?

¿Cuáles son los significados que las familias otorgan a lo étnico y a lo urbano para definir y resignificar su identidad?

¿Cómo intervienen las dimensiones social, escolar, comunitaria, familiar en la construcción de las identidades de las niñas y los niños triquis que residen en la Ciudad de México?

¿Cuáles son los significados que las niñas y los niños otorgan a lo étnico y a lo urbano para definir y resignificar su identidad?

¿Cómo interviene la agencia en la construcción de las identidades de las niñas y los niños triquis que habitan la Ciudad de México?

El estudio pretende mostrar que no existen tipos ideales de identidades indígenas urbanas, sino que en ello juega una multiplicidad de elementos debido a las historias personales, familiares y comunitarias, así como sus experiencias en los ámbitos escolar y social.

3. HORIZONTE TEÓRICO EPISTÉMICO

3.1 Interculturalidad e identidad desde una mirada crítica y decolonial

Esta investigación se sustenta epistémica y teóricamente en una perspectiva crítica y decolonial que se orienta hacia la comprensión de los procesos de construcción identitaria mediados por las tensiones originadas por la racialización y las relaciones de poder existentes entre los grupos sociales hegemónicos y los grupos étnicos presentes en la sociedad mexicana. Estas tensiones que, con frecuencia, derivan en conflictos interculturales relacionados con la exclusión sistemática de aquellos que han sido estructuralmente marginados por la modernidad occidental: las comunidades indígenas y afrodescendientes y, particularmente en el contexto de este estudio, los pueblos indígenas urbanos.

La perspectiva crítica y decolonial asume un compromiso con la visibilización del conflicto intercultural (Gasché, 2008), con el reconocimiento de la diversidad étnica que conforma la gran megalópolis mexicana y pone énfasis en las profundas asimetrías generadas por la *colonialidad del poder* (Quijano, 1999), las cuales refuerzan y reproducen la exclusión de los grupos relegados a posiciones subordinadas.

Para comprender lo anterior, De Sousa (2011) sostiene que la modernidad occidental ha instaurado en los cimientos de nuestra sociedad un modelo único de verdad, estableciendo así una comparación entre lo considerado válido frente a lo inválido o inexistente, y entre lo valioso frente a lo suprimido y negado.

Esta investigación parte de una noción de interculturalidad como herramienta de transformación social, política y epistémica (Walsh, 2002) y va más allá de la perspectiva funcional de la interculturalidad que promueve y reproduce la desigualdad estructural al

ofrecer lealtad a un modelo neoliberal que solo incluye simbólica y superficialmente a las diversidades (Zuchel & Henríquez, 2020).

Zuchel y Henríquez (2020), en su crítica al concepto de interculturalidad, señalan que, en la actualidad este ha sido reducido a un eslogan de las políticas públicas y, no solo se encuentra vacío de significado, sino que perpetúa las estructuras de desigualdad sin desafiar el orden neoliberal. Según las autoras, la interculturalidad, al igual que la inclusión, ha perdido su potencial crítico y transformador al convertirse en un instrumento de gobierno que refuerza las lógicas de dominación y que sostienen el statu quo. Esta visión multiculturalista de la interculturalidad reconoce la diversidad de forma superficial, pero evita cuestionar la colonialidad del poder y las desigualdades estructurales que la sostienen.

En este marco, las autoras introducen el concepto de "interculturalidad permitida" para describir cómo, con base en este enfoque, se reconoce lo indígena desde una perspectiva estereotipada que es reducida a expresiones culturales folklóricas y exóticas que carecen de una dimensión política. Este tipo de reconocimiento despolitiza y neutraliza el potencial emancipador de la interculturalidad, convirtiéndola en una herramienta que, lejos de transformar, legitima las relaciones de poder existentes.

Si bien se reconoce, y en cierta medida se celebra, que hoy en día la interculturalidad permea las narrativas de una sociedad que pretende ser incluyente y promover el respeto a la diversidad, desde una perspectiva crítica y decolonial en este estudio se busca apuntalar a una interculturalidad que resignifique la educación y que altere el orden social y económico actual, que interpele y cuestione la matriz colonial del poder que subordina a los pueblos

indígenas hasta nuestros días para acercarse a un equilibrio que favorezca a todos los grupos en nuestra sociedad.

Para Walsh (2016), la interculturalidad crítica se encuentra articulada a la teoría decolonial de Quijano (1992); ambas nociones se vinculan porque representan la lucha en contra del poder que, una vez instaurado por la modernidad colonial, ha reproducido el desdibujamiento y el control de las diferencias hasta nuestros días.

La teoría decolonial problematiza en torno a las estructuras de dominación que han configurado la historia de América Latina tras la colonización europea. De acuerdo con Quijano (1992), la expansión del capitalismo y la conformación del mundo moderno fueron posibles a partir de la clasificación racial de la población global establecida en la conquista del continente americano y que, a su vez naturalizó las desigualdades, la explotación y el sometimiento de grupos como la población indígena y afrodescendiente.

Para entender la colonialidad del poder es preciso además, poner sobre la mesa la noción de *colonialidad del saber*, a partir de las cuales se ha impuesto una única forma de conocimiento válida, valiosa y legítima, el eurocentrismo, mientras que otras epistemologías han sido rechazadas, omitidas o borradas del saber mundial (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2017); de acuerdo con esta la narrativa epistémica Europa ha creado un monopolio de lo que representa civilización, progreso, confinando al resto del mundo, a la barbarie, al atraso y al primitivismo.

También la colonialidad del poder se ha arraigado en la subjetividad de los pueblos colonizados, y es justamente esta la forma en la que el eurocentrismo se ha perpetuado incluso después de la independencia de las naciones colonizadas (Quiijano, 1992). Los

Estados latinoamericanos han mantenido, hasta la fecha, las jerarquías coloniales en sus estructuras de poder, ya que la ciudadanía se organizó bajo lógicas eurocéntricas, marginando e invisibilizando a los pueblos indígenas y afrodescendientes. Como consecuencia, las formas de organización preexistentes han sido subordinadas al modelo político republicano y a la construcción de Estados Nacionales basados en la monocultura y la homogeneidad.

Al afirmar que la colonialidad del poder se encuentra instalada en la subjetividad de las personas, Quijano (2020) señala que permea las formas en las que los individuos perciben el mundo y a sí mismos; ello deviene en la *colonialidad del ser* (Castro-Gómez, 2000), la cual se manifiesta al idealizar los valores y las formas de vida europeas, mientras que las propias o preexistentes son infravaloradas y poco reconocidas. Al mismo tiempo, se despoja de agencia a los individuos colonizados, reduciéndose a una categoría de "objetos" dentro de una jerarquía colonial (Mignolo, 2007).

En este sentido, estos pensadores afirman que la invención de la raza y la jerarquización del mundo han sido los instrumentos de dominación centrales en la colonialidad del poder. A partir de esta noción de raza se gestó la estratificación social que colocó a los europeos en peldaños superiores a los grupos étnicos de América y este fenómeno no cesó con la independencia de las colonias, por el contrario, se transformó y se instaló en la estructura de un orden social que sostiene a las poblaciones racializadas al margen del poder económico, político y cultural (Mignolo, 2007).

Cabe señalar que la idea de raza no emerge como una categoría biológica, sino como una construcción social y política para justificar el sometimiento de los pueblos no europeos. La clasificación racial legitimó la esclavitud, la explotación y la división racial del trabajo;

las poblaciones indígenas y negras fueron asignadas a trabajos forzados y esta diferencia racializada se convirtió en un criterio que naturalizó y justificó la exclusión a partir de discursos científicos, religiosos y culturales (Quijano, 2007).

La población colonizada ha sido despojada de su autonomía para convertirse simbólicamente en objeto dentro de las estructuras de dominación, lo que ha dado lugar a lo que Maldonado-Torres (2007) denomina deshumanización. Desde las premisas de la colonialidad del poder de Quijano, Maldonado-Torres (2007) profundiza sobre el concepto de colonialidad del ser, señalando a ésta cómo el proceso de deshumanización que estructuró las formas en las que los sujetos colonizados son percibidos históricamente, negando su existencia como sujetos autónomos y dignos. Esto a su vez, dio lugar a un racismo estructural, a un desprecio epistémico y a una violencia simbólica y material. La clasificación racial despojó a los grupos oprimidos y marginados de su humanidad, reduciéndose a seres inferiores, marginalizados e invisibilizados.

Lo anterior se explica desde la diferencia ontológica colonial, la cual señala la distinción entre el *ser y no ser,* sustentada en una división racial, ontológica y epistémica; desde esta perspectiva, los sujetos colonizadores se identifican con el *ser* pleno, racional, civilizado y humano, mientras que los colonizados son situados en el lugar del *no ser*, el cual está despojado de agencia, de derechos, de valor y de reconocimiento. Esta construcción es la que, de alguna manera, permite que, hasta nuestros días, la violencia, las masacres, las desapariciones, la marginación y la explotación sean justificadas a través del discurso de que estos grupos no son plenamente humanos o su existencia carece de valor.

La deshumanización colonial describe la forma en la que el racismo colonial introyecta en los sujetos colonizados la idea de inferioridad, de alienación y autonegación que es impuesta por el sistema colonial; Restrepo (2007) lo denomina endoracismo[4] y lo describe como la interiorización del desprecio de lo propio, la vergüenza y el deseo de asimilación. Esto nos da una idea de cómo la colonialidad opera a nivel estructural, pero, sobre todo, afecta la subjetividad de los individuos, moldea su identidad, sus aspiraciones, su manera de concebir y percibir su propia humanidad y su relación con el mundo.

En este sentido, conceptos como la colonialidad del ser, junto con los procesos de racialización, racialismo y racismo, son fundamentales para comprender cómo se negocian las identidades de los pueblos indígenas en contextos urbanos. Estos mecanismos, al operar tanto a nivel estructural como en las subjetividades, se intensifican en las ciudades, donde se manifiestan de forma evidente y, a veces, de manera más sutil o latente, influyendo en cómo estos grupos adaptan y moldean sus formas de ser en el entorno urbano.

---

[4] Restrepo (2007) señala que el racismo, además de ser ejercido entre sujetos o grupos, llega a ser introyectado por el propio sujeto: *racismo introyectado o endoracismo*, lo cual, es expresado a través de la infravaloración y el ocultamiento de lo propio. Cuando el racismo entre sujetos o individuos se expresa de manera deliberada y explícita, siendo visible y reconocido tanto por quienes lo ejercen como por quienes lo reciben, se le conoce como *racismo manifiesto*; el *racismo latente* opera únicamente a nivel discursivo y resulta difícil de identificar; este tipo de racismo permanece oculto y, al estar naturalizado, actúa desde el inconsciente perpetuando procesos históricos de diferenciación y exclusión… "este tipo de racismo es mucho más efectivo pues en su operación silenciosa garantiza efectos en el mantenimiento de asimetrías estructurales entre poblaciones e individuos sin generar las resistencias que se pueden producir cuando es explícita" (Restrepo, 2007, p. 7). Para Restrepo es fundamental reconocer que la idea de raza y el racismo son categorías dinámicas e históricas; no toda referencia a las diferencias físicas son necesariamente raciales y no toda jerarquización se construye bajo la lógica de la raza moderna.

En esta lógica, para hablar de descolonización, Quijano (2020) menciona que debería haber una transformación profunda en los ámbitos político, económico, pero también a nivel de las subjetividades, liberando el pensamiento de los esquemas impuestos por la modernidad colonial.

Es bajo esta imposición colonial que la sociedad latinoamericana ha introyectado en sus cimientos un único orden social, una única forma de concebir el conocimiento, de pensar, de ser y estar en el mundo, que subsume las identidades en un ideal basado en las lógicas eurocéntricas y hegemónicas (Walsh, 2016).

Según Walsh (2016), el proyecto intercultural crítico y decolonial se construye desde un "pensamiento otro" como alternativa y resistencia frente a las jerarquías y la dominación impuestas por la modernidad colonial.

> En su sentido crítico, la interculturalidad no apunta el problema de diversidad étnica, sino el problema de la diferencia colonial. Es decir, una diferencia ontológica, política, epistémica, económica y de existencia-vida impuesta desde hace más de 500 años atrás, y fundamentado en intereses geopolíticos y geoeconómicos, en criterios de "raza", "género" y "razón", y en la inherente -y naturalizada- inferioridad (p. 3).

La interculturalidad, concebida como una apuesta política y epistémica desde una perspectiva crítica y decolonial, propone la construcción de nuevas formas de ordenamiento social, se fundamenta en un imaginario de sociedad en el que existan condiciones para recrear un orden social distinto, que implique tanto el reconocimiento de otras lógicas de existencia, como el desarrollo de formas alternativas de producción del conocimiento (Walsh, 2005).

Desde esta perspectiva se cuestionan e interpelan las relaciones de asimetría entre indígenas, afrodescendientes y no indígenas y no afrodescendientes; en América Latina, estas reflexiones han tomado forma a través de movimientos sociales que buscan el reconocimiento de los pueblos originarios (Gasché, 2008), sustentando su demanda de autonomía en aspectos políticos, epistémicos, culturales e identitarios. A la vez, buscan desafiar la hegemonía del conocimiento eurocéntrico, promoviendo el reconocimiento de otras formas de conocer, de otras racionalidades y cosmovisiones que contribuyan a enriquecer la comprensión del mundo mediante un diálogo de saberes (Gasché, 2008; Sartorello, 2014).

Desde esta perspectiva, se cuestiona el papel que ha jugado el mestizaje como un mecanismo de construcción de identidad nacional que por un lado, resalta el pasado indígena prehispánico y por el otro, niega su presencia y continuidad en el presente y futuro. Esta estrategia implica una forma de blanqueamiento donde lo indígena es valorado como vestigio histórico, pero se considera un obstáculo para el mundo moderno. Así, el mestizaje se presenta como un instrumento que busca integrar lo indígena solo si se adapta a las normas occidentales, relegando, marginando e invisibilizando las expresiones actuales de las comunidades indígenas (Cervantes, 2009). Esta postura además, ha llevado a que la identidad mestiza se convierta en el ideal de identidad nacional, promoviendo una homogeneización cultural que oculta las desigualdades existentes.

La perspectiva crítica y decolonial de la interculturalidad, permite cuestionar los procesos mediante los cuales el reconocimiento de las diferencias se ciñe a una estructura social, cuyo origen colonial ha colocado históricamente en la cima de la escala social a la población blanca, en un nivel intermedio la fracción poblacional que Tijoux y Palominos

(2015) denominan "blanqueados", mientras que los pueblos indígenas y afrodescendientes ocupan los peldaños más bajos.

A partir de visibilizar y nombrar lo injusto de esta distribución, la interculturalidad toma lugar como proceso que se construye *desde abajo* con las personas y los grupos que han sido relegados de la lógica hegemónica (Sartorello, 2014). Esta perspectiva implica repensar y resignificar el ejercicio de las relaciones sociales y permite crear imaginarios en torno a otras formas de ser, pensar, conocer, sentir, aprender y vivir, sin ser oprimido u omitido del mundo (Di Caudo, Llanos & Ospina, 2016; Rivera, 2000).

Para esta investigación, entonces, la interculturalidad crítica y decolonial se emplea como un dispositivo que permite cuestionar de manera constante los procesos de racialización e inferiorización, así como las matrices de poder que los sustentan (Walsh, 2012). Desde esta raíz colonial, profundamente arraigada en la construcción de la sociedad mexicana, se articula esta noción con el concepto de identidad desde una perspectiva relacional, no para perseguir una homogeneidad, sino para reconocer las negociaciones identitarias que, en muchos casos, relegan lo propio frente a lo ajeno (Bonfil, 1988).

En este estudio entonces se plantea el reconocimiento de diversas lógicas y formas de de comprender, habitar y relacionarse con el mundo a través de un giro epistémico (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007). La perspectiva crítica y decolonial adoptada, por lo tanto, resulta pertinente porque se relaciona con las formas en las que ha operado la colonialidad del poder, del saber y del ser en estos grupos que comparten una herida y que a la vez, se encuentran en búsqueda de un espacio propio en donde no se vea interpelada y desdibujada su identidad.

Por último, esta investigación busca reconceptualizar y abrir espacios que legitimen las múltiples identidades presentes en nuestra sociedad, así como otorgar un rol a la educación para una descolonización ontológica y epistémica, apuntalando hacia una interculturalidad crítica en donde se creen espacios para un diálogo de saberes en condiciones de mayor horizontalidad como un acto de resistencia y de (re) existencia (Walsh, 2014).

En suma, una perspectiva crítica y decolonial de la interculturalidad busca desafiar las estructuras de poder que han normalizado la exclusión y la invisibilización de las comunidades indígenas y afrodescendientes, poniendo sobre la mesa un giro epistémico que cuestiona las lógicas coloniales que han moldeado las formas de ser y estar en el mundo, al mismo tiempo que reconoce las múltiples maneras en que los sujetos resisten y recrean sus identidades en contextos marcados por la marginación y la violencia simbólica. Es desde esta comprensión que se hace necesario articular la identidad como un proceso relacional y dinámico, que se negocia constantemente en función de las relaciones de poder y las experiencias que configuran las subjetividades.

3.2 Identidad desde la perspectiva relacional

La identidad ha sido un tema de estudio en diversas disciplinas y se ha transformado de una mirada esencialista de la psicología hacia una perspectiva más dinámica en las ciencias sociales. La identidad fue abordada a finales del siglo XIX y a inicios del XX desde el psicoanálisis con Freud, quien definió la identidad del sujeto como el resultado de un proceso de identificación con las figuras significativas, generalmente los padres, absorbiendo sus valores, comportamientos y actitudes. A mediados del siglo XX, desde esta misma perspectiva, Erickson y Maslow profundizaron en la noción al vincularla con la necesidad de

pertenencia y desarrollo personal, pero como un aspecto que se desarrolla de forma continua a lo largo de las etapas de vida y de la autorrealización (Vargas, 2014).

Grinberg (1976) se centró en la definición a partir de acciones intersubjetivas (interacciones) con otros miembros de la sociedad. Para el autor, esto es lo que permite a los sujetos percibirse a sí mismos desde la perspectiva de su grupo social correspondiente y de acuerdo con ciertos códigos de convivencia determinados. De acuerdo con este planteamiento, las expectativas que las personas deben cubrir están presentes en la familia, la comunidad y los grupos de pertenencia. Estas expectativas derivan de tradiciones, normas, saberes prácticos y símbolos que se han acumulado a lo largo de generaciones a través de la interacción social.

El enfoque tradicional de la identidad, además de encuadrarse como algo estático y como un aspecto que brinda sentido de pertenencia a los individuos en el mundo social, se utilizó como instrumento para el ordenamiento de los grupos bajo lógicas de jerarquización (Hall, 1996). No obstante, no ha sido fácil sostener estas posturas en el mundo contemporáneo debido a que han surgido nuevas configuraciones identitarias que comparten cualidades de múltiples contextos y culturas, y en consecuencia, han emergido concepciones de la identidad desde miradas con una perspectiva de mayor complejidad.

Si hacemos un recorrido por el concepto de identidad, podemos observar que las sociedades ilustradas concebían a los individuos como parte de un núcleo inmutable que lo definía desde su nacimiento hasta la muerte, esto era independiente de la sociedad o el contexto sociohistórico; en el siglo XX surge un modelo desde el pensamiento sociológico en el que el individuo ya no se concibe como un ser autónomo y de forma individual, sino

que crea y moldea su identidad en interacción con el mundo circundante, introyectando los valores, significados y normas creadas en las estructuras culturales existentes (Hall, 1996).

Las aproximaciones que concibieron la identidad como una estructura interna y estable del individuo hicieron a un lado el papel del entorno histórico y social. Posteriormente, la identidad comenzó a entenderse desde la sociología y la antropología como una construcción social e histórica; a finales de los 70 y principios de los 80, Henri Tajfel y Turner y Fredrik Barth (citados en: Etchezahar, et. al. 2018) desarrollaron la teoría de la identidad social, en donde se explica que los individuos construyen su identidad en función de su pertenencia a los grupos sociales. La identidad entonces es circunstancial y depende de factores externos que determinan su expresión y transformación a lo largo del tiempo.

Con estas nuevas perspectivas, la identidad dejó de considerarse un atributo fijo para convertirse en un proceso dinámico que depende de las condiciones sociales que rodean a los sujetos (Vargas, 2014).

A finales de los 80, Foucault argumentó que la identidad del sujeto es producida a través de prácticas discursivas y dispositivos de poder; es decir, el sujeto es un efecto de relaciones de poder que regulan su comportamiento y autopercepción (Foucault, 1988).

En las narrativas históricas sobre la identidad nacional, se han creado relatos que exaltan un pasado común con el propósito de fortalecer el sentimiento de pertenencia. Este proceso implica la construcción de tradiciones inventadas que buscan consolidar una identidad homogénea, muchas veces estableciendo una distinción rígida entre un "nosotros" y un "otro" percibido como ajeno, diferente y externo. Esta lógica ha dado lugar a prácticas

de exclusión, racismo y xenofobia, no solo hacia personas de otras naciones, sino también hacia grupos internos considerados distintos según los estándares culturales dominantes (Hall, 1996). Por ello, este trabajo asume una mirada crítica hacia el concepto de identidad, reconociendo que también se asume desde construcciones que han limitado el reconocimiento de la diversidad y han contribuido a la marginalización de otros modos de ser y pertenecer en nuestro contexto.

Desde los estudios culturales, la identidad ha sido una herramienta clave para analizar las formas en las que los sujetos se posicionan en el mundo; no obstante, el uso de este concepto muchas veces ha llevado a la reproducción de nociones esencialistas sobre los grupos sociales, por lo que es importante resaltar que desde una perspectiva relacional, se asume que las identidades no son rígidas, preexistentes ni persistentes a lo largo del tiempo, sino que se construyen a partir de procesos históricos y contextos que cambian y se transforman de forma constante y dinámica (Restrepo, 2014).

La perspectiva relacional entonces, sostiene que la identidad es una construcción discursiva que se negocia y se transforma en función de los contextos políticos y sociales. De este modo, y de forma semejante a lo que sostuvo Foucault, la identidad es vista como una posición dentro de un campo de relaciones de poder, no como algo fijo e inamovible (Restrepo, 2014).

Hoy en día, en lo que Hall (1998) denomina como modernidad tardía, se ha dado un movimiento de desintegración y recomposición de las identidades colectivas en donde los sujetos se conciben a partir de una noción de identidad fragmentada, múltiple y en constante transformación; esto ha dado lugar al reconocimiento de un mundo que ha creado un entorno

en donde los sujetos asumen diferentes identidades según el contexto. Bajo esta premisa, la identidad es definida como un constructo social dinámico, que fluye y se condiciona y reacondiciona a partir de los discursos en los que el individuo participa; la identidad es flexible, plural y relacional, nunca está definida por completo y puede llegar a ser contradictoria.

Para Martín Barbero (2002), la modernidad ha debilitado los valores tradicionales y ha generado una crisis ética y de sentido, erosionando los marcos colectivos de referencia y propiciando la pérdida de responsabilidad colectiva; en su lugar, se ha fragmentado la sociedad apartando los valores consensuados, fomentando la búsqueda individual del bienestar. En otras palabras, el autor considera que la globalización disolvió los lazos y el sentido de pertenencia a un grupo social.

A pesar de la crisis de identidad colectiva que señala Martín Barbero (2002), es importante reconocer que, en el contexto de las contradicciones propias de la identidad, la globalización ha fracturado la idea tradicional de nación y la aspiración a una identidad cultural homogénea. En su lugar, han emergido identidades múltiples, producto de la interacción entre culturas, que han dado lugar a nuevas formas de ser y estar en el mundo, generando lo que García Canclini (1990) describe como identidades híbridas y promoviendo el reconocimiento de naciones diversas y multiculturales. Estas identidades se encuentran en constante negociación, influenciadas por la movilidad, el contacto con otras culturas y la reinterpretación de códigos y significados en un contexto global (Mac Gregor, 2020).

Bajo esta misma lógica, la relación entre identidad y globalización nos muestra distintas aristas y dilemas: mientras que la globalización es impulsada por un modelo social

y económico que tiende a homogeneizar y uniformar patrones de comportamiento y de consumo, a la vez, provoca la reafirmación de identidades que buscan preservar su cultura como respuesta a esta globalización; al respecto, ha resurgido el fortalecimiento de identidades que, desde la resistencia, buscan alejarse de la estandarización cultural promovida por la potencia occidental (Mac Gregor, 2020); es decir, la globalización impone una lógica de uniformidad transnacional, pero a su vez, provoca reafirmaciones identitarias étnicas y locales. Dicho en otras palabras, surge lo que Martín-Barbero (2002) denomina reencantamiento de las identidades, en donde se busca resistir a la globalización, reconstruyendo un sentido de comunidad y solidaridad.

Este fenómeno permite comprender que, contrario a la idea de homogeneización cultural impuesta por los procesos de globalización (Ortiz, 1996), hoy en día se reconocen diversos movimientos sociales que, desde sus prácticas y discursos locales, defienden y redefinen su identidad como forma de resistencia y como respuesta a las políticas homogeneizadoras de los Estados nacionales.

Es de destacar que, al surgir estos movimientos de resistencia y defensa de lo propio, tampoco se hace referencia a una búsqueda o se recae en la homogeneización de una identidad étnica preexistente, sino que se genera un proceso de conformación identitaria que se va dando de acuerdo con la situación relacional en la que los individuos o grupos encuentran lazos de pertenencia, es decir, la identidad se manifiesta a partir de una pluralidad de referencias identitarias, pero enfatizando y revalorizando la identidad propia (Guerrero, 2002). De esa forma, las identidades se configuran como múltiples, históricas, dinámicas e internamente heterogéneas.

Como la identidad relacional parte del principio de que las personas se definen a partir de sus relaciones sociales y mediante procesos dinámicos que se configuran en relación con el entorno social, la identidad no se limita a una categoría étnica o cultural, sino que se construye en la interacción constante con otras identidades (Hall, 1996); es decir, se puede afirmar que no existen identidades puras, sino identidades que además de definirse desde el sentido de pertenencia, de las interacciones y a partir de las prácticas diarias, también se constituyen a partir de procesos de creación, reproducción y transformación constante de significados, así como desde la agencia y la acción reflexiva de los individuos, con el fin de comprenderla, resignificarla y transformarla (Mac Gregor, 2020).

Mac Gregor (2020) añade a esta concepción de la identidad, que la forma en la que nos definimos se establece a través de procesos de contraste con lo que consideramos diferente. Desde este enfoque, la cultura es aquello donde se construyen estos significados y donde se establecen las diferencias entre el "nosotros" y el "ellos", por lo que la identidad es una construcción y reconstrucción que articula elementos heredados y elementos provenientes de nuevas influencias a partir de las experiencias entre el "nosotros" y el "ellos".

En síntesis, la identidad desde la perspectiva relacional se resume en tres elementos clave: está en constante proceso de formación, no parte de una esencia, sino que se configura a través de la identificación con los discursos, valores y narrativas elegidas reflexivamente por los sujetos y, finalmente, es relacional en la medida en la que se define al contrastar lo propio con aquello que se considera diferente y ajeno (Hall, 1998).

Para la presente investigación, entonces, la identidad se comprende como una noción dinámica e histórica, no esencial, que se construye y redefine a lo largo del tiempo. Las

identidades se crean y recrean a partir de la agencia de los sujetos y combinan elementos de hibridación debido al constante diálogo con el entorno social que es por naturaleza diverso. Las identidades no se limitan a elementos territoriales, sino que se reconstruyen y reproducen en distintos espacios físicos y simbólicos. Esta concepción es afín a este estudio, ya que aborda un fenómeno social impulsado por grupos diversos que están creando y recreando múltiples identidades. Desde sus propios espacios de vida estos grupos generan diálogos que propician la emergencia de nuevas dinámicas sociales, las cuales interactúan con la globalidad, al mismo tiempo que reafirman y fortalecen lo propio.

Lo anterior ha dado pie al reconocimiento de identidades que se adscriben a múltiples pertenencias y que son organizadas y definidas en el marco de su propia experiencia. Este proceso permite que las identidades se reproduzcan y manifiesten como un "espacio" donde, a partir de intercambios con otras culturas e identidades, un sujeto negocia y se acomoda según sus experiencias con los códigos culturales propios y externos, generando así nuevos constructos identitarios (Zebadúa, 2011).

En síntesis, comprender la identidad desde una perspectiva relacional implica reconocer que esta se configura a partir de procesos históricos, dinámicos y contextuales que trascienden las categorías fijas y esencialistas. Esta visión permite comprender cómo las identidades se construyen en interacción constante con otros sujetos y con las estructuras sociales que moldean sus experiencias; sin embargo, se considera a dichos sujetos como agentes activos en la construcción y resignificación de sus identidades, lo cual nos permite entender cómo las infancias también participan activamente en la conformación de su identidad.

3.3 Infancia y agencia

El estudio de la agencia ha sido un eje central en la sociología de la infancia y en las ciencias sociales en general. Este concepto ha transformado la manera en que se conciben a las niñas y a los niños en la actualidad, transitando de una visión tradicional que los considera sujetos pasivos dentro de los procesos sociales, a un enfoque que los reconoce como actores que participan en la construcción de su entorno y su identidad (Pavez & Sepúlveda, 2020).

A partir de la sociología de la infancia se busca comprender a la niñez desde una perspectiva social, histórica y situada, en lugar de ver a las niñas y los niños como adultos en formación, los reconoce como sujetos con agencia, es decir, se resaltan sus actos como elementos que influyen en su propio desarrollo y en la conformación de la sociedad.

La noción de infancia desde esta perspectiva no es una categoría biológica estática, sino el resultado de una construcción social; en la visión clásica de la sociología, aunque Durkheim y Parsons se alejaron de una visión biologicista y reconocieron la influencia del entorno social en el desarrollo de las infancias, se les asignó un rol subordinado dentro de los procesos de socialización, incluso denominaron a esta etapa como presocial en la cual los adultos son los responsables de moldear a las niñas y los niños para integrarlos a la sociedad (Carli, 1999).

Desde esta perspectiva clásica, la infancia representa una etapa de dependencia total de los adultos en la que se moldean a las niñas y a los niños para aprender las normas y los valores culturales y así convertirse en ciudadanos funcionales; desde esta misma perspectiva, se concibe a la educación como dispositivo para civilizar a los sujetos durante la niñez, utilizando como base la idea de *tabula ras*a de la filosofía aristotélica, en donde se considera

que las niñas y los niños son entes “vacíos” y “receptores” que necesitan ser llenados de información, conocimiento y todo aquello que los encamine a la adultez, justificando así la autoridad de los adultos frente a las niñas y los niños para educarlos y moldearlos (Pavez & Sepúlveda, 2020).

La infancia como construcción social es un eje fundamental en este trabajo, ya que nos permite repensar a la infancia como categoría dinámica, heterogénea y diversa que puede ser concebida según el contexto social e histórico, y no solo como una etapa del desarrollo humano (Qvortrup, 1993). Un ejemplo de ello son los distintos roles y el nivel de participación que se le otorga a las niñas y a los niños en las diferentes culturas; en las comunidades indígenas de Latinoamérica, por ejemplo, las niñas y los niños suelen participar activamente en los espacios de interacción, en las actividades productivas, en las tradiciones, rituales, etc., y en las dinámicas cotidianas de los adultos, mientras que en las culturas occidentales se les consideran seres pasivos que solo están al cuidado de los adultos (Rogoff, 1993).

Desde la teoría de los tres planos de análisis, basada en el enfoque sociocultural de Vygotsky, Barbara Rogoff (1993) plantea que el desarrollo y el aprendizaje son procesos socioculturales que ocurren en tres niveles interconectados e interdependientes. Esta teoría parte de un enfoque desarrollista y señala que el *plano comunitario* ocurre a través de la interacción con el entorno y a partir de las prácticas culturales compartidas; el *plano interpersonal* se da a través de la *participación guiada* de personas con mayor experiencia que orientan a los aprendices a involucrarse en actividades significativas (como los padres u otros familiares); y en el *plano intrapersonal* se da la *apropiación participativa* en donde los sujetos reconstruyen activamente sus experiencias, transformándolas y haciéndolas parte de

su propia comprensión; este último plano, es donde el sujeto puede moldear activamente su pensamiento y comprensión de manera autónoma e independiente.

Lo anterior es importante, ya que nos permite comprender la forma en la que se establece el proceso mútuo e integral entre las dimensiones individual, familiar y comunitaria o social, en donde las niñas y los niños no solo introyectan aprendizajes, normas, comportamientos y valores sociales del exterior, sino que desarrollan una apropiación participativa que les permite interpretar y reinterpretar los significados aprendidos para construir e influir en su propia realidad (Wertsch, Del Río & Álvarez, 1995).

Si bien la psicología del desarrollo desde la perspectiva socioconstructivista, se ocupó de definir la interacción entre las estructuras individuales, la influencia del contexto y la apropiación e intervención del sujeto en la construcción del mundo social, fue la sociología de la infancia que introdujo una forma de ampliar las comprensiones que colocan a las niñas y los niños como actores se vinculan activamente en la vida social (Álzate, 2019).

Pavez (2012) destaca que las niñas y los niños, además de participar activamente en la conformación de su entorno, toman decisiones que afectan y moldean su propia vida, pero además, influyen en las dinámicas familiares, escolares y comunitarias a través del juego, la negociación, la resistencia y la agencia.

Para hablar de agencia infantil es fundamental, por lo tanto, reconocer las relaciones intergeneracionales de poder y el condicionamiento que su ejercicio tiene frente a los adultos. Partimos de que, históricamente y desde distintas disciplinas ha habido una visión adultocéntrica que coloca a los adultos en un lugar de autoridad frente a las niñas y los niños (Pavez, 2012), y esto puede observarse en las familias, en las comunidades, en los entornos

circundantes y en las escuelas y, aunque hoy en día se reconozca la participación de la niñez en la sociedad, generalmente su voz no se toma en cuenta para la toma de decisiones y no se le otorga un rol político.

El concepto de agencia entonces, cobra especial importancia en esta investigación, ya que se utiliza para comprender la manera en que los sujetos tienen la capacidad de actuar, tomar decisiones e influir en la transformación de las estructuras sociales, su entorno y los límites impuestos por la sociedad (Pavez & Sepúlveda, 2020).

Para comprender el concepto de agencia es fundamental considerar la teoría de la estructuración de Giddens (2011), la cual examina la relación entre agencia y estructura. Esta teoría argumenta que los individuos no son simple producto de las estructuras sociales, sino que tienen la capacidad de influir en ellas y transformarlas. Si bien la estructura social establece normas que orientan la acción de los sujetos, estas reglas también son reproducidas y modificadas a través de la práctica social. Este proceso se lleva a cabo de manera consciente y reflexiva, aunque dentro de los límites que impone la propia estructura.

Bourdieu (citado en: Pavez & Sepúlveda, 2020) amplía estas comprensiones sosteniendo que el sujeto no es completamente libre, ni totalmente determinado por la estructura, sino que está moldeado por el *habitus,* el cual es producto de la historia y las condiciones sociales del individuo. Desde esta perspectiva, se podría decir que las niñas y los niños ejercen su agencia dentro de los límites que impone la posición social y las normas culturales que han interiorizado.

Para hablar de agencia en la infancia, en este estudio, se parte de una noción de infancia situada, es decir, se considera que no hay una única forma de definirla o encuadrarla

debido a que existen múltiples factores que la envuelven, como el contexto, la época, la clase social, el género y la etnicidad. Estos elementos conforman la diversidad de infancias y, a su vez, influyen y condicionan la forma en que se ejerce la agencia (Gaitán, 2013). En algunos casos, se produce un desdibujamiento de las fronteras entre infancia y adultez (Carli, 1999); por ejemplo, en las sociedades modernas, el rol de enseñanza de los adultos hacia las nuevas generaciones de niñas y niños se ha modificado debido a que la presencia de los medios de comunicación ha alterado la forma en que se accede al conocimiento. Asimismo, en sectores marcados por la pobreza, la marginación social y el conflicto, la vida cotidiana de las niñas y los niños no se distingue tanto de la de los adultos debido a su participación activa en la lucha por la supervivencia y su contribución a la economía familiar, así como por formar parte de actividades delictivas o la participación en conflictos armados.

En esta lógica, resulta fundamental analizar cómo se ha concebido la infancia en los distintos campos del conocimiento, destacando que esta noción ha sido estudiada principalmente por disciplinas como la psicología o la pedagogía y ha sido hasta hace unas décadas omitida dentro de las ciencias sociales (López, 2022). El reconocimiento de la infancia como categoría social ha sido gradual y en gran medida se ha estudiado en contextos anglosajones y eurocéntricos, por lo que se hace necesario ampliar la mirada a perspectivas plurales para comprender cómo interactúan estructura y agencia en las infancias latinoamericanas (Liebel, 2019).

Al respecto, Sepúlveda-Kattan (2021) propone un enfoque crítico y decolonial para estudiar las infancias latinoamericanas desde su propia realidad y no desde categorías generadas en otras latitudes que definen a la infancia como una etapa de vida homogénea y universal. Para ello, es necesario reconocer que las infancias en la región latinoamericana se

desarrollan en una estructura de poder caracterizada principalmente por la desigualdad. Para dicho análisis, además es importante tomar en cuenta que la niñez en contextos indígenas se concibe como parte integral de la vida en comunidad, en la que se espera que contribuyan activamente a la vida social y económica (Liebel, 2019).

Desde esta perspectiva se propone una ecología de saberes que valore las experiencias y las voces de las niñas y los niños como fuentes legítimas de información, de manera que sean considerados como sujetos de acción más que como objetos de intervención y análisis (Rodríguez-Pascual, 2007). Se considera que esta visión emancipadora contribuye a la transformación social y contempla a la infancia como un espacio de resistencia y cambio, capaz de desafiar las estructuras de poder existentes.

Las manifestaciones de agencia en la niñez se observan en los procesos de socialización, en el plano moral y en la participación social. En la socialización se reconoce que las y los niños reinterpretan, negocian y desafían las normas sociales, creando sus propias reglas y desarrollando dinámicas de resistencia frente a las autoridades. En la toma de decisiones morales se reconoce que son capaces de evaluar situaciones y desarrollar ideas de justicia. En la participación social, aunque socialmente se ha limitado la voz y la toma de decisiones de la niñez, hoy en día son más los espacios en donde se abren canales para que sean partícipes de las decisiones y la vida pública y política (Pávez, 2012).

En este estudio se retoma la perspectiva de los estudios de infancia que contempla elementos clave que han abonado algunas disciplinas como la psicología, la antropología y la historia; lo anterior nos permite comprender la noción de la infancia y agencia desde distintos ángulos (Rodríguez, 2007). Para esta investigación es fundamental reconocer a las

niñas y los niños como sujetos sociales activos, con agencia y capacidad para transformar su entorno. Esta visión rompe con los enfoques clásicos que han considerado a las niñas y los niños únicamente como sujetos receptores de socialización y subordinados a las estructuras adultocéntricas.

Al comprender la infancia como una construcción social situada, dinámica y articulada a factores históricos, culturales y estructurales, se abre la posibilidad de desarrollar estudios que reconozcan la agencia infantil. Este reconocimiento permite repensar y desafiar la relación entre estructura y agencia en la niñez, promoviendo una visión en la que las niñas y los niños no sean solo receptores de valores y normas de socialización, sino actores activos en la configuración de su entorno y su mundo social.

En resumen y partiendo de la articulación de las nociones conceptuales que aquí se retoman, se resalta que este estudio parte de una perspectiva crítica y decolonial que reconoce las profundas asimetrías históricas generadas por la colonialidad del poder, el saber y el ser, las cuales han estructurado las relaciones sociales de nuestro entorno y las dinámicas en contextos de exclusión como los contextos urbanos y la forma en la que se conciben los sujetos en términos identitarios. Al mismo tiempo, asume una comprensión relacional de la identidad, que la concibe como un proceso dinámico y contextual, siempre en negociación y transformación a partir de las interacciones sociales y las estructuras de poder.

Esta perspectiva se extiende a la infancia, entendida como un grupo activo que ejerce su agencia y que sus experiencias desafían y transforman esas mismas estructuras a través de prácticas cotidianas, resistencias y procesos de resignificación. Desde esta mirada, se considera a las niñas y los niños como sujetos capaces de incidir en la configuración de sus

mundos sociales, lo que exige una aproximación metodológica que capture esta complejidad y que permita comprender la conformación de su identidad desde sus voces, experiencias y formas de ser en contextos donde la tensión y las desigualdades estructurales forman parte de la construcción de su identidad.

4. RUTAS DE INVESTIGACIÓN DIALÓGICA

La investigación se orienta a la comprensión de cómo niñas y niños triquis configuran su identidad étnica urbana a través de procesos de negociación, resignificación y resistencia. Desde una mirada crítica y decolonial, se reconoce que la identidad no es una esencia fija ni un atributo individual, sino una construcción relacional y situada, profundamente atravesada por estructuras de poder puestas por *la colonialidad del poder, del ser, y del saber* (Quijano, 2000; Mignolo, 2007; Walsh, 2010).

La apuesta metodológica se alinea con la perspectiva crítica y decolonial, donde las voces y prácticas cotidianas de la comunidad y las infancias cobran centralidad epistémica. Comprender las formas en que la comunidad triqui recrea y disputa sentidos de lo étnico en entornos urbanos que tensionan sus referentes culturales, implica reconocer sus acciones como expresiones de agencia (Giddens, 2011), y problematizar los aspectos históricos y sociales que han intentado borrar o folklorizar sus formas de ser, de ver el mundo, sus saberes y sus modos de vida. Así, esta investigación, además de comprender las dimensiones que intervienen en la conformación de las subjetividades de niñas y niños, busca contribuir a la visibilización de experiencias infantiles que resisten a las lógicas asimilacionistas y homogenizantes que se configuran en el ámbito urbano.

El proceso investigativo supuso un ejercicio de reaprendizaje en el que fue necesario cuestionar mi propia posición como investigadora frente a las comunidades participantes. Esto implicó reconfigurar la mirada, desestabilizar saberes previamente asumidos y abrirme a otras formas de comprensión del mundo. Desde esta disposición, el trabajo de campo se construyó como un proceso de acercamiento progresivo, en el que el lugar de enunciación se reconfiguró y se volvió clave para acortar las distancias con las y los miembros de la

comunidad triqui. De este modo, se propició una participación dialógica y colaborativa que permitió co-construir sentidos y significados compartidos a lo largo del proceso investigativo (Sartorello, 2014).

Para aproximarme a la comprensión de los significados encarnados en las y los participantes, fue necesario configurar un espacio donde se pusiera en marcha un diálogo intersubjetivo como principio epistémico. Comprender la realidad desde sus propios lugares de enunciación implicó abrirme a una mirada plural, en la que las voces, silencios y prácticas cotidianas adquieren centralidad como formas de construcción de conocimiento. Este proceso también exigió un constante descentrar la mirada y un cuestionamiento de las inferencias analíticas propias y a construir interpretaciones desde las categorías que emergieron en el campo, enraizadas en las experiencias y narrativas de las y los sujetos.

De este modo, se emprendió un proceso inductivo en donde el conocimiento no se impuso desde marcos conceptuales preestablecidos, sino que se fue tejiendo colectivamente en el reconocimiento de los sentidos que habitan la cotidianidad de la comunidad y permitiendo que la investigación se transformara y reinventara de forma constante como un ejercicio de reconocimiento, dignificación y co-construcción de sentido.

Considero que la investigación social está convocada a una revisión de sus principios axiológicos y políticos, no basta con *dar voz* a quienes han sido históricamente silenciados, pues esta formulación corre el riesgo de seguir enmarcando a los sujetos desde la lógica de representación y no desde la co-producción de conocimiento. El desafío radica en descolonizar la mirada investigativa, abriendo espacios reales para que emerjan otros saberes, otras formas de narrar, sentir y comprender el mundo, ancladas en experiencias cotidianas.

Como advierten Denzin y Lincoln (2012), la investigación cualitativa contemporánea tendría que desbordar sus marcos tradicionales y comprometerse activamente con la pluralidad epistémica, reconociendo la potencia de los conocimientos no hegemónicos, de otros los lenguajes que no siempre se ven representados en la academia, y de las visiones que han sido históricamente deslegitimadas.

En esta lógica, investigar se vuelve también una forma de resistencia frente a la monocultura del saber (De Sousa, 2010) y una apuesta por la construcción de diálogos epistémicos que dignifiquen las formas diversas de existencia.

Dentro de los principios éticos que orientan esta investigación, se estableció una relación de colaboración horizontal con las y los miembros de la comunidad, y de manera particular con las infancias, quienes ocupan un lugar central en la construcción del conocimiento (Rosaldo, 2000). En este marco, son ellas y ellos quienes nos ayudan a comprender los sentidos y significados que configuran los procesos identitarios desde sus propias experiencias.

Esta perspectiva implicó ampliar y poner en marcha el ejercicio de reflexividad para ubicar críticamente mi posicionamiento como investigadora, lo cual supuso llevar al plano de la conciencia mis principios, valores, pre concepciones, creencias y emociones respecto a las circunstancias cotidianas que compartí con la comunidad, así como mis propias inquietudes, preocupaciones y visiones. Esta reflexividad permitió distinguir con mayor claridad aquello que pertenece a mi marco interpretativo de aquello que emergió genuinamente desde los otros. Como plantea Rosaldo (2000), la distancia es una herramienta epistemológica valiosa, siempre y cuando seamos capaces de entrar y salir simbólicamente

del campo, es decir, de sumergirnos con apertura en las experiencias compartidas y, a la vez, tomar cierta lejanía para observar con otra perspectiva distinta a la propia. Este ejercicio permite una mirada más compleja y respetuosa de las realidades que se investigan.

Con el propósito de comprender los sentidos identitarios y las experiencias cotidianas de las infancias triquis, se desarrolló un estudio etnográfico que implicó una permanencia prolongada en el territorio, basada en la convivencia cercana y respetuosa con las personas de comunidad. Esta inmersión permitió registrar, compartir y vivenciar múltiples dimensiones de la vida cotidiana, dando lugar a descripciones densas que buscaron captar la complejidad de los acontecimientos, relaciones y símbolos en el día a día. La etnografía realizada no pretendió hablar *sobre* la comunidad, sino más bien ser narrada *con* ella, desde sus propias voces, tiempos y silencios, mediante una interpretación dialógica que permitiera ampliar el horizonte comprensivo desde una mirada ética y humana (Bertely, 2000).

Esta perspectiva exigió un análisis en conjunto con la comunidad, se realizaron numerosos intercambios de lo que se iba relatando y se ajustó con los símbolos y significados locales y la reconstrucción de narrativas que daban sentido a la experiencia colectiva; se realizaron descripciones densas como vía para acceder a los entramados culturales (Geertz, 2006), en revisión y replanteamiento constante con la comunidad.

El proceso de investigación supuso un ejercicio de inmersión progresiva en los sentidos de la comunidad, en el que fue necesario desentrañar capa por capa los aspectos simbólicos que configuran su cotidianeidad, hasta acceder a las estructuras más íntimas de significado (Geertz, 2006). Esta tarea no fue lineal, pues implicó transitar por universos culturales complejos, dinámicos y en constante transformación. En este escenario, la figura

del intérprete, que a su vez funge como representante de la comunidad, entendida como mediador lingüístico y como puente entre códigos culturales, se volvió un actor clave en el proceso de traducción intercultural (De Sousa, 2009). La interpretación se convirtió en una herramienta ética que posibilitó el acceso a los significados, evitando reduccionismos o folclorizaciones en el proceso de análisis e interpretación. Estas mediaciones fueron indispensables para comprender los múltiples sentidos y para colocar la investigación en un horizonte de diálogo y de co-producción del conocimiento (Sartorello, 2014).

La participación de Vicente, en su rol de representante e intérprete de la comunidad, fue decisiva para posibilitar un diálogo horizontal entre el equipo investigador y las familias. Su presencia como mediador lingüístico y cultural implicó un acompañamiento constante en la construcción de acuerdos, la clarificación de dudas y la negociación. Este rol fue legitimado de forma colectiva con la comunidad y nos permitió que las decisiones metodológicas y de análisis se tomaran en consonancia con las expectativas, preocupaciones y prioridades de la comunidad, colocando a la investigación como un ejercicio compartido.

Aunque gran parte de la comunidad se comunica en español, la lengua triqui ocupó un lugar central en el diálogo con los abuelos y abuelas. Para esta generación, la lengua triqui es el principal medio de comunicación, pero para toda la comunidad, también es un medio que conjuga sentidos culturales, memorias y formas de concebir el mundo. Al respecto, Vicente tradujo de manera literal las conversaciones, pero también incorporó matices, contextos y referencias que aseguraron que los mensajes conservaran lo dicho y los significados culturales más profundos.

Asimismo, la participación de Vicente se extendió al proceso de reflexión y análisis, mediante su intervención en diversos encuentros en los que se presentaron los resultados de la investigación, contribuyendo a complementar y ajustar los textos etnográficos.

De esta forma, la investigación se fue configurando como un proceso dialógico con el apoyo de Vicente como mediador, traductor e intérprete, quien facilitó la ruptura de la relación de poder entre personas investigadoras y participantes, apostando por una construcción de conocimiento horizontal. El trabajo con Vicente además permitió que las voces comunitarias fueran escuchadas y contextualizadas con interlocutores externos, aproximando la interpretación hacia un acto político que refuerza la agencia colectiva de la comunidad.

Cabe señalar que el estudio, además de contar con la participación activa de la comunidad, las familias y las niñas y los niños, se realizó con el apoyo de un equipo de investigación conformado gracias a un proyecto de investigación financiado por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana, lo que permitió conformar un equipo de trabajo interdisciplinario. Entre las personas que participaron se encuentran el Dr. Enrico Straffi, antropólogo adscrito a la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH); la Lic. Alejandra Javiel, con amplia experiencia en instituciones públicas dedicadas a la implementación del enfoque intercultural y bilingüe en la educación; y quien suscribe, Casandra Guajardo Rodríguez, quien en ese momento colaboraba con el INIDE en temas de gestión e investigación, además de ser estudiante del doctorado interinstitucional en educación.

Contar con un equipo de investigación permitió abordar y profundizar en las distintas dimensiones planteadas, así como adoptar una perspectiva interdisciplinaria en el trabajo junto con la comunidad. La Lic. Alejandra Javiel fue responsable de planificar actividades educativas dirigidas a las infancias, ejecutarlas y documentar las experiencias mediante un diario de campo y registro fotográfico. El Dr. Enrico Straffi se encargó de gestionar los acercamientos con madres, padres y actores clave de la comunidad y sus alrededores, estableciendo encuentros para los diálogos, además de implementar parte de los guiones de entrevistas etnográficas, adaptándolos al contexto, las figuras y las condiciones del entorno. Asimismo, realizó una investigación antropológica sobre la comunidad triqui, aportando un sustento profundo sobre sus tradiciones y cultura. Por mi parte, mi rol como investigadora principal del proyecto incluyó el diseño y definición de objetivos y ejes de investigación, los elementos de diseño metodológico, la elaboración de técnicas e instrumentos para el trabajo de campo, así como la participación directa en las interacciones y los diálogos con la comunidad para documentar las experiencias en un diario de campo. Así mismo, me encargué de la sistematización y análisis de todo el corpus recopilado, de plantear la perspectiva epistémica que orienta el estudio, de realizar los ajustes metodológicos, de la construcción de las aproximaciones teóricas que sustentan el análisis y, finalmente, de la elaboración de los diferentes borradores de los capítulos de la tesis, así como de realizar las correcciones sugeridas por quienes me acompañaron en el proceso de elaboración del documento final aquí presente.

La metodología adoptada en esta investigación se caracterizó por su carácter flexible e inductivo. A lo largo del proceso, se replantearon interrogantes y surgieron nuevas direcciones que nutrieron el camino investigativo, permitiendo una comprensión más

profunda de la realidad estudiada. Esta apertura metodológica posibilitó el reconocimiento de las transformaciones que emergen en el campo y la resignificación de las categorías analíticas a partir de los hallazgos. En consecuencia, los objetivos, las preguntas y las categorías teórico-conceptuales se mantuvieron en constante dinamismo, ajustándose de manera orgánica a los sentidos que se iban develando en la experiencia de investigación.

Optar por un enfoque etnográfico dialógico y flexible resultó pertinente para el trabajo con las infancias triquis en contextos urbanos, ya que permitió reconocer la complejidad de sus experiencias en entornos atravesados por múltiples tensiones. Aprendí que procesos investigativos en donde se entrelazan, se negocian y se resignifican las experiencias étnicas y urbanas, requieren de una metodología que cuestione los marcos analíticos tradicionales, ya que un enfoque rígido resultaría insuficiente para captar la riqueza de sus narrativas y sus formas propias de agencia.

En esta lógica, investigar desde una perspectiva dialógica y relacional dio apertura a dignificar sus saberes y a reconocer a las niñas y los niños como sujetos que participan activamente en la construcción del conocimiento y que producen sentidos sobre su identidad y su lugar en el mundo. De esta forma, la etnografía se convirtió en un puente que posibilitó la escucha, el reconocimiento y la construcción colectiva de conocimiento (Goetz & LeCompte, 1988).

En consonancia con lo anterior, el trabajo de campo con las niñas y los niños se desarrolló de forma continua mediante estrategias basadas en el cuidado y la horizontalidad. Se recurrió a herramientas como el juego, el dibujo, las actividades colaborativas y de aprendizaje atravesadas por contenidos con enfoque intercultural, se llevó a cabo observación

participante y se abrieron espacios de conversación espontánea y de co entrevista entre las niñas y los niños con algunos temas o ejes detonadores, buscando generar entornos de confianza que permitieran a las infancias narrarse, imaginar y resignificar su lugar en el mundo desde sus propios lenguajes simbólicos (Fals-Borda, Brandao & Cetrulo, 1986). Trabajar con infancias también implicó diseñar procesos metodológicos que reconocieran su agencia y su capacidad reflexiva para ser escuchadas como sujetos de conocimiento. De esta manera, el juego, el arte y la conversación fueron pilares para descentrar la mirada adulta y acceder a sentidos profundos sobre las identidades que estas niñas y niños construyen cotidianamente en contextos urbanos.

En suma, esta investigación se construyó desde una metodología abierta a las emergencias del entorno, al vínculo y a la escucha, en donde las herramientas utilizadas generaron espacios de encuentro, reconocimiento mutuo y construcción compartida de sentidos. Se asumió una investigación basada en procesos éticos, lo cual, implicó sostener una actitud de apertura permanente, en la que el conocimiento emergió en el diálogo, el juego y la narración. Desde esta perspectiva, el trabajo de campo se concibió como un territorio de intercambio y co-creación, donde los saberes se entretejieron en conjunto con la niñez y la comunidad.

4.1 Escenarios de diálogo y proceso de co-producción de saberes

Al inicio de la investigación se identificaron escuelas y barrios con presencia de niñas y niños provenientes de distintos pueblos indígenas de México. Este proceso se llevó a cabo con el apoyo de la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública, que en ese momento contaba con programas con enfoque inclusivo e intercultural, dirigidos al trabajo con infancias indígenas y migrantes en la ciudad.

El estudio se llevó a cabo en el centro de la Ciudad de México, dado que en esta zona se concentra una amplia presencia de población migrante proveniente de distintas regiones del país, así como de migración transnacional. Se realizaron recorridos exploratorios y se sostuvieron conversaciones con autoridades escolares para compartir los objetivos de la investigación y gestionar la posibilidad de estar presente en sus espacios. El trabajo comenzó en el entorno escolar, considerado un lugar seguro para las niñas y los niños, y en una segunda etapa se estableció contacto con las familias, con el propósito de compartir experiencias en espacios comunitarios y de intercambio cotidiano. Esta estrategia buscó ampliar la comprensión de las distintas dimensiones en las que se configura la negociación identitaria en las infancias participantes.

En el espacio escolar se estableció contacto con las niñas y los niños, así como con el personal docente y las autoridades educativas. Se realizaron acercamientos mediante observación participante dentro y fuera del aula, entrevistas etnográficas semiestructuradas con docentes y el registro de relatos e intervenciones que permitieron acceder a las vivencias y experiencias cotidianas en la escuela.

La escuela primaria Revolución se caracteriza por ser un espacio que alberga una gran diversidad a lo largo de su historia, se encuentra en la colonia centro de la Ciudad de México y en esta escuela suele haber presencia de población indígena, principalmente triqui y nahua, y algunos niños provenientes del centro y sur de américa.

Acercamiento a la escuela

A finales del 2019 se inició el trabajo de campo al interior de la escuela primaria. En este periodo se realizaron observaciones en espacios abiertos y en distintos momentos del día

como la entrada de estudiantes a la escuela, el recreo y algunas festividades organizadas por la escuela. Se hizo observación de aula y se desarrollaron algunos talleres con niñas y niños de distintos grupos, particularmente aquellos en donde se percibió presencia de niñas y niños indígenas.

En este espacio se reunieron ocho diarios de campo, se implementaron tres talleres con niños y niñas y se realizaron siete entrevistas a docentes, también, se reunió una galería de imágenes relativa a las festividades y los entornos de aprendizaje, las cuales también fueron insumo de análisis.

Durante el trabajo de campo al interior de la escuela se recopiló un corpus sustantivo para comprender las interacciones en el contexto escolar, particularmente en el turno vespertino. En este turno se identificó un mayor número de estudiantes de comunidades indígenas y por ende, se consideró un espacio pertinente para conocer a profundidad la cotidianidad, algunas de las estrategias educativas puestas en marcha para la atención de la diversidad sociocultural y las concepciones que el personal docente tiene frente a la presencia de pueblos indígenas en el plantel.

Aunque el trabajo inició en el espacio escolar, se reconoció la necesidad de ampliar el análisis hacia las dimensiones social, comunitaria y familiar, considerando que es en ese entramado relacional donde se configuran con mayor fuerza los procesos de resistencia y resignificación identitaria que se activan en el contacto entre lo étnico y lo urbano. Cabe señalar que identidad no fue concebida como un producto exclusivamente estructural ni determinado, sino como un proceso dinámico, relacional y situado (Hall, 1998), en donde, si bien se reconoció la influencia de estructuras sociales, culturales y escolares en la

construcción identitaria, se otorgó un lugar central a la agencia de las infancias como dimensión medular de estos procesos (Giddens, 2011).

Esta agencia se manifestó en formas reflexivas con las que niñas y niños negocian, reinterpretan y recrean sus vínculos con el origen, el territorio, la lengua y la comunidad. Desde esta perspectiva, fue posible identificar emergencias personales y colectivas que dieron cuenta del carácter activo con el que las infancias participan en la definición de sus trayectorias, sentidos de pertenencia y horizontes de futuro.

Acercamiento a la comunidad y las familias

Si bien en un inicio se había previsto establecer el contacto con las familias a través de la escuela, la pandemia por COVID-19 a comienzos del año 2020 interrumpió de forma abrupta el trabajo de campo en la escuela, lo que obligó a replantear la estrategia metodológica. En respuesta a esta situación, se realizaron recorridos por los distintos barrios cercanos al centro escolar con el fin de identificar las viviendas o puntos de comercio vinculados a las familias de las niñas y los niños triquis. Fue así como se logró ubicar a una parte de las familias en el mercado de artesanías de la Ciudadela.

El primer encuentro con las familias triquis de la Ciudadela se realizó a través de Vicente, hombre y padre de familia que asumió el rol de representante tras el retorno de su padre, Juan, al pueblo de San Juan Copala, Oaxaca. Se tuvo una breve conversación en la que se compartió el trabajo realizado con la escuela y se habló del interés por establecer un vínculo respetuoso con la comunidad. Vicente se presentó de manera cálida, relató algunas experiencias personales y mostró símbolos de su cultura que se encuentran visibles en uno de los espacios centrales del mercado. También compartió, a grandes rasgos, fragmentos de

la historia de su familia y de la comunidad en ese territorio. Al finalizar, explicó que cualquier trabajo debía ser aprobado por las madres de familia y por la comunidad en general, por lo que convocó a una reunión para presentar formalmente el trabajo y poder sostener una conversación más amplia de negociación y de acuerdo.

Desde el inicio, la comunidad mostró una actitud abierta y una clara disposición para establecer un vínculo de colaboración. En el primer encuentro, se generó un espacio de intercambio en el que las familias compartieron sus inquietudes y necesidades derivadas del contexto de la pandemia, especialmente en relación con sus hijas e hijos. En ese mismo espacio, se presentó el equipo de investigación y se señaló como objetivo establecer un trabajo que nos permitiera conocer y comprender cómo la comunidad transmite y recrea sus tradiciones culturales con las nuevas generaciones. Durante la conversación, las y los participantes alternaban entre el español y la lengua triqui para tomar decisiones internas colectivas, y posteriormente nos traducían al español los acuerdos alcanzados, reafirmando así la dimensión comunitaria y deliberativa del proceso.

Durante el primer encuentro, las familias expresaron algunas de sus preocupaciones, entre las que destacaba el deseo de que sus hijas e hijos contaran con mayor acompañamiento para realizar sus tareas escolares, especialmente en las áreas en las que expresaron no sentirse con las herramientas suficientes para brindar apoyo a las niñas y niños. A partir de estas inquietudes, se dio lugar a un proceso de diálogo y negociación, se señaló nuestro interés por su participación continua y activa en el proceso y ello permitió establecer acuerdos y modalidades de participación. Se pactó que el equipo estaría presente todos los miércoles, respetando siempre las medidas de seguridad sanitaria y atendiendo a las condiciones que la contingencia sanitaria permitiera.

Aunque esa la conversación fue liderada principalmente por las madres, también participaron Vicente y algunas niñas y niños que mostraron curiosidad y apertura ante nuestra presencia. De este modo, el trabajo se estableció desde el inicio como un ejercicio conjunto, sostenido en el respeto, el consentimiento colectivo y la construcción compartida de los espacios de trabajo.

Durante el primer miércoles de trabajo, nos acercamos a las niñas y los niños con el propósito de iniciar un proceso de reconocimiento mutuo y escuchar cómo estaban viviendo la pandemia. En este primer encuentro, también nos dedicamos a identificar sus necesidades en términos de acompañamiento educativo, al tiempo que les compartimos nuestra intención de realizar visitas semanales.

Las niñas y los niños relataron sus experiencias y el contacto que mantenían con la escuela durante ese periodo, los cuales, en la mayoría de los casos, eran escasos o incluso inexistentes. Algunas y algunos mencionaron no tener actividades escolares pendientes; en casos aislados, asistían a sesiones virtuales diarias, mientras que otros recibían indicaciones escolares a través de medios de mensajería instantánea para realizar ejercicios y tareas. Para el equipo, el trabajo escolar representó una oportunidad para conocer a las niñas y los niños y establecer un trabajo en donde estuvieron permeados elementos interculturales, a partir de ellos, profundizar en los significados y procesos de construcción identitaria de las infancias.

Rápidamente se corrió la voz y en poco tiempo se reunió un grupo grande de niñas y niños que iban desde edad preescolar, hasta primaria y secundaria. Las familias curiosas se aproximaron y participaron en gran parte de las actividades con propósitos lúdicos y educativos.

El trabajo de campo en el mercado de artesanías de la Ciudadela se desarrolló en dos etapas, la primera tuvo lugar entre los meses de septiembre y diciembre de 2020, pero fue suspendida durante más de tres meses debido a las restricciones de la contingencia sanitaria. Posteriormente, se retomaron las actividades entre marzo y julio de 2021 con la incorporación de nuevas estrategias metodológicas adaptadas al contexto y a mediados de diciembre de ese mismo año, se realizaron visitas adicionales con el fin de generar espacios de diálogo y cierre con la comunidad, incluyendo la organización de una posada de despedida con las niñas y los niños participantes. Finalmente, en el año 2023 se llevaron a cabo nuevas visitas orientadas a la revisión y validación de algunos de los relatos analizados, en coordinación con el representante de la comunidad, con el objetivo de garantizar el respeto y la fidelidad a las narrativas de quienes participaron en el proceso investigativo. Todo el proceso fue capturado visualmente mediante fotografías y algunos videos, mismos que se analizaron por poseer información relevante respecto a la cotidianidad en el mercado de artesanías con las niñas y niños y sus familias.

De manera simultánea al trabajo realizado en el mercado, se llevaron a cabo recorridos por los locales y el barrio, con el objetivo de conversar con las y los habitantes sobre la comunidad, reconstruir aspectos de su historia local y comprender la dinámica entre otras figuras clave de la zona y la comunidad triqui asentada en la zona. Estos diálogos permitieron ampliar la comprensión del contexto territorial en el que se inscriben las prácticas cotidianas, las tensiones y las formas de organización de la comunidad.

Aunado a ello, se hizo una revisión documental y visual de aquello que ocurre en el pueblo, ya que si bien, tuvimos una aproximación por medio de los testimonios de la comunidad no fue posible visitarlo por temas de seguridad; no obstante, tuvimos la

oportunidad de complementar estas informaciones con textos publicados de algunos miembros intelectuales de la comunidad, estudios realizados en años previos, y videos publicados en redes sociales.

En cada uno de los encuentros se fue consolidando un vínculo significativo con los miembros de la comunidad, especialmente con las niñas y los niños, lo cual permitió acceder de manera más profunda a su cotidianidad, sus saberes y sus formas de habitar el territorio urbano. Nuestra presencia en el mercado de la Ciudadela resultó fundamental para comprender las dinámicas de interacción y cuidado comunitario, así como los procesos a través de los cuales se ha configurado y fortalecido la comunidad triqui en este espacio. Esta cercanía posibilitó una mirada relacional sobre las formas de resistencia, adaptación y reproducción cultural que se entretejen en la vida cotidiana de las infancias y sus familias y en donde se entretejen aspectos étnicos y urbanos.

En síntesis, el proceso metodológico desarrollado en esta investigación se caracterizó por ser colaborativo, flexible, por su apertura ética y por tener un compromiso con la construcción colectiva del conocimiento. La inmersión al espacio escolar y al entorno social comunitario, el trabajo con las niñas y los niños triquis, y la participación activa de las familias y representantes comunitarios, permitieron generar un vínculo profundo y respetuoso, fundamental para comprender los procesos identitarios en contextos de urbanización. Las técnicas empleadas, permitieron ubicar la investigación en un horizonte dialógico, en el que las voces de las infancias fueron reconocidas como fuentes legítimas de saber.

Con base en esta experiencia se definieron de forma paralela al estudio, las unidades de análisis que sistematizaron el trabajo de interpretación y análisis, las cuales permitieron abordar las dimensiones clave que se relacionan con la construcción identitaria de las niñas y niños triquis en la Ciudad de México.

Unidades de análisis

Las unidades de análisis se presentan siguiendo, en términos generales, el orden en que fueron emergiendo a lo largo del estudio. Cabe destacar que el proceso investigativo no se desarrolló de manera lineal, sino que estuvo marcado por un constante ir y venir entre el trabajo de campo y los momentos de análisis, lo cual permitió refinar progresivamente las categorías y profundizar en algunas dimensiones y en las interpretaciones. Si bien los aspectos abordados se articularon en torno a las dimensiones social, comunitaria, familiar, escolar y personal, las unidades de análisis se presentan como formas de aproximación que facilitaron la comprensión del entramado complejo de elementos implicados en la construcción, negociación y resignificación de la identidad triqui en contextos urbanos.

Como unidad de análisis, se indagó en los significados que la comunidad educativa atribuía a la diversidad sociocultural y a la presencia indígena en la ciudad y en la propia escuela. A través de entrevistas etnográficas, observaciones participantes, y el juego como metodología de investigación con las infancias (Gómez, 2015), fue posible identificar las formas en que distintos actores de la comunidad escolar, docentes, autoridades, perciben, nombran y viven la diversidad, así como las acciones de afirmación u omisión de las identidades que emergen en ese contexto. Este análisis permitió reconocer los discursos

institucionales y las prácticas cotidianas que configuran el modo en que se toma en cuenta o se margina la presencia indígena en el entorno escolar urbano.

Otra unidad de análisis fueron las historias de vida y testimonios de las familias en torno a sus experiencias migratorias, los motivos que las llevaron a establecerse en la ciudad y las diferencias percibidas entre su estilo de vida en el lugar de origen y en el entorno urbano. Esta información fue recabada a través de relatos y diálogos abiertos tanto con las personas adultas como con el grupo de niñas y niños, lo cual permitió acceder a una comprensión diversa sobre los procesos de movilidad, reconfiguración y resignificación identitaria.

Por otro lado, se exploró la reproducción de lo étnico tanto en el pueblo como en el contexto urbano, prestando atención a las tensiones, solidaridades y formas de organización que emergen entre los miembros de la comunidad. Se observaron y analizaron las manifestaciones cotidianas de autonomía, autoafirmación y sentido de pertenencia, así como las prácticas que coadyuvan a sostener y recrear vínculos comunitarios en contextos marcados por la fragmentación y el desplazamiento. Estas expresiones permitieron identificar mecanismos de resistencia cultural y horizontes para la afirmación identitaria de las infancias triquis en la ciudad, así como el ejercicio de agencia que se expresa en la representación de lo propio.

Como se ha señalado, para profundizar en la comprensión de la reproducción de lo étnico en el pueblo no fue posible presenciar directamente la dinámica en su contexto territorial; sin embargo, se consideraron los testimonios de las y los integrantes de la comunidad como fuente central de información. Estos relatos fueron complementados y contrastados con antecedentes provenientes de investigaciones previas y fuentes

bibliográficas elaboradas por personas triquis o con estrecha relación con la comunidad de San Juan Copala. Asimismo, se incorporaron notas periodísticas, materiales de divulgación y videos difundidos en redes sociales sobre dicho territorio, los cuales fueron compartidos por la propia comunidad como parte de su memoria colectiva. Para la selección de los videos, se consideraron aquellos que, según las y los participantes, resultaban representativos de su historia, prácticas culturales y formas de organización, contribuyendo así a una aproximación profunda a lo que ellas y ellos denominan "el pueblo".

Una de las principales voces que nos permitió adentrarnos en el territorio del pueblo fue la de Juan, padre de Vicente, quien es reconocido como uno de los primeros triquis que se establecieron en la Ciudad de México y que, con el tiempo, facilitó la llegada de numerosas familias provenientes de San Juan Copala. Cabe señalar que para el encuentro con Juan fue necesaria la presencia de Vicente, que actuó como intérprete tanto del español como de diversas expresiones culturales, esto permitió una comunicación más fluida y un entendimiento más profundo del contexto narrado.

Para comprender las continuidades y reconfiguraciones de los elementos étnicos, se retomaron los testimonios compartidos por las personas que habitan el mercado de artesanías de la Ciudadela, incluyendo tanto a miembros de la comunidad triqui, como a quienes conviven cotidianamente con ellas y ellos como parte de la dinámica social y económica del mercado. Estos relatos fueron articulados con las observaciones realizadas por el equipo durante el acompañamiento a las niñas y los niños en sus actividades cotidianas, lo cual permitió una aproximación integral a las prácticas y sentidos que configuran la identidad triqui en el contexto urbano. El análisis se orientó a identificar, por un lado, los elementos culturales que, ya sea por convicción propia o por la voluntad de preservar costumbres y

tradiciones comunitarias, continúan siendo reproducidos como parte de una identidad étnica activa y, por otro lado, a reconocer los modos en que dicha identidad ha sido transformada y adaptada como resultado de su inserción en la vida urbana y sus exigencias.

El contacto con la comunidad y su cotidianidad permitió comprender las formas en las que niñas y niños habitan el espacio urbano como parte de la conformación de su identidad triqui étnica y urbana. La Ciudadela como hogar y como espacio de actividad económica, fue un lugar clave para vivir y sentir las tensiones entre su ser indígena y su ser de la ciudad; así vivimos estos y otros más elementos que se articulan desde la complejidad y que forman parte de lo que les autodefine.

Finalmente, se hace necesario señalar que, gran parte de la información recabada proviene de testimonios, conversaciones, relatos y recuerdos compartidos por la comunidad. En este sentido, es importante señalar que algunas historias o referencias temporales podrían no corresponder con exactitud a los acontecimientos tal como ocurrieron, pero ello no resta valor a su contenido simbólico. A través de estas narrativas fue posible construir un imaginario colectivo en torno a San Juan Copala, comunidad de origen y referente geo-identitario profundamente arraigado en las memorias, vivencias, emociones y aspiraciones de las personas que colaboraron en la investigación. Este imaginario opera como un eje estructurante de su identidad y como ancla afectiva en el proceso de resignificación de su pertenencia al pueblo y al contexto urbano.

4.2 Claves de lectura, análisis e interpretación

El proyecto de investigación se planteó desde un inicio como un estudio inductivo sustentado en una perspectiva crítica y decolonial. Si bien se realizó una revisión preliminar de estudios

previos y referentes teóricos durante la etapa inicial, esta no tuvo un carácter prescriptivo, sino orientador, permitiendo esbozar líneas generales de la investigación sin delimitar de forma rígida las categorías de análisis. En coherencia con los planteamientos de Charmaz (2008), se optó por un análisis basado en la teoría fundamentada constructivista que reconoce que tanto los significados como las interpretaciones, emergen de la interacción entre investigador y participantes, priorizando la co-construcción del conocimiento desde los contextos y las voces involucradas.

En este marco, los elementos metodológicos y los referentes teórico-conceptuales fueron definidos con mayor claridad al finalizar el trabajo de campo y tras la elaboración de los textos etnográficos descriptivos. El proceso analítico se desarrolló de manera iterativa, combinando momentos de codificación abierta en un inicio con etapas posteriores de codificación axial y selectiva, lo que permitió identificar conexiones entre categorías, tensiones, contradicciones y aquello que se encontraba difuso y que requería de un retorno al campo.

A lo largo del proceso, se dio particular importancia a la emergencia de categorías "en vivo", es decir, aquellas expresiones o nociones utilizadas por las y los participantes, lo que permitía captar sentidos profundos de la experiencia, configurando así un marco interpretativo coherente con los principios epistemológicos del enfoque decolonial y del análisis inductivo.

Para el tratamiento y análisis del material etnográfico, se utilizó el software Atlas.ti, el cual permitió organizar, codificar e interpretar de manera sistemática un corpus extenso y heterogéneo, integrado por registros de campo, entrevistas etnográficas, narrativas,

fotografías y videos. Este programa resultó especialmente útil para manejar la amplitud de fuentes recolectadas en los distintos escenarios del trabajo de campo, la escuela, la Ciudadela y los barrios, posibilitando establecer vínculos entre las situaciones observadas y los elementos visuales que enriquecieron el análisis.

La herramienta facilitó la visualización y el cruce de categorías emergentes con expresiones de las personas participantes, permitiendo construir redes de significado que reflejan las tensiones, resignificaciones y formas de agencia presentes en la vida cotidiana de las niñas y los niños triquis. En este sentido, el uso de Atlas.ti fue parte de un proceso reflexivo, que permitió la coherencia entre el carácter inductivo de la investigación y el diálogo con las voces de la comunidad.

Durante el trabajo de campo, se recopiló por parte del equipo de investigación, un corpus robusto que integró múltiples fuentes de información, estos insumos permitieron una aproximación a las experiencias de las niñas, los niños y sus comunidades, favoreciendo el entrecruce de voces y escenarios.

A continuación, se presenta el detalle de los insumos obtenidos para el análisis:

Tabla 1. Insumos recopilados según sujetos y dimensiones

Insumos	**Sujetos**	**Escenario/dimensión**
7 entrevistas etnográficas semiestructuradas.	Comunidad escolar. Docentes y autoridades.	Escolar

11 entrevistas etnográficas semiestructuradas y/o diálogos narrativos.	Madres y padres de familia.	Ciudadela
4 entrevistas etnográficas semiestructuradas	Otros locatarios y aliados de la comunidad.	Entorno social: dentro y fuera del mercado.
3 diálogos narrativos semiestructurados con co-entrevista.	Niñas y niños.	Ciudadela
8 diarios de campo	Comunidad escolar.	Escolar
15 diarios de campo	Comunidad Ciudadela.	Ciudadela
59 fotografías	Comunidad escolar.	Escolar.
167 fotografías	Comunidad Ciudadela y alrededores.	Ciudadela y entorno social circundante.
3 videos cortos elaborados por la comunidad	Comunidad Ciudadela.	Entorno social: Ciudadela festividades.
4 videos en redes sociales	Comunidad pueblo.	Entorno social pueblo.
Productos derivados de los talleres	Niñas y niños.	Escuela y Ciudadela
Material documental indefinido.	Comunidad Pueblo San Juan Copala.	Contexto social pueblo.

Elaboración propia. Síntesis de materiales obtenidos durante el trabajo etnográfico en las dimensiones escolar, familiar, comunitaria y del entorno social con la diversidad de sujetos e instrumentos seleccionados.

Si bien la inmersión en el campo se realizó con el apoyo del equipo de investigación conformado para el proyecto arriba mencionado, la salida del escenario y la finalización del trabajo de campo también marcaron la disolución del equipo. Tras la sistematización de gran parte del corpus y la conclusión del proyecto financiado, el análisis posterior quedó enteramente a mi cargo, con algunas consultas puntuales a la comunidad para complementar y verificar la información recolectada y plasmada en los textos etnográficos.

A partir del corpus reunido, se estructuró un proyecto de análisis que respondió a la lógica inductiva y flexible de la teoría fundamentada constructivista (Charmaz, 2008). Este corpus, integrado por registros escritos, visuales, narrativos y materiales simbólicos, fue incorporado al software Atlas.ti para sistematizar, codificar y visualizar las relaciones entre los datos.

Las fotografías se filtraron con el criterio de aquellas imágenes que brindaran información relevante de acuerdo al objetivo y las preguntas de investigación, dando como resultado un total de 112 documentos distribuidos en 10 grupos de documentos titulados: diario de campo comunidad, diario de campo escuela, entrevistas docentes, entrevistas familias, entrevistas figuras clave del entorno, entrevistas niñas y niños, imágenes escuela, imágenes ciudadela, videos ciudadela, videos pueblo.

En el primer ejercicio de codificación abierta, se definió un total de 864 códigos descriptivos que fueron filtrados y clasificados en 23 grupos de códigos, mismos fueron definiéndose en el ejercicio de codificación axial, esta primera etapa permitió una aproximación fina a los datos y la posibilidad de identificar códigos “en vivo”, pero, además, el ir encontrando sentidos y significados a las formas de nombrar por parte de la comunidad.

En un segundo momento se establecieron algunas relaciones entre códigos, dimensiones de análisis y sujetos; se elaboró un total de 14 redes en donde se identificaron las relaciones con algunas categorías clave que fueron definiéndose a lo largo del proceso y que surgieron entre las correspondencias y códigos reiterativos que apuntalaban a un fenómeno asociado a la configuración identitaria.

Algunos grupos de códigos o agrupamientos temáticos se nombraron de la siguiente forma: actos solidarios, agencia infantil, discriminación, contrastes ciudad y ruralidad, el pueblo, elementos de identidad, estrategias escolares interculturales, experiencias en la ciudad, historias de familia, la escuela, la lengua, la vida en la ciudadela, percepciones docentes, percepciones de la niñez, vida política, relación con el conflicto, etc.

A partir de este agrupamiento temático fue posible explorar relaciones entre códigos, dimensiones y contextos, así como identificar regularidades, tensiones y contrastes en torno a la construcción identitaria. Este proceso y la elaboración de memos analíticos permitieron integrar inferencias iniciales, reflexiones metodológicas y decisiones de retorno al campo, consolidando y robusteciendo cada dimensión de análisis con los aspectos que dieran luz a las comprensiones planteadas.

Una vez que se llegó a esta etapa, se emitieron reportes filtrados que dieran cuenta de las dimensiones de análisis, por ejemplo: contexto social comunitario, contexto escolar, contexto familiar y configuración de identidades, agencia infantil. En los reportes se incluyeron los códigos encontrados en cada grupo, algunas citas textuales y los memos para solventar parte de las inferencias preliminares realizadas en el análisis.

Una vez obtenidos los reportes, se elaboraron los textos etnográficos que describieran de manera densa y profunda cada una de las dimensiones asociadas al objetivo y a las preguntas de investigación. En esta etapa se revisitó a la comunidad para establecer un diálogo de lo encontrado, con la finalidad de mostrar detalladamente los hallazgos y enriquecerlos con sus propias contribuciones y significados, esto, además, como una forma de legitimar los avances de resultados.

En la última etapa del análisis, se desarrolló un proceso de codificación selectiva que permitió consolidar una narrativa interpretativa más profunda y articulada. En esta fase, se integraron los textos etnográficos con las categorías teórico-conceptuales emergentes y que dotaban de sentido a las descripciones, los aportes de la literatura, las interpretaciones compartidas por la comunidad y las inferencias construidas a lo largo del trabajo de campo. Esta codificación buscó generar marcos comprensivos desde las voces, experiencias y sentidos producidos en el territorio de forma articulada (Charmaz, 2008). Esta etapa fue crucial para dar forma a una interpretación coherente, crítica y comprometida con los sujetos, posibilitando la construcción de categorías que reflejan congruencias, tensiones, resignificaciones y resistencias en torno a la identidad triqui urbana.

Reflexividad

Con el propósito de asegurar la rigurosidad del estudio y en coherencia con un enfoque crítico y decolonial de la investigación, se llevó a cabo un ejercicio constante de reflexividad como práctica epistemológica. Esta reflexividad, entendida como una vigilancia continua del lugar de enunciación (Ortiz, 2017) y como un descentramiento del sujeto investigador frente a las narrativas que estudia (Rosaldo, 1989), permitió interrogar de manera permanente mis

posicionamientos, valores, creencias y formas de vinculación con la comunidad. Fue un proceso consciente que abarcó desde la manera en que me aproximé a las personas participantes, hasta las formas en que se construyeron colectivamente las comprensiones sobre las subjetividades que emergieron en el campo. Así, la reflexividad se convirtió en una condición ética para la producción de conocimiento.

Uno de los pilares fundamentales para sostener este estudio fue el ejercicio riguroso de la vigilancia epistémica y la reflexividad crítica; esto implicó interpelarme constantemente a lo largo del proceso investigativo mediante preguntas orientaron mis decisiones metodológicas y revelaron las implicaciones éticas y políticas de mi posición como investigadora; preguntas como: ¿qué creo y siento respecto al problema que investigo?, ¿cómo se transforma mi lugar al estar inmersa en los escenarios del campo?, ¿qué representa mi persona para el grupo con el que colaboro?, y en lo que respecta al proceso de análisis que en gran medida se llevó a cabo en soledad, me surgieron cuestionamientos como ¿desde dónde surgen mis primeras inferencias?, ¿qué experiencias, saberes y afectos condicionan mis interpretaciones?, y ¿qué categorías emergen desde el campo y cuáles de mis conocimientos previos?, todas estas interrogantes fueron claves para no perder de vista la relación entre conocimiento y poder. A su vez, surgieron otros cuestionamientos menos sistemáticos, pero igualmente reveladores, que me obligaron a reconocer mi locus de enunciación y a situarme éticamente frente a las expresiones de las personas con las que trabajé. Estos ejercicios reflexivos enriquecieron la comprensión del fenómeno y contribuyeron a desmontar la pretensión de una mirada neutra, reafirmando el carácter co-construido del conocimiento producido.

El ejercicio de la reflexividad conlleva profundos procesos de deconstrucción epistémicos y personales. Un elemento clave en este camino fue la toma de conciencia del pensamiento fronterizo (Mignolo, 2005), entendido como una forma de conocer desde los márgenes y desde las grietas que se generan entre los saberes hegemónicos y las experiencias de los grupos que han sido relegados históricamente. Al provenir de una formación convencional enmarcada en el pensamiento moderno colonial, este ejercicio se volvió necesario, obligatorio y continuo. Pensar desde la frontera implicó tensionar constantemente las categorías aprendidas, interrogar mi lugar de enunciación y abrirme a otros marcos de sentido que emergen desde las epistemologías de los sujetos con quienes se investiga. Así, el pensamiento fronterizo operó como una reconfiguración crítica que permitió reconocer la pluralidad epistémica desde donde se puede construir conocimiento.

La cercanía con la comunidad posibilitó la apertura de canales de comunicación asertiva y la generación de un clima de confianza cimentado en los vínculos cotidianos. El compartir el día a día, sostener conversaciones informales, sin guiones ni libretas de registro, y convivir en espacios no estructurados, facilitó un encuentro desde el sentir, diluyendo las barreras de poder entre investigadora y personas participantes (Rosaldo, 2000). Esta dinámica favoreció una colaboración horizontal y una construcción dialógica de significados (Sartorello, 2016), en la que los códigos culturales fueron volviéndose cada vez más familiares.

Finalmente, y como parte del compromiso ético y epistemológico que atraviesa esta investigación, se optó por una estrategia de validación participativa que propiciara un espacio de diálogo, reconocimiento mutuo y construcción compartida de sentido. Esta validación fue tejida a lo largo de todo el proceso investigativo, a través de devoluciones parciales,

conversaciones informales, revisión conjunta y contraste de interpretaciones con la comunidad. Siguiendo esta lógica, los hallazgos no se conciben como verdades cerradas, sino como comprensiones construidas en interacción con quienes han compartido sus historias, afectos, silencios y resistencias. La presencia en el campo, el respeto por los tiempos de la comunidad y la apertura a la escucha profunda, fueron elementos clave para consolidar este proceso. De este modo, la validación participativa garantizó la coherencia metodológica del estudio y reafirmó la apuesta por una investigación "con", y no "sobre", las comunidades.

Es importante señalar que el proceso de elaboración y conclusión de este documento se vio interrumpido durante un periodo extenso (aproximadamente año y medio) y fue pausado en repetidas ocasiones debido a obstáculos de índole laboral, personal y emocional. Mi salida de la Universidad Iberoamericana como colaboradora y las dificultades a las que me enfrenté para encontrar un espacio de trabajo que respondiera a mis expectativas personales y profesionales, y en el que me sintiera valorada por mi formación y experiencia, me llevaron a cuestionarme en múltiples ocasiones si el camino y la forma en la que concebía mi presente y mi futuro eran los adecuados para mi. Me pregunté si mi perspectiva y mi visión sobre las cosas tenían la legitimidad suficiente para hablar de las experiencias encarnadas en las niñas y los niños de la comunidad, y si el mundo académico era realmente el camino para narrar otras realidades y otros mundos.

Tras un proceso largo de profunda reflexión ontológica, decidí revisitar a la comunidad con la intención de reconectar con este espacio y de revisar con Vicente, el representante de la comunidad, parte de lo que había reflexionado hasta ese momento. Al hacerlo, me reencontré con las miradas de niñas y niños que ya habían crecido durante ese año y medio y a pesar del tiempo transcurrido, me miraron y al reconocerme me gritaron

"¡maestra!". Fueron ellas y ellos quienes me ayudaron a reconectar con el proceso que ya habíamos iniciado, recordándome con sus sonrisas el compromiso que tenía con la comunidad y conmigo misma.

De esta manera retomé el ejercicio de escritura y análisis, en donde pude visualizarme en este escenario como si hubiera sido ayer, que, si bien ya han pasado algunos años desde nuestros primeros encuentros, pude sentir y darme cuenta de que conservamos parte de nuestra esencia y que los procesos que se han gestado en la comunidad persisten y tienen continuidad frente a los sentidos de resistencia y resignificación de lo que les es propio.

5. VOCES, SENTIDOS Y RESONANCIAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

5.1 Entorno Social. La Ciudad de México y San Juan Copala

El análisis del entorno social, la historia y la trayectoria que ha dado lugar a la presencia de la comunidad triqui en la Ciudad de México, nos ayuda a comprender algunos de los elementos estructurales que se ponen en juego en la conformación de las identidades de las niñas y los niños triquis que la habitan. Esto, si bien se concibe como un elemento central que influye en la construcción de su subjetividad y en el actuar cotidiano, se reconoce que interactúa con aspectos individuales y de agencia en la que se pone en juego las tensiones y negociaciones en la redefinición constante de lo que les es propio.

En este apartado se incluye parte de la historia y la representación de los dos mundos en los que se encuentran inmersas las familias triquis: la Ciudadela, en la Ciudad de México, y el pueblo, San Juan Copala.

La Ciudadela, historia y conformación.

El centro de la Ciudad de México es un lugar repleto de historia e historias, en sus calles y edificaciones se percibe el paso de generaciones y décadas de batallas, movimientos y conflictos sociales, actividades culturales, el paso de vehículos y multitudes que han transitado y han formado parte de uno de los espacios simbólicos y representativos de la urbe más grande del país y de casi toda América Latina.

El centro de esta ciudad suele ser el punto de llegada y encuentro de grupos migrantes nacionales y extranjeros que buscan otras alternativas de vida, como consecuencia, en el centro se encuentra una gran diversidad sociocultural que tuvo presencia a partir de los

movimientos indígenas del campo a las ciudades en los años 50 (De la Peña, 2015; Velasco, 2007). Estos encuentros generalmente están llenos de expectativas y sueños que en gran medida no se cumplen debido a que la adaptación a la gran ciudad demanda, dentro de otros esfuerzos, pertenecer a un grupo mayoritario, casi siempre mestizo y a una clase social y cultural determinada, lo cual implica realizar una negociación identitaria, económica y cultural que no todos están preparados o dispuestos a llevar a cabo. El costo de abandonar sus pueblos y lugares de origen suele ser alto y, quienes no lo alcanzan, se subsumen a una dinámica de pobreza, violencia simbólica y marginación.

La migración indígena implica, además de un desplazamiento geográfico, un proceso de transformación identitaria en el que se resignifican las prácticas culturales, los sentidos de pertenencia y los marcos simbólicos que los sustentan (Escobar, 2014). Al mismo tiempo, este proceso suele estar atravesado por la reproducción de desigualdades e inequidades en el acceso a derechos y oportunidades (Oxfam, 2019).

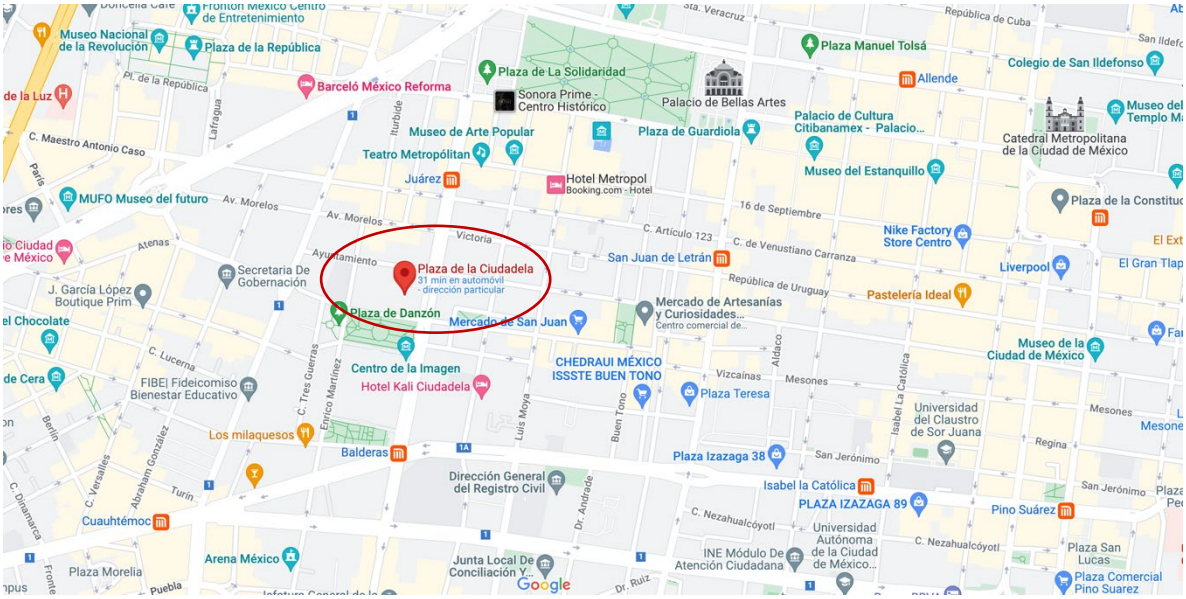
A pesar de la dominación estructural que opera mediante la imposición de lógicas hegemónicas en las ciudades (Castro-Gómez, 2000), para algunas familias y/o comunidades enteras, la Ciudad de México sigue siendo una única oportunidad de sobrevivir a la violencia explícita que se vive en muchas de las localidades y pueblos de nuestro país o de otros países y de incrementar la calidad de vida para ascender a otros peldaños en la escala de estratificación social. Sin embargo, esta misma ciudad que promete movilidad y oportunidades es también un espacio complejo, dinámico y profundamente heterogéneo, donde las experiencias de quienes la habitan se entrecruzan constantemente, creando paisajes llenos de contrastes.

Nos ubicamos ahora en el centro de la Ciudad de México, en donde se observa a un sinfín de personas transitando, algunas a toda prisa para llegar a sus destinos, otras sin rumbo definido; se observan distintos tipos de personas, con vestimenta de oficina, personas que en apariencia provienen de clases altas, intermedias y bajas, obreros y un sinnúmero de personas que habitan en la calle y piden dinero o comida a los transeúntes y a los negocios, también se observan extranjeros temporales o migrantes asentados en la ciudad. Este lugar conecta con otras zonas clave en donde se ubican oficinas públicas, oficinas y empresas privadas, negocios grandes y pequeños, escuelas de diferentes niveles y modalidades, locales comerciales formales e informales, comercios ambulantes y se encuentran grandes avenidas con medios de transporte como el metro, metrobús, microbús, autos públicos y particulares.

La escena del centro nos recuerda lo referido por Gorelik (1999): "la ciudad americana no sólo es el producto más genuino de la modernidad occidental, sino que, además, es un producto creado como una máquina para inventar la modernidad, extenderla y reproducirla" (p.13). Así, este fragmento urbano se convierte en una representación tácita y exponencial del mundo moderno al que se aspira pertenecer, esta aspiración revela la forma en la que se entrelazan la modernidad y la colonialidad materializando un proyecto civilizatorio basado en ideales eurocéntricos, pero que, a su vez, perpetúan la lógica de exclusión, jerarquización y una distribución desigual en el poder (Quijano, 2000; Mignolo, 2007).

Así como el centro concentra gran parte de la vida y el frenesí de la ciudad, la Ciudadela es uno de sus lugares más icónicos por su historia y su cercanía con el Zócalo y el Palacio de Bellas Artes; en ella se ubica la Biblioteca de México, el corredor de venta de libros y revistas antiguas y el mercado de artesanías más grande de todo el país.

Imagen 1. Ubicación geográfica de la plaza de la ciudadela.



(Fuente: https://g.page/artesanias-capricornio?share)

La plaza de la Ciudadela tiene una gran historia: se fundó en 1807 con la finalización de la construcción del edificio que el día de hoy se conoce como la Biblioteca de México; a lo largo del tiempo, este espacio ha sido testigo de importantes acontecimientos históricos y se ha utilizado para distintos fines; en sus inicios se le conoció como una fábrica de tabaco y, con la llegada de la Independencia, el edificio se convirtió en cárcel militar en donde se tuvo como prisionero a José María Morelos. Posterior a este periodo se le destinó como parque de artillería, como hospicio, taller, oficinas y, finalmente, como biblioteca.

Cien años después del Porfiriato, en 1912, el entonces presidente Francisco I. Madero levantó en medio de la plaza la estatua de José María Morelos y Pavón, conmemorando el centenario de su gran hazaña de resistencia en contra del Ejército Virreinal en la batalla de Cuautla. Un año después de la creación del monumento, la plaza de la Ciudadela fue escenario de los conflictos armados más grandes de la historia de la nación: “la decena

trágica", que se llevó a cabo como un acto de rebelión para derrocar a Madero y que concluyó con su brutal asesinato.

Imagen 2. Plaza de la ciudadela en la época revolucionaria

(Fuente: https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/fotografia%3A445521)

También la Ciudadela fue escenario del inicio del movimiento estudiantil en el 68; Carlos Monsivais (2008) narra en su libro *El 68: la tradición de la resistencia*, que el conflicto inició con una pelea generada en la plaza de la ciudadela. La plaza pública es un escenario de encuentro entre jóvenes y pandillas de aquella época y fue así como se desarrollaron marchas y parte de la organización del movimiento del 68.

Debido a estos sucesos históricos que encabezaron la Independencia y la Revolución Mexicana, hoy en día la Ciudadela se reconoce como patrimonio de la ciudad; es un espacio de encuentros, reencuentros y desencuentros desde su creación a inicios del siglo XIX hasta la fecha.

Aunque la Ciudadela en las últimas décadas es sede de eventos recreativos y culturales, parte de la población citadina la considera un lugar inseguro por la infiltración de

la venta de drogas y debido a la alta recurrencia de asaltos y robos a mano armada. Aún con la inseguridad que se vive en sus barrios aledaños, la Ciudadela es un espacio que se reconoce por su valor cultural que se expresa a través de las actividades destinadas a enaltecer la gran diversidad del país y por la historicidad que guarda en sus rincones.

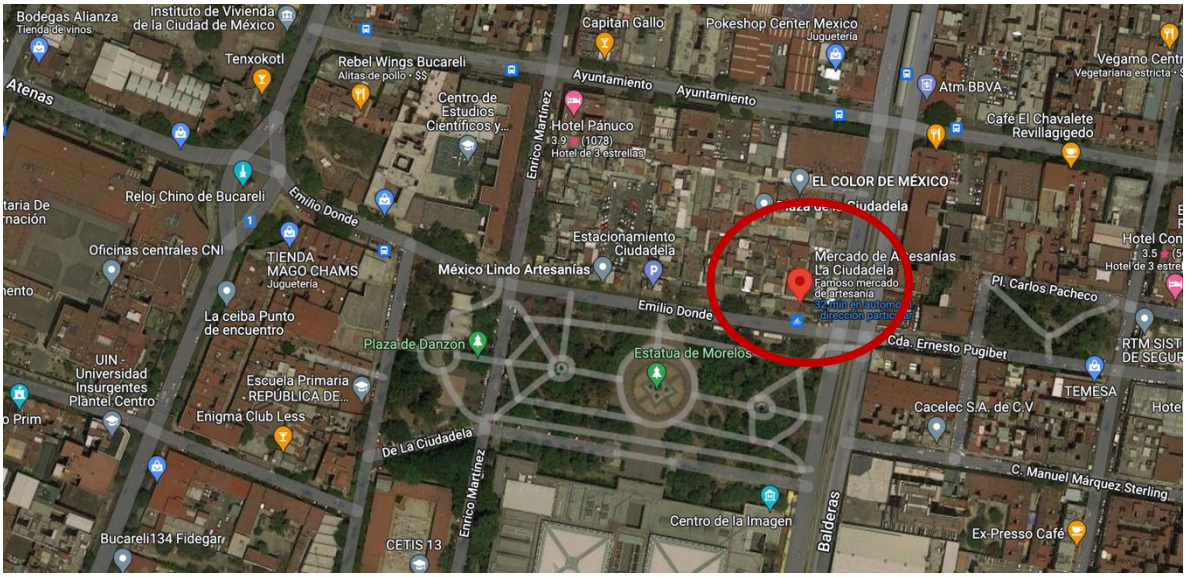
Imagen 3. Plaza de la ciudadela en la actualidad

(Fuente: https://www.imer.mx/rmi/ano-de-morelos-monumento-de-jose-maria-morelos-en-la-ciudadela-coincidencia-de-historias/)

Hoy en día, en la Ciudadela se encuentra un corredor cultural de venta de libros y revistas, así como algunos comercios fijos y ambulantes que se han formalizado desde hace más de 40 años al costado de la Biblioteca de México. Desde las bancas de la plaza se ve el movimiento cotidiano y, sobre todo, se observa la gran diversidad de personas provenientes de distintas etnias y orígenes culturales que se diferencian por sus rasgos físicos, vestimenta e idioma.

El mercado de artesanías de la Ciudadela se convirtió en un lugar clave para compartir junto con las familias triquis el vaivén cotidiano, ya que gran parte de las niñas y los niños radican en este espacio o diariamente acompañan a sus familias a la venta de artesanías y mercancías para el comercio. Este mercado representa el encuentro entre dos mundos en el que se entretejen y construyen las identidades de las familias indígenas urbanas y es el punto de convergencia donde diversas comunidades han puesto en marcha la negociación de sus identidades mediante el comercio de sus objetos culturales, la reproducción de sus prácticas y tradiciones, y en donde enfrentan las tensiones entre la adaptación a la ciudad y la resistencia y cuidado de lo propio (Bonfil, 1988).

Imagen 4. Mercado de artesanías de la ciudadela, imagen satelital



(Fuente: https://g.page/La-Ciudadela-Oficial?share)

El mercado se conforma de pasillos con puestos de artesanías de diferentes regiones del país, en los locales se encuentran vestimentas tradicionales, caminos de mesas, objetos decorativos de tela, barro y madera, juguetes, instrumentos musicales, instrumentos de

cocina, comida, café, cocinas económicas y otros negocios. Parte de la mercancía es resultado de la mano de obra de las comunidades indígenas ahí representadas, aunque también se encuentran réplicas chinas que los comerciantes consiguen a un menor costo para la venta. Los productos artesanales también entremezclan rasgos étnicos y occidentales, las formas y los colores se han adaptado a los gustos y estilos contemporáneos para incrementar la venta a la población mestiza y extranjera.

Imagen 5. Puestos del mercado de artesanías de la ciudadela

(Fuente: https://noticiasncc.com/cartelera/articulos-o-noticias/12/13/la-ciudadela-el-mercado-artesanal-mas-grande-de-mexico/)

Frente a la entrada principal del mercado se observa la construcción de un pequeño edificio de tres niveles adornado por múltiples colores de las artesanías que se encuentran a la venta. A lo lejos resaltan los huipiles rojos de las mujeres triquis, y se observan niñas y niños corriendo y jugando por el estacionamiento.

Imagen 6. Edificio residencial de la comunidad triqui

(Fuente propia)

El mercado, si bien está conformado por distintos pueblos indígenas que llegaron a la ciudad en la década de los 50 y 60, así como de integrantes de origen mestizo que se han aliado a los grupos comerciantes; la venta se dirige en gran medida al público extranjero que visita la ciudad, ya que son quienes asisten al mercado como un sitio clave para adquirir productos que muestran el folklor mexicano.

En la consolidación de este espacio se observa un fenómeno de organización orientado a la subsistencia económica de las familias. Aunado a ello, se manifiesta la tensión entre la lucha contra la colonialidad y la necesidad de negociar con ella; las familias de origen indígena persisten en la reorganización de los entornos urbanos sin relegar completamente su identidad étnica, sin embargo, se han visto en la necesidad de poner a la venta objetos que simbolizan parte de su historia y de su ser colectivo, dirigiéndose a personas ajenas a sus etnias. En este proceso, han tenido que articular elementos propios con aquellos impuestos o adoptados desde otras matrices culturales (Quijano, 2000).

Mercado de artesanías de la Ciudadela

El terreno que hoy ocupa el mercado de artesanías de la Ciudadela fue ofrecido a organizaciones de los pueblos indígenas que llegaron en la década de los 60 del siglo XX para la venta de sus productos artesanales y más adelante se pensó como una atracción para las y los turistas que visitarían la ciudad en el mundial de futbol de 1970. Esta serie de iniciativas, que prometían y proyectaban hacia el exterior la imagen de un México moderno y desarrollado, al tiempo que enaltecían su componente étnico, se entrelazaban con la realidad de un país que históricamente se había resistido a reconocer la presencia de migrantes indígenas en la ciudad desde la década de 50, marginándolos y ejerciendo sobre ellos una fuerte discriminación por considerarlos culturalmente atrasados (Albertani, 1999).

El mercado se conformó de forma paulatina: en primavera de 1964 el espacio fue fundado en primera instancia por los pueblos llegados desde Zacatlán de las Manzanas, Puebla; más adelante la invitación se abrió a otros pueblos y el espacio se dividió en dos áreas: una de puestos de venta y otra de juegos mecánicos.

De acuerdo con lo señalado por la comunidad, al comienzo del mercado, un requisito y acuerdo para vender en él, era que sus integrantes fueran artesanos, no únicamente comerciantes o vendedores[5]; en sus inicios los distintos grupos invitados iban y venían cada

[5] La comunidad refiere que las personas encargadas al oficio de la artesanía, son aquellas que crean y participan directamente en el proceso de producción de las piezas artesanales. Además de conocer la técnica de diseño, tienen una conexión con los significados de la comunidad y sus tradiciones. Las personas comerciantes se encargan de la venta de productos como intermediarias entre productor y comprador, pero sin tener necesariamente un vínculo con la comunidad y los significados culturales de las artesanías.

año y en 1965 algunos tomaron la decisión de montar campamentos y fijar sus negocios con locales de madera y mantas que se armaban y desarmaban diariamente.

> (…) la Ciudadela debe haber empezado de marzo abril del 65. A partir del 69 y el 70 se empezó a decir hay que hacerlo ya en forma, se alinearon los pasillos, se hicieron de 4x4 y fue cuando se empezó por iniciativa de cada quien fincar como se pudo, pero ya más en forma.
>
> (Entrevista a Tomás, locatario del mercado de artesanías, 9/11/2021).

Para la organización del mercado fue necesaria la contribución y participación de las y los distintos artesanos, de algunas figuras políticas de la entonces administración y de empresarios que apoyaban la causa artesanal. Estos grupos impulsaron una iniciativa para ubicar a las comunidades y para dar espacios fijos para la venta de artesanías. En este modo de organización, se reconoce la forma en la que las élites intelectuales y políticas administraban la visibilidad de lo indígena como un elemento decorativo y folklórico del país, mientras que se invisibilizaba y omitía el conflicto que sucedía y no encontraba solución por parte del Estado en los pueblos ahí representados (Rama, 1984). Esta dualidad, que hace referencia a una "ficción de inclusión" (Beverley, 1999), enfatiza la manera en cómo los sectores subalternos son representados como parte del imaginario nacional, pero dentro de marcos simbólicos controlados desde lo hegemónico.

Fue entonces que, la consolidación del mercado atrajo a la gente de los pueblos y algunas figuras representantes del gobierno en turno se asociaron a los líderes indígenas que encabezaban las comunidades de artesanos.

> La Ciudadela tuvo varios procesos de transformación en el sentido estricto de la organización, pero sobre todo de la organización espacial. Sí a veces hablan de que el mercado comienza en 1968 por el antecedente histórico de la Feria de la Manzana, otros compañeros que llegan de la feria del hogar y que van ingresando al predio y me parece sí es, pero no tiene un proceso lineal tal cual, es un proceso que se ha ido construyendo, continuó construyéndose a la fecha, porque tiene de distintos actores no solamente comerciales sino culturales y también desde luego políticos. Es una organización que nace del tema artesanal comercial pero que también se nutre mucho de la escena de la vida política de la Ciudad de México.

(Entrevista a Jaime Moret (hijo), aliado de las comunidades en la Ciudadela, 14/06/21).

Por estos años, Juan, uno de los líderes[6] de la comunidad triqui de San Juan Copala hizo sus primeras apariciones en la feria de artesanos por invitación del entonces Secretario de Fomento Artesanal en la Confederación Nacional Campesina; desde ese momento, Juan convocó a otros miembros de la comunidad que fueron buscando asentamientos para residir de manera definitiva en la ciudad.

En los relatos de Epifanio Díaz (2007), de Vicente y la comunidad, se reconoce que Juan Martínez, junto con Filemón Sánchez, fueron los primeros triquis en llegar a la ciudad, en las descripciones se encuentran elementos que se asemejan a la categoría de "agentes de urbanización" de Velasco (2007), ya que fueron las primeras figuras que crearon un puente

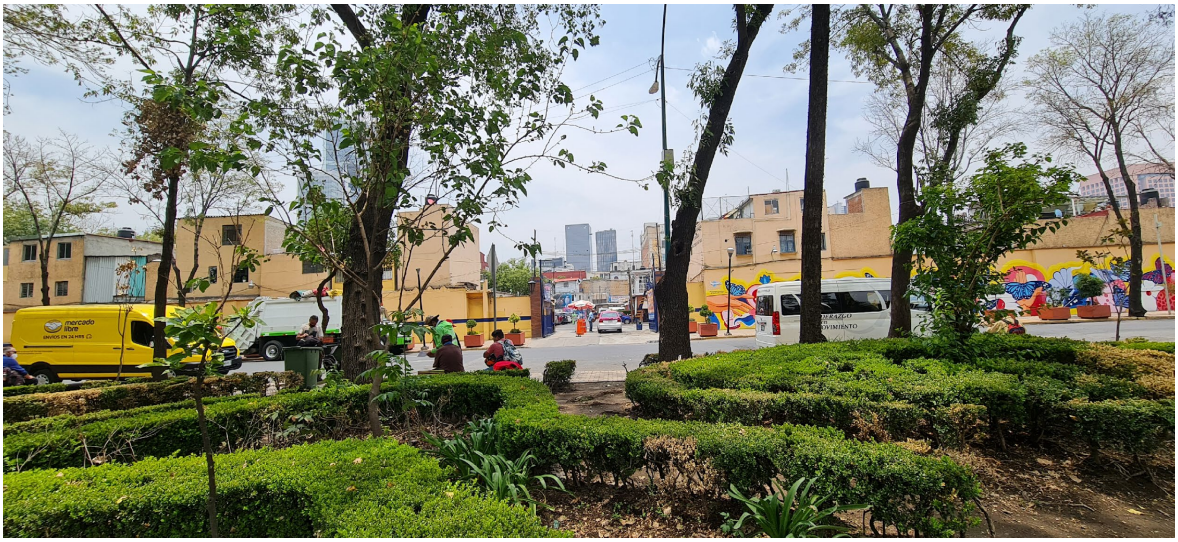
[6] La categoría de líder es utilizada por algunos miembros de la comunidad, sobre todo en el pueblo y en ocasiones se sustituye por representante en los entornos urbanos. Las mayordomías son cargos que van rotando cada año para que "les toque a todos" el privilegio de acompañar algunos procesos sustantivos y la organización de festividades en el pueblo junto con el sacerdote del centro ceremonial. Juan, padre de Vicente, ha sido nombrado en distintas ocasiones por su gran labor con el pueblo.

entre el mundo triqui y el mundo urbano a través de la venta de artesanías. Ambos fueron los encargados de negociar y gestionar los espacios de vivienda y de venta con los funcionarios públicos de la época. Además, ambos son reconocidos como aquellos que incentivaron a un gran número de familias triquis a migrar a la Ciudad de México.

Hoy en día en el mercado de artesanías se encuentran entre cinco y seis grupos originarios que se distribuyen en: la comunidad triqui con un aproximado de 60 miembros, la comunidad nahua de Guerrero con 20 a 25 miembros, el grupo de wirrarika de Jalisco y el grupo michoacano de Paracho con un aproximado de 20 a 15 miembros cada uno y, se encuentran otros grupos con un menor número de integrantes de la comunidad tzeltal de Tenejapa, Chiapas y de Tlaxcala, aunque estos últimos se autoadscriben dentro del grupo mestizo.

Aquello que inició como una exposición de artesanos que se ubicaba en varios puntos clave de la ciudad y que se componía de integrantes de varios estados, se convirtió en el mercado de artesanías más grande de toda la ciudad y un punto turístico para muchos extranjeros.

Imagen 7. Vista del mercado de artesanías desde la plaza de la ciudadela



(Fuente: propia)

El mercado de artesanías no solo es un espacio de venta para las comunidades, es un escenario de resignificación cultural (Martínez, 2005); quienes lo habitan recrean sus prácticas culturales e identitarias dentro del mismo. La cultura y la identidad impuesta por la ciudad y las dinámicas reguladas por el Estado no han logrado desdibujar sus estructuras comunitarias, sino en gran medida las han fortalecido (Bonfil, 1988).

Llegada de la comunidad triqui al mercado

Confirmando la información de estudios realizados en la época, la comunidad triqui señala que la ola de migraciones a la capital del país dio inicio en la década de los 60 del siglo XX; si bien no se cuenta con datos que muestren el número de movimientos del campo a las ciudades, en esa década emergieron estudios como los de Butterworth (1962, 1969), Kemper (1976), Chance (1971), y otros citados en Velasco (1997) y De la Peña (2015) que relatan

las experiencias de los grupos migrantes, analizando las causas y los factores sociodemográficos que dieron pie a estos movimientos migratorios.

Algunas figuras representativas de la Unión de Artesanos narran que la traída de los pueblos originarios a la gran urbe inició por iniciativa del General Lázaro Cárdenas, quien al final de su carrera política se encomendó a los pueblos del Alto Balsas. Dentro de sus compromisos con esta y otras regiones, tuvo un importante acercamiento con la comunidad triqui de San Juan Copala, a quienes apoyó y convocó a las ferias organizadas por el gobierno de la ciudad junto con el Secretario de Fomento Artesanal en la Confederación Nacional Campesina (CNC):

> (…) tuvo un acercamiento con dos pueblos indígenas que son muy importantes para la integración y la transformación de la identidad indígena en la Ciudad de México del siglo XX, la etnia indígena de los compañeros que vienen justo del Alto Balsas… Un poco también, esa necesidad también de tener pueblos indígenas por el contexto mundial,

(Entrevista a Jaime, (hijo), político dirigente de la Unión de Artesanos y Similares de la RM, 14/06/21).

Es así como la llegada de los triquis a la Ciudad de México data en el año de 1965; Juan Martínez representó en la ciudad por más de una década al pueblo y se hizo cargo de la venta de productos elaborados desde la comunidad. Juan llegó por primera vez a la Ciudad de México a la edad de 22 años con su esposa Rocío, sin hablar español, sin estudios y sin tener conocimiento del comercio. Permanecieron en la ciudad por un lapso de tres meses que fue lo que duró la llamada Feria del Artesano. La feria en ese entonces se ubicaba en el Parque de los Venados y a su término, Juan y Rocío regresaron al pueblo; cuatro meses después los

convocaron nuevamente aceptando la invitación de vuelta a la gran ciudad. Desde entonces, Juan y Rocío fungieron como agentes transformadores de la comunidad (Velasco, 2007), promoviendo la producción de artesanías para las ferias y procurando beneficios directos a las familias triquis de San Juan Copala.

Vicente, hijo de Juan y actual líder de la comunidad triqui de la Ciudadela, narra cómo su padre se enamoró de la ciudad desde su primera visita y vio la oportunidad de generar mayores ingresos para su familia y para otras familias en el pueblo; desde entonces tuvo la intención de mudarse con sus hijas e hijos e indujo a la comunidad a colaborar en la creación de artesanías para la venta en las calles de la ciudad y convocó a algunos integrantes del pueblo para hacer una muestra gastronómica en el Palacio Nacional. En un principio iba y venía del pueblo a la ciudad, cuando se agudizaron los conflictos en la comunidad decidió quedarse por tiempos más prolongados en la ciudad[7]. Juan se mudó con su esposa y 11 años después regresó al pueblo para traer poco a poco a sus hijas e hijos y a otros miembros de la comunidad. De esta manera, y con la creciente población triqui en la ciudad, se creó la Coalición Nacional de Pueblos Indígenas y Artesanos de Oaxaca, conformada por 25 familias y alrededor de 60 integrantes.

[7] La región Triqui de San Juan Copala se caracteriza por sus conflictos internos y por la marginación histórica expresada en la falta de acceso a bienes y servicios. Desde hace algunas décadas, la disputa por el territorio y los recursos, así como la entrada del paramilitarismo en el municipio, han provocado múltiples enfrentamientos armados y una fuerte violencia en el territorio, lo cual ha dado lugar al desplazamiento forzado de familias enteras que hasta la fecha se han visto imposibilitadas de retornar a su lugar de origen (alrededor de 600 personas). Hasta el día de hoy, después de los mixtecos y zapotecos, a la comunidad triqui se le conoce como una de las que ha tenido que enfrentar un mayor número de movimientos migratorios al interior y fuera del país debido al abandono e indiferencia del Estado por resolver e intervenir en el conflicto que se vive en el pueblo (Flores, 2018).

Tras la decisión de mudarse a la ciudad, Juan y el resto de las familias migrantes, colocaron campamentos de lámina en la Alameda para dormir, cocinar y para vender sus artesanías como ambulantes. La venta se llevaba a cabo principalmente en esta zona y por el metro Hidalgo. Más adelante, con el apoyo de las autoridades y otros funcionarios, consiguieron una vecindad a un costado del teatro Blanquita. Este proceso implicó múltiples negociaciones y gestiones para encontrar un lugar de asentamiento, si bien, en un principio no fue sencillo, se considera que la unión y la red de apoyo que se tejió entre los suyos y otras figuras provenientes de la ciudad, facilitó la integración de las familias a la urbe y disminuyó el choque cultural (Hirabayashi, 1984, 1993; Orrellana, 1973).

La unión de las familias fue temporal, pero la cohesión no se diluyó; años después de la llegada fue necesario ubicarse en campamentos en la Alameda del centro, en bodegas y fueron habitando distintos predios y asentamientos de la ciudad como la colonia López, la Doctores, la Agrícola Oriental y la Candelaria. La familia de Juan[8] y algunos otros miembros de la comunidad se ubicaron en un edificio muy cerca de la Alameda. En este lugar, Juan y su familia vivieron por siete años hasta que el edificio se dañó y fueron desalojados a cambio de una suma de dinero. Lo anterior muestra que la migración indígena a las ciudades está marcada por experiencias de marginación, exclusión y discriminación, lo que obliga a las familias a desarrollar estrategias de subsistencia y adaptación en contextos adversos (Hernández, 2016).

Décadas después de la llegada de los primeros grupos triquis, comenzó a evidenciarse un distanciamiento entre las familias, la postura política y la relación con el gobierno

[8] De acuerdo con los testimonios de la comunidad, el concepto de familia engloba a aquellos miembros de la familia nuclear por parentesco consanguíneo y a la familia extendida por compadrazgo, matrimonio o cercanía.

influyeron en la conformación de agrupamientos internos. La gestión de apoyos, viviendas y espacios de comercio, que se consideraban elementos centrales en la construcción de la vida comunitaria en la ciudad, se transformó en disputa. Si bien esta gestión encarna formas de agencia y la exigencia del derecho a la subsistencia en la ciudad, los medios empleados eran considerados inadecuados por algunos representantes, lo que dio lugar a tensiones que fracturaron la cohesión inicial.

Algunas personas decidieron mantenerse al margen de los conflictos del pueblo y de la ciudad, sobre todo frente a acciones como el uso de la fuerza o el cierre de vías públicas. Estas tensiones derivaron en la competencia entre distintos representantes de la comunidad en la Ciudad de México. Esta fractura respondía a las presiones estructurales de exclusión y a las tensiones asociadas a una historia de subordinación en las ciudades (Rivera, 2010), lo cual no necesariamente significa un síntoma de fragilidad en la comunidad, sino la evidencia de la complejidad que se vive en contextos marcados por la violencia y el despojo (Gutiérrez, 2017).

Durante este tiempo, la comunidad solicitó apoyo del gobierno, y aunque le ofrecieron departamentos ubicados al norte de la ciudad, Juan argumentó que su gente no hablaba español y tenía dificultades para usar el metro y trasladarse al punto de venta de sus artesanías. De esta manera, en 1982 una parte de la comunidad llegó al mercado de artesanías de la Ciudadela[9].

[9] Según los relatos plasmados por Epifanio Díaz (2007) en el libro de Ni Zi Shan Ma Chuma a. La división de la comunidad triqui en la ciudad ocurrió debido a algunas diferencias y posturas organizativas. La relación entre Juan y el Lic. Moret facilitó la apertura de espacios en el mercado de artesanías y la mayoría de la comunidad se dirigió hacia allá, dejando a algunas familias que posteriormente fueron ubicadas en la calle López.

Algunas de las personas involucradas en el proceso de construcción del mercado y de las viviendas para las familias triquis participaron por intereses políticos, buscando visibilidad y capitalizando su presencia para escalar en cargos institucionales. Estos apoyos se subsumen a una lógica de clientelismo que instrumentaliza las necesidades de la comunidad como parte de estrategias partidistas.

La comunidad triqui de la Ciudadela reconoce que dicho respaldo fue determinante para acceder a la vivienda en el centro, sin embargo, estas acciones evidencian cómo las comunidades son reconocidas más como beneficiarias que como sujetos políticos. De esta manera, se reproducen formas de "participación instrumentalizada", en las que las comunidades son tomadas en cuenta en la medida en que sus demandas se alinean con los intereses de actores que participan en la vida pública y política (Cunill Grau, 1997).

En la llegada a la Ciudadela, la comunidad triqui se colocó en una esquina frente a la entrada principal del mercado; el espacio ya se empezaba a consolidar con locales formales y pasillos, sin embargo, donde encontraron disponible estaba lleno de escombros y basura. Entre todas las familias arreglaron y despejaron para colocar sus puestos y campamentos y en la década de los 90, con el apoyo de la familia Moret y otros locatarios, se obtuvieron materiales de construcción para consolidar sus espacios, se gestionaron los permisos y requerimientos con la autoridad y por medio de *tequios*[10] se logró lo que hoy es el asentamiento triqui del mercado de artesanías de la Ciudadela.

[10] El tequio es reconocido como una de las formas de organización de la comunidad triqui y otros pueblos indígenas desde la época prehispánica, este consiste en llevar a cabo trabajo solidario en beneficio de la comunidad; en este testimonio, el hijo del Lic. Moret hizo referencia a que los locatarios se sumaron a la causa apoyando a las familias triquis a construir sus viviendas sin una recompensa monetaria a cambio.

En el comercio, la comunidad triqui del mercado se dedicó inicialmente a la venta de artesanías originarias, como huipiles, diademas y colchas. El proceso comenzaba con la compra de materia prima que era trabajada en el San Juan Copala, lo cual reafirmaba el vínculo con el pueblo y la identidad cultural. Sin embargo, con el tiempo y debido a la disminución de las ventas y los altos costos en los productos y la mano de obra, se optó por adquirir productos elaborados fuera del pueblo a un costo menor. Esta transformación marcó una transición de artesanos a comerciantes, lo que implicó una pérdida del vínculo identitario que caracterizaba el movimiento artesanal.

Actualmente, los locales muestran una mezcla de mercancías: productos triquis, artesanías de otros pueblos y artículos importados, principalmente de China, que replican elementos del folklor mexicano. Esta hibridación revela las tensiones entre sostener la actividad de subsistencia económica y la preservación de sus significados culturales, así como una lucha constante entre los horizontes comunitarios y las lógicas del capital (Rivera, 2010). Asimismo, este escenario puede ser interpretado a través de la noción de hibridación cultural (García, 1990) en donde los procesos de modernización no eliminan lo tradicional, sino que lo reconfiguran a través del consumo y las exigencias del mercado. En este sentido, la transformación del comercio triqui no implicó una pérdida de autenticidad, sino una compleja negociación entre identidad y subsistencia.

> Bueno cambié yo porque realmente hubo una época que se elevó el precio, mis tías eran las que les subió el precio a mi mamá que era la que traía las cosas. Subió el precio allá en Copala, igual no vale que nos lo paguen tanto porque realmente las cosas se estaban elevando bastante, entonces le digo que mejor hay que dejarlo, tú síguele, puedes seguir tejiendo, hacia sus colchas y todo. Pero hubo un cierto tiempo

> que dijimos, sabes que, mejor no porque está elevando bastante y no lo van a pagar porque mucha gente no sabe apreciar el trabajo, ¿sabes qué? hay que pararle y metemos esas cosas que realmente que te permitan ganar algo.
>
> (Entrevista Margarito, hijo de Juan Mtz, 20/07/21).

> Ya no, ya no, ya no, ya no, es que se volvió muy comercial la plaza, ósea ya se volvió una plaza comercial, no ha tenido un proceso identitario claro.

(Entrevista a Jaime Moret, (hijo), político dirigente de la Unión de Artesanos y Similares de la RM, 14/06/21).

La comunidad fue creciendo y, aunque en sus inicios estaba compuesta exclusivamente por familias triquis originarias de San Juan Copala, con el paso del tiempo se dio un proceso de mezcla cultural, integrándose mujeres y hombres mestizos que contrajeron matrimonio con integrantes de la comunidad. Tal fue el caso de los hijos de Juan que formaron pareja con mujeres mestizas, mientras que algunas de sus hijas se vincularon con hombres de otros pueblos a partir de la convivencia cotidiana con otras y otros locatarios del mercado.

Este proceso da cuenta de una forma de reconfiguración identitaria que interpela la noción de comunidad homogénea. En contextos urbanos las fronteras étnicas se vuelven "porosas" y se negocian y renegocian continuamente en la práctica cotidiana, generando formas de mestizaje que no anulan la diferencia, sino que la reinterpretan y conforman nuevas relaciones familiares y comunitarias (García, 1990). Cabe destacar el papel de las mujeres en estas dinámicas, lo cual, a diferencia del pueblo, revela una agencia que opera en la posibilidad de establecer alianzas a partir de sus elecciones (Segato, 2007). La convivencia

y las alianzas que se gestan redefinen el sentido de pertenencia y se produce una comunidad en constante cambio y movimiento (Hall & Du Gay, 2003).

La experiencia de la llegada de la comunidad triqui a la Ciudad de México y el transitar del tiempo, da cuenta de un complejo proceso de reconfiguración identitaria en un contexto marcado por la desigualdad estructural, la hibridación cultural y la negociación constante entre mantener lo propio y adaptarse para la supervivencia. Desde la organización en torno al trabajo artesanal, pasando por las disputas políticas internas y externas, hasta la transformación del comercio y la composición familiar, se evidencia cómo la ciudad, más allá de ofrecer posibilidades de subsistencia y acceso a oportunidades, pone en juego condiciones que reconfiguran los vínculos comunitarios, los modos de vida y las formas de representar lo indígena.

La ciudad no diluye la identidad étnica originaria, pero la somete a procesos de tensión entre las prácticas colectivas, las demandas del mercado y las relaciones de poder. En este escenario, surgen formas de agencia que muchas veces resultan contradictorias, pero a su vez, permiten la reproducción de prácticas culturales y que sostienen el tejido y la cohesión comunitaria.

Las dinámicas de migración no solo se asocian a experiencias de vulnerabilidad, también se comprenden desde un accionar desde la agencia de las comunidades que generan redes y espacios propios dentro de la ciudad para preservar y proteger sus modos de vida (Rodríguez-Pascual, 2007).

Para comprender en profundidad los sentidos que la comunidad triqui resignifica en su tránsito por la ciudad, es necesario volver la mirada al territorio: San Juan Copala. Este pueblo no solo representa un lugar geográfico, sino una matriz histórica y política desde la

cual se ha construido la identidad colectiva, las formas organizativas y los vínculos con lo propio, por ello, resulta fundamental reconocer las condiciones de vida en San Juan Copala para situar este espacio que representa un espacio material y simbólico en la configuración de las identidades de las familias y de las niñas y los niños, incluso en la diáspora y fuera del territorio (Czarny & Martínez, 2018).

El pueblo: San Juan Copala, historia, cultura, territorio y conflicto

Las niñas y los niños triquis de la Ciudadela se encuentran en un proceso complejo de construcción identitaria, en este trayecto se observa una selección autónoma y un actuar reflexivo entre elementos de auto y de heteroadscripción lo que da cuenta de su agencia; a partir de estos procesos de hibridación identitaria, el grupo se identifica como originario de la ciudad y/o del pueblo dependiendo de los espacios que habitan y las personas con las que interactúan desenvuelven. Para lograr una visualización de ello, resultó fundamental hacer una conexión con el pueblo, San Juan Copala, que es uno de los espacios más representativos en el imaginario de lo que conforma su vida y su cotidianidad.

El pueblo triqui, localizado en la región mixteca del estado de Oaxaca, ha sido históricamente reconocido por su resistencia y autonomía frente a procesos de colonización y modernización. A lo largo de los siglos, los triquis han desarrollado una estructura social y política propia, basada en sistemas de organización comunitaria y sustentada en una cosmovisión que vincula estrechamente su territorio con su identidad cultural. Estas formas organizativas han sido sistemáticamente marginadas por el Estado, que impone lógicas de gobernanza ajenas a las de los pueblos indígenas (Quijano, 2007).

No se pretende hacer una caracterización histórica y antropológica de los elementos socioculturales de la comunidad triqui de San Juan Copala, pero sí un reconocimiento de las tradiciones y los significados que se otorgan a sus simbologías, a sus formas de organización, a sus festividades, a las creencias religiosas, a sus vestimentas, sus territorios y a los conflictos que permean en la subjetividad de la comunidad. Lo anterior nos ayuda a comprender los elementos que el grupo triqui de la Ciudadela articula dentro de sus procesos de configuración identitaria que se construyen entre el pueblo y la ciudad; del mismo modo, nos permite sumergirnos en sus sentires frente a lo que les es propio y los elementos que han entretejido para definirse a nivel identitario. Se sostiene que la migración indígena no implica la pérdida de identidad, sino una resignificación en contextos urbanos que permite la coexistencia de múltiples formas de adscripción cultural (Escobar, 2014). Además, se concibe que esta resignificación cultural, responde a una dinámica de resistencia frente a la homogenización impuesta por la modernidad colonial.

Historia de la comunidad triqui de San Juan Copala

Existen distintas versiones que abordan la conformación de la comunidad triqui y su llegada al barrio de San Juan Copala; en su libro *Ni Zi Shan Ma Chuma,* Epifanio Díaz (2007), integrante de la comunidad triqui, hace un recorrido para adentrarnos a la historia, la cultura y las formas de organización, el territorio, las migraciones, las historias, las leyendas y la "esencia" de lo triqui.

Con este referente y corroborando con algunos miembros de la comunidad, se puede decir que los triquis, junto con el grupo mixteco, el cuicateco y el amuzgo, son descendientes de la familia mixtecana, quienes, huyendo de la esclavitud ejercida por el imperio Azteca, transitaron por distintas tierras que no fue posible habitar porque se encontraban ocupadas

por otros grupos originarios. En esta versión, se dice que la comunidad triqui conocía la Ciudad de México mucho antes de la presencia de la colonia española. De esta manera fue como llegaron al sur y a lo que hoy se conoce como los tres grandes territorios habitados por la comunidad triqui: San Juan Copala, San Andrés Chucahuaxtla y San Martín.

Se dice que la palabra "triqui" o "trique" se acuñó en la época de la colonia para señalar lo inservible; no obstante, esta traducción y adaptación ha sido rechazada por gran parte de la comunidad y, en lugar de ello, se le traduce como "padre supremo", o como tri: tres, qui: cerros, refiriéndose a las montañas o cerros que rodean al pueblo de San Juan Copala nombradas: el cerro de Dios, el cerro en forma de caballo y el cerro de las tres cruces (Díaz, 2007). Lo cierto es que la palabra triqui fue adoptada en la época de la colonia y, en gran medida, los miembros de la comunidad se autonombran Zi Shan que significa en la lengua triqui: el originario. La resignificación de los términos y símbolos culturales da cuenta de cómo los miembros de la comunidad interpretan y reinterpretan su historia en función de procesos de resistencia y afirmación identitaria (Walsh, 2012).

La lengua triqui se deriva del mixteco y se cree que la separación del tronco original se llevó a cabo hace más de 3,500 años (García, 1973). En el estudio de esta lengua se identifican algunos procesos de transformación que recayeron en la formación de cuatro variantes distribuidas en tres regiones: San Juan Copala, o como la llaman, región baja, el Chicahuaxtla o la región alta, San Martín Itunyoso y Santo Domingo del Estado; estos pueblos comparten historia y una base lingüística común y las variantes del triqui son intelegibles entre sí, hay algunas variantes gramaticales y de pronunciación.

El huipil rojo es una prenda característica de las mujeres de la comunidad, y hasta el día de hoy lo portan en su vida cotidiana. A través de ello simbolizan la vida y sus

transformaciones, mediante una metáfora inspirada en el ciclo de la mariposa: el color rojo representa la oruga, las líneas coloridas a la mariposa, las líneas blancas a la muerte, y la cabeza de quien lo porta simboliza al sol (Echeverría, 2021). Los huipiles son elaborados con la técnica prehispánica del telar de cintura y lo que comúnmente se utiliza es el algodón.

Imagen 8. Mujer con huipil triqui

(Fuente: Longino, (2016). Consultada en: https://www.diariodequeretaro.com.mx/cultura/los-triquis-el-pueblo-que-vino-de-debajo-de-la-tierra-434354.html).

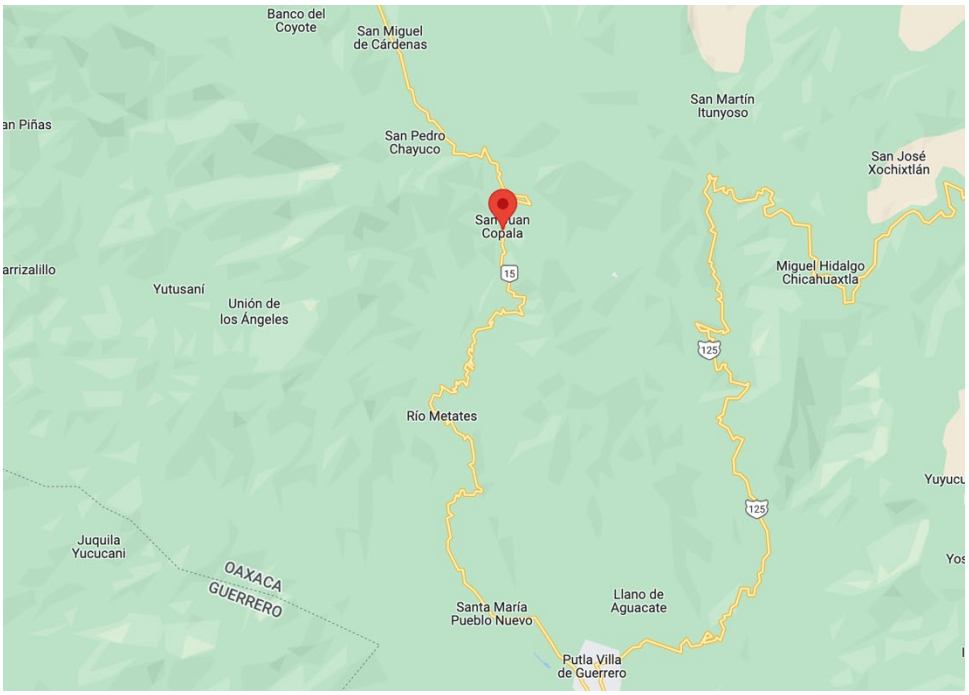
Elementos territoriales y sociodemográficos de San Juan Copala

San Juan Copala es un pueblo rodeado de vegetación, en el horizonte se visualizan los cerros que conforman parte del territorio y como un elemento fundamental en la representación de sus tradiciones y su identidad. Hay dos ríos que corren por las faldas de sus cerros y que, a

su vez, fungen como recurso de subsistencia y de recreación. Su extensión es de 377 km2 y la zona conurbada se puede recorrer caminando.

A San Juan Copala se le conoce como uno de los 32 barrios del municipio de Santiago Juxtlahuaca, se ubica en el Estado de Oaxaca. En la imagen mostrada se puede apreciar la localidad con relación a los estados de Oaxaca y Guerrero.

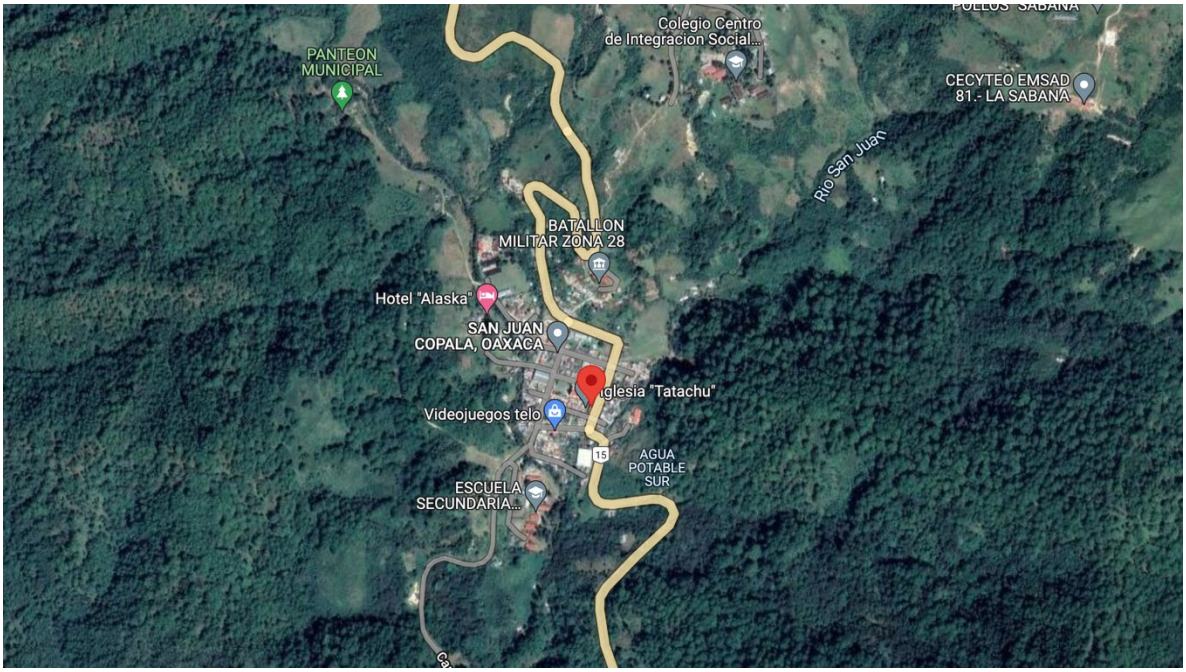
Imagen 9. Ubicación geográfica de San Juan Copala



(Fuente: https://www.google.com/maps/place/69703+San+Juan+Copala,+Oax./@17.1796199,-98.0311299,11.66z/data=!4m5!3m4!1s0x85c887d09fdac3c9:0x1854ff516d71e842!8m2!3d17.1861111!4d-97.9622222)

En la vista satelital se aprecia una pequeña mancha gris en medio de una extensión de bosques y cerros, así como los lugares más representativos del pueblo:

Imagen 10. Imagen satelital de San Juan Copala



(Fuente: https://www.google.com/maps/place/69703+San+Juan+Copala,+Oax./@17.1869847,-97.9663223,1719m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x85c887d09fdac3c9:0x1854ff516d71e842!8m2!3d17.1861111!4d-97.9622222)

Según datos sociodemográficos extraídos de la página *pueblosamerica.com*, en el 2020 la localidad contaba con tan solo 476 habitantes, de los cuales el 74.3% se auto adscriben como indígenas y el 82.77% es hablante del triqui.

Tabla 2. Datos sociodemográicos

Datos de población en San Juan Copala (Oaxaca)

Año	Habitantes Mujeres	Habitantes hombres	Total habitantes
2020	238	238	476
2010	315	315	630
2005	453	333	786

(Fuente: https://mexico.pueblosamerica.com/i/san-juan-copala/, consultado el: 14/03/2022)

Tabla 3. Datos de la población y lengua indígena

Datos de cultura indígena en San Juan Copala:

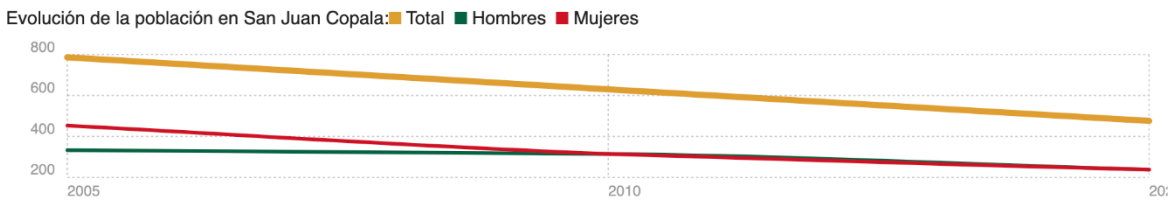
	2020	2010
Porcentaje de población indígena:	74.37%	-%
Porcentaje que habla una lengua indígena:	82.77%	-%
Porcentaje que habla una lengua indígena y no habla español:	5.04%	-%

(Fuente: https://mexico.pueblosamerica.com/i/san-juan-copala/ consultado el: 14/03/2022)

Otro dato que puede observarse en la primera tabla y en la gráfica a continuación, es que, en 15 años, el número de habitantes en la comunidad disminuyó considerablemente, lo cual, según los testimonios de sus integrantes, se debe a la violencia que se vive a diario al

interior del pueblo y que se describe en los siguientes apartados y que representa el principal motivo de migración a otras entidades del país como Baja California, Ciudad de México, a la propia capital de Oaxaca, a Jalisco, Monterrey, Coahuila y a Estados Unidos. La violencia estructural y el despojo territorial han sido factores centrales en los desplazamientos forzados de comunidades indígenas en México, provocando con ello, un sinfín de movimientos migratorios al interior y fuera del país (Hernández, 2016).

Gráfico 1. Descenso de la población triqui en San Juan Copala



(Fuente: https://mexico.pueblosamerica.com/i/san-juan-copala/, consultado el: 14/03/2022)

En los procesos de desplazamiento, las personas de la comunidad suelen dedicarse principalmente a las actividades comerciales como la venta de artesanías, se emplean en algunas tiendas, restaurantes, empresas, de limpieza doméstica y un número menor busca estudiar carreras técnicas y profesionales[11]. En el caso de Estados Unidos, se conoce que la mayoría se incorpora a las actividades agrícolas.

La década de los 70 del siglo XX ha sido crucial para los procesos de desterritorialización de las comunidades indígenas, y los grupos triqusi de San Juan Copala no son la excepción. El principal motivo de migración es el conflicto armado y la militarización de sus tierras; además, los jóvenes suelen buscar otras condiciones

[11] De los testimonios de la comunidad de la Ciudadela se identifica la predominancia de la venta de artesanías y algunos hombres que radican en la calle López han estudiado carreras profesionales.

socioeconómicas ya que, aunque se reconoce como un lugar con una gran riqueza en recursos naturales, también se vive la carencia por falta de empleo debido a los enfrentamientos sociales y la marginación. Este desplazamiento forzado se puede entender como una manifestación de la desigualdad que perpetúa la subordinación de los pueblos indígenas dentro de la estructura económica y política global (Quijano, 2000).

Cabe mencionar que para la comunidad el territorio no solo significa un espacio físico, sino un elemento constitutivo de identidad y de memoria colectiva (Mignolo, 2009). Estén o no inmersos en el territorio, tengan o no una vivencia personal de San Juan Copala, todas las generaciones hacen alusión al pueblo como algo vivo y que se mantiene en su imaginario cultural e identitario, es decir, las identidades no solo se definen por el territorio, sino que se configuran en espacios físicos y simbólicos a través de procesos de diálogo con el entorno y con los demás miembros de la comunidad (Mac Gregor, 2020).

San Juan Copala: valores y formas de organización

Las concepciones valorales se van configurando en el entramado de las relaciones entre los miembros de la comunidad dentro y fuera del pueblo, es decir, forman parte de los sentidos compartidos que emergen del hacer y del interactuar cotidiano. Es por ello que constituyen una vía para comprender los imaginarios identitarios que las y los integrantes de la comunidad triqui de la Ciudadela construyen en torno al pueblo y a su gente.

Abordar el elemento valoral nos permite comprender los significados que las personas atribuyen a aquello que consideran valioso en su experiencia de vida. Estos significados, inscritos en relaciones de poder de lo que es y no es importante en su día a día, son fundamentales para reflexionar en torno a la configuración identitaria, ya que permiten

vislumbrar qué de ello se resignifica, qué se disputa y qué se afirma como parte de su experiencia de vida residiendo en la ciudad.

Para los miembros de la comunidad triqui, las tradiciones y formas de organización son valoradas como aspectos fundamentales de su vida colectiva. Esta valoración se traduce en la decisión consciente de conservarlas y ejercerlas en los nuevos contextos urbanos que habitan. Si bien la comunidad procura la esencia del grupo, a la vez, muestra una apertura hacia la integración de personas provenientes de otras adscripciones étnicas, incluyendo miembros de la población mestiza; sin embargo, dicha condición está mediada por el acuerdo de que quienes se integran lo hacen asumiendo y respetando los valores, normas y formas culturales triquis.

Ello da cuenta de una forma de preservar la identidad triqui y constituye un ejercicio de agencia que resignifica el territorio en el que se encuentran, convirtiendo el entorno urbano en un espacio propio donde se negocian y redefinen las normas de convivencia. Este proceso puede ser comprendido como un proceso de *reexistencia*[12] o como una forma de resistencia que no se opone a las estructuras de dominación, sino que reafirma otros modos de existencia no hegemónicos.

La comunidad triqui valora profundamente la cohesión interna y el respeto mutuo, tanto dentro del territorio de origen como en los espacios urbanos en los que se han asentado. Se afirma de forma contundente que una persona triqui siempre estará dispuesta a apoyar a

[12] La *Reexistencia*, según Catherine Walsh (2007b), alude a prácticas de resistencia que no solo están asociadas a la negación de los modos de vida modernos hegemónicos, sino que implican la afirmación de modos de vida, conocimientos y formas de ser que emergen desde los pueblos. Se trata de una acción que redefine sus sentidos identitarios y de existencia.

otra, y que raramente se cuestiona la adscripción al grupo. Aunque este tipo de solidaridad puede encontrarse en diversos pueblos indígenas, para la comunidad triqui constituye una práctica cultural que forma parte de su identidad. Esta disposición solidaria fortalece sus redes internas y actúa como un mecanismo de cuidado colectivo que les permite insertarse en contextos urbanos, sin que ello implique necesariamente una ruptura identitaria. Como han señalado Orellana (1973) y Hirabayashi (1984, 1993), estas formas de organización social y redes de apoyo constituyen recursos fundamentales para la reproducción de la vida y la agencia en contextos de migración y reterritorialización.

Ahora bien, con el paso del tiempo, el pueblo de Copala ha atravesado diversos procesos de resignificación cultural que han impactado tanto el espacio físico como sus formas de organización, en gran medida por los conflictos sociales y las luchas emprendidas en la comunidad. A pesar de lo anterior, se han preservado elementos fundamentales de la organización comunitaria, como las mayordomías, el sistema de cargos y los tequios, los cuales siguen siendo pilares que sostienen la vida colectiva dentro y fuera del territorio.

Si bien en la comunidad existen figuras de liderazgo y jerarquía, las decisiones importantes suelen tomarse de manera colectiva a través de consultas a todos los miembros y con el acompañamiento de figuras mediadoras. Entre estas figuras se encuentran el *Sí*, el principal y la presidencia municipal, la cual sirve como vínculo con las instancias gubernamentales para gestionar apoyos económicos. No obstante, esta organización, la autoridad más reconocida recae en los ancianos que han acompañado y gestionado los recursos para el crecimiento del pueblo, y con ello, se han abierto canales de comunicación como la apertura de carreteras, la construcción de albergues y la creación de escuelas de educación básica.

La autoridad del pueblo no solo ejerce su influencia dentro del territorio de origen, sino también entre las comunidades triquis que residen en distintas ciudades. Desde el pueblo se toman decisiones que orientan la organización de manifestaciones, bloqueos de calles y otras acciones colectivas. Además, estas autoridades mantienen representatividad en los distintos predios habitados por triquis en la Ciudad de México, consolidando así un liderazgo que trasciende lo local y articula redes comunitarias en contextos urbanos, lo que da cuenta de la transterritorialidad que caracteriza la comunidad triqui.

Las mayordomías por su parte, han resignificado sus atributos e injerencias con el paso del tiempo; esta figura fue nombrada en la Colonia como aval fundamental en la selección de candidatos a las autoridades de Copala y era considerado un agente mediador e imparcial para la resolución de conflictos entre los barrios; es decir, el rol de los mayordomos resultaba fundamental para administrar el poder en el pueblo; además, según la jerarquía del mayordomo, éste se encargaba de cubrir los gastos de la iglesia y de las festividades más importantes de la comunidad. Actualmente, por asuntos políticos, los mayordomos únicamente conservan la función de apoyo a la iglesia y la organización de las fiestas. Lo anterior da cuenta de un proceso de transformación en la autoridad política, en el que las prácticas de autogobierno y autonomía han sido desplazadas hacia figuras externas. Si bien esta resignificación no implica una desaparición total del sentido político de las mayordomías, reconfigura su lugar dentro de la organización de la comunidad.

Copala, aunque durante décadas fue reconocido como un pueblo autónomo, perdió esta denominación en 1950 al ser integrado formalmente al Estado mexicano. A pesar de esta pérdida y de los distintos movimientos de resistencia que se han gestado desde entonces, la comunidad ha conservado un sistema de cargos propio que designa figuras políticas que

operan de forma paralela al agente municipal y que, aunque no reciben remuneración por su labor, ejercen autoridad a nivel local. Estas figuras representan a la comunidad ante las instancias estatales y se rigen bajo el principio del servicio comunal, lo que se relaciona con una lógica organizativa centrada en la responsabilidad colectiva y el compromiso con el bien común. La permanencia del sistema de cargos en Copala a pesar de su incorporación al aparato estatal puede entenderse como *autonomía relativa* (Rosset & Barbosa, 2021), la cual se considera como un campo intermedio en el que las comunidades indígenas sostienen estructuras propias de gobierno, sin que ello implique una separación total del Estado, pero sí una forma diferenciada de ejercerlo.

Los tequios siguen siendo una práctica vigente en la comunidad. A través de ellos se organizan festividades, se construyen viviendas y se establecen comercios dentro y fuera del pueblo. Esta forma de trabajo colectivo ha perdurado a lo largo del tiempo y es reconocida también por otras comunidades indígenas como una forma de colaboración. En la ciudad, esta práctica ha favorecido la convivencia con otros grupos étnicos que residen en el mercado, dando lugar a la realización de tequios intercomunitarios como estrategia de apoyo mutuo entre pueblos diversos y como un gesto de reciprocidad y de resistencia frente a la urbe y sus dinámicas individualizantes.

Entre los elementos más valorados por la comunidad destaca la relación con la naturaleza y el trabajo con la tierra. Aunque los oficios y las actividades productivas han cambiado con el tiempo, el campo sigue siendo una fuente de sustento económico y de autoconsumo. Hasta la década de 1980, la producción de maíz, café y plátano abastecía a la comunidad y representaba un aspecto clave para el comercio. No obstante, con el incremento de la migración y la entrada de remesas, esta dinámica se transformó, y con ello, se

establecieron en el pueblo franquicias y nuevos establecimientos comerciales que ofrecen servicios como telefonía y televisión de paga, lo que refleja un cambio en la economía local y en las formas de relación con el territorio.

En general, la infraestructura del pueblo y el tipo de viviendas ha cambiado; hace algunas décadas las familias vivían en "chozas" pequeñas y los caminos eran veredas de tierra y vegetación, ahora las familias viven en casas de concreto y los caminos son de asfalto, por lo que, la comunidad triqui de la ciudadela dice que "ha avanzado" y ya no se es tan "pobre" en el pueblo como antes.

La comunidad triqui de la Ciudadela expresa un profundo aprecio por el pueblo, San Juan Copala, especialmente al contrastar sus vivencias con la experiencia urbana. No obstante, es importante señalar que la mayoría también manifiesta un fuerte afecto y respeto por el espacio urbano que actualmente habita. Esta doble pertenencia se expresa en el sentimiento de formar parte de ambos territorios, lo cual puede entenderse como una forma de "identidad geo-territorial híbrida" (Hall, 1996). Esta identificación simultánea revela la complejidad en el sentido de pertenencia que desafía las nociones fijas de identidad y territorio, ya que puede leerse como una forma de territorialidad múltiple o multiterritorialidad (Haesbaert, 2013), en la que los vínculos afectivos, culturales y simbólicos se comparten entre distintos espacios geográficos sin que ello implique una ruptura identitaria. En tal sentido, el pueblo y la ciudad no se consideran excluyentes ni contrarios, sino que se armonizan y dialogan para configurar la identidad colectiva e individual, dando como resultado "identidades en movimiento" (Hall, 1996).

Territorio y conflicto en San Juan Copala

El territorio tiene un valor profundo para la comunidad, este aprecio y vínculo trasciende su dimensión física o geográfica. No se trata únicamente de un espacio de producción o de límites cartográficos, sino de una construcción simbólica y afectiva en la que se inscriben su cultura, su historia y su identidad colectiva (Escobar, 2007). Este territorio es habitado tanto en el pueblo como en los espacios urbanos, y es concebido como un lugar sagrado, atravesado por memorias de lucha y prácticas de defensa que lo convierten en un elemento vital de continuidad y resistencia, es un espacio de existencia (Walsh, 2010).

Debido a los múltiples enfrentamientos y resistencias armadas, la comunidad triqui es considerada como bárbara, aguerrida y sanguinaria; no obstante, algunos testimonios señalan que durante su historia han sido "testigos silenciosos" de las invasiones a sus tierras y de las posteriores negociaciones para su recuperación encabezadas por caciques[13], todo ello entre los siglos XII y XIII.

A mediados del siglo XIX se levantaron rebeliones armadas en las regiones mixteca, zapoteca y triqui debido al despojo innumerable y desproporcionado de sus tierras comunales. Hilario Medina (Hilarión) encabezó la lucha junto con un grupo triqui numeroso y se ocultaron en las montañas de Copala para operar los ataques hacia los territorios mestizos por cerca de cinco años; los ataques fueron frenados debido al arresto y asesinato de Hilarión.

[13] Dentro de las autoridades configuradas en el pueblo se encuentra la figura del Cacique, que inicialmente se asignaba a los españoles que tenían a cargo el poder legal de las tierras, ahora se conocen como caciques mestizos que, además te tener en su poder gran parte de las tierras triquis, forman parte de los grupos de poder en la región (García, 1973).

En esta época continuaron los levantamientos protagonizados por guerrillas triquis, aunque la reconstitución territorial ocurrió hasta 1970 en donde San Juan Copala recuperó casi 14 mil hectáreas de sus tierras comunales. La lucha y las demandas agrarias no cesaron, hubo descontento a raíz de la insuficiencia en el proceso de delimitación de tierras y desde entonces el gobierno del Estado de Oaxaca y el propio gobierno de la República han mostrado indiferencia total por la indagación y resolución del conflicto[14]. Derivado de ello, grupos armados se dispusieron a recuperar las tierras robadas por caciques, mestizos y mixtecos y así es como en la década de los 80, se consolidó el Movimiento de Unificación y Lucha Triqui (MULT), con alrededor de 2 mil integrantes, mediante el cual se han encabezado importantes batallas y mediaciones para la recuperación y defensa del territorio copalense (Díaz, 2007).

El MULT incrementó rápidamente el número de integrantes afiliados y con ello se volvió la organización más importante y poderosa de la región triqui; los conflictos se agudizaron entre los barrios y como medida para contrarrestar la fuerza del movimiento, integrantes del Partido Revolucionario Institucional (PRI), crearon la Unidad de Bienestar Social para la Región Triqui (Ubisort), que a la fecha se considera una organización opositora del MULT.

El movimiento, además de consolidarse como una organización de gran influencia dentro y fuera de la región, se posicionó de tal forma que fundó el Partido de Unidad Popular

[14] Desde los años 50 la intervención del gobierno ha consistido en enviar miembros del ejército militar para sabotear los movimientos organizados por la guerrilla triqui; hasta la fecha, los militares son conocidos por inmiscuirse en los asuntos internos, irrumpir el orden cometiendo delitos, llevando e impulsar estrategias que han provocado la ruptura y desintegración de los movimientos sociales, así como del tejido social de la comunidad.

(PUP), concebido como el primer partido político indígena registrado a nivel nacional; sin embargo, no todos estaban conformes con las decisiones y las acciones que se tomaban al interior del movimiento, por lo que se generaron conflictos que acabaron por dividir la organización. Se les acusaba de caciquismos y de contar con integrantes y líderes provenientes de partidos políticos que solo buscaban el beneficio personal; debido a ello, se creó un grupo derivado denominado Movimiento de Unificación y Lucha Triqui – Independiente, liderado por miembros que abandonaron el MULT.

Las constantes divisiones y conflictos en la comunidad no son más que el resultado de la intromisión del gobierno en el estado, particularmente en la región copalense, y de los esfuerzos de agentes externos por dividir a los grupos triquis. La lucha por el control de los recursos públicos y el control del territorio ha llevado al gobierno a impulsar infinidad de artimañas para provocar la ruptura del tejido social, hacerse de aliados líderes y apropiarse de las tierras; por ello el conflicto y la violencia perdura hasta la fecha. En este sentido, la imposición de las estructuras de poder externas fragmentó las formas de organización de la comunidad triqui, generando conflictos internos y desquebrajando parte del tejido colectivo (Bonfil, 1988).

Conocer las razones y dinámicas del conflicto que ha puesto en tensión a los barrios y comunidades triquis de la región es de suma relevancia para este estudio, porque nos permite comprender la fuerza política y la unión que caracteriza a las comunidades triquis y porque este es parte de la reconstitución de familias y grupos dentro y fuera del pueblo. La lucha por la gestión del territorio se convirtió en una disputa por el poder y los recursos entre los barrios de la región, principalmente entre San Juan Copala y los barrios de Yosoyuxi y Rastrojo.

La comunidad triqui de la Ciudadela señala que la principal razón de los movimientos migratorios hacia la ciudad ha sido la violencia cotidiana que se vive en el pueblo. Aunque los enfrentamientos armados tienden a fluctuar con el tiempo, el riesgo es persistente. Muchas personas que residen fuera de Copala mantienen un vínculo activo con el territorio, entrando y saliendo de él según las condiciones del conflicto; no obstante, esta movilidad requiere una comunicación constante con quienes permanecen en el pueblo, para estar informados sobre la situación y los posibles peligros a los que puedan enfrentarse. Es claro que la violencia estructural y el despojo territorial son factores centrales en los desplazamientos forzados de las comunidades, y en particular, de la comunidad triqui, por lo que es notoria la continuidad de los efectos que conlleva la indiferencia del Estado por la resolución de los conflictos en las comunidades indígenas (Hernández, 2016).

El conflicto se vive principalmente en San Juan Copala y los barrios vecinos, pero debido a las afiliaciones de sus miembros, se extiende en menor intensidad a los asentamientos y predios de otras ciudades. En la Ciudad de México existen integrantes que han tomado partido entre los movimientos del MULT, el MULTI y la Ubisort, pero en sus encuentros existe una tregua que permite mayor tolerancia y respeto.

Aunque no todas las personas de la comunidad militan activamente en el conflicto armado, este constituye un elemento profundamente arraigado en su subjetividad e identidad. La violencia que persiste en el pueblo explica en gran medida por qué muchas y muchos no están ya en su territorio de origen; en este sentido, el conflicto es una marca afectiva que atraviesa su forma de estar en el mundo, da sentido a la migración, y está presente en la manera en que se vinculan con el pasado y el presente. Esta experiencia, compartida incluso por quienes nacieron o crecieron en la ciudad, forma parte del relato colectivo y opera como

un aspecto central de su identidad étnica. El conflicto no es algo ajeno a las niñas y los niños, sino que constituye una parte del "ser triqui" en la ciudad y de estar fuera del pueblo.

San Juan Copala: fiestas y tradiciones

Sin hacer a un lado los conflictos que afectan a la comunidad desde hace décadas, es importante destacar que las y los triquis se caracterizan por ser personas cálidas y solidarias. Se mantiene una fuerte cohesión social basada en el apoyo mutuo y en el reconocimiento personal y colectivo de su identidad étnica. Tanto quienes residen en el pueblo como quienes viven fuera de él, expresan su sentido de pertenencia a través de la reafirmación de su identidad triqui, incorporando y enalteciendo de manera activa elementos socioculturales en sus prácticas cotidianas.

En San Juan Copala todos se conocen y la mayoría se considera familia, aunque no existan vínculos consanguíneos. Las familias se entrelazan a través de matrimonios y compadrazgos, y es común que se llamen entre sí “primas” o “primos”. Las fiestas, uno de los elementos más representativos del pueblo, se celebran en grande, se asignan cargos y con el apoyo de las mayordomías y los tequios, se organizan todos los preparativos, desde cocinar para muchas personas, contratar el sonido, montar carpas y llevar músicos; se procura una celebración sin escatimar en gastos. Estas fiestas, junto con otras tradiciones, son un lazo vital que mantiene unida a la comunidad dentro y fuera del pueblo. En fechas importantes, muchas personas regresan a San Juan Copala para participar y quienes no pueden hacerlo, celebran desde sus lugares de residencia, reafirmando su vínculo con el territorio y con la comunidad.

Las fiestas son un motivo por el cual cesa la violencia y el conflicto entre los barrios, San Juan Copala es el punto de encuentro por contar con el centro ceremonial. Durante estos días se establece una tregua simbólica que permite a las personas reunirse, convivir y celebrar en un ambiente de respeto mutuo. La celebración se convierte así en un espacio de reconciliación donde el conflicto se suspende y se repara el tejido social fracturado, aunque sea de forma temporal. En este sentido, la fiesta no solo reafirma la identidad colectiva, sino que también funciona como un acto de restauración de los vínculos comunitarios.

Es así como el pueblo se viste de fiesta en muchas temporadas del año: el 20 de enero se celebra a San Sebastián, el mes de febrero se lleva a cabo el carnaval del pueblo, el tercer viernes de cuaresma se celebra la fiesta del Patrono Tata Chu que es la fiesta más grande en el año. Estas fiestas son muy concurridas y toda la gente se reúne y asiste a la celebración desde sus residencias y a ellas suelen participar también los triquis que llegan desde los lugares a los que ha migrado. En abril se pide la lluvia a la montaña, el 3 de mayo es la celebración de Las Cruces que, según las leyendas, protegen a la comunidad de "los malos" y se les respeta como deidades. Cuenta la gente que, al llegar a alguna de ellas, las personas se quitan el sombrero, se persignan y dejan flores; cuando hay un problema mayor se pide a las cruces que les proteja y que no pase nada malo a los pueblos.

El 15 de mayo se celebra a San Isidro, el 24 de junio es el día de San Juan, el 25 de julio es San Santiago, en agosto el Santo de Nieve, el 29 de septiembre la fiesta de San Miguel, el 7 de octubre la Virgen del Rosario, en noviembre el día de muertos, que es otra de las grandes fiestas del pueblo y en la que uno de los actos tradicionales consiste en regar las tumbas con cerveza y, finalmente, el 12 de diciembre se celebra en grande a la Virgen de Guadalupe.

La celebración del Patrono Tata Chu se considera el inicio de las fiestas más importantes de la comunidad, en este periodo la mayoría de niñas y niños de la Ciudadela acompañan a sus familias al pueblo y piden permiso en sus escuelas para ausentarse por un periodo largo de tiempo. Cabe mencionar que el motivo de la ausencia de las y los niños en las clases son las fiestas, mientras que en las escuelas suele pensarse que las faltas dependen del calendario de siembras y de la necesidad de acudir al pueblo para trabajar las tierras.

El baile es uno de los aspectos tradicionales más representativos durante las fiestas del pueblo. A través de redes sociales se comparten videos de las danzas y de la música regional que acompaña las celebraciones y ferias de San Juan Copala. En la Ciudadela, las personas adultas y las niñas y los niños conocen bien estos bailes, y los más jóvenes se sienten identificados con las imágenes que circulan en línea. Narran las escenas con entusiasmo, reconocen viviendas, calles y a algunas personas que aparecen en los videos, lo que fortalece su sentido de pertenencia y conexión con el territorio, aun cuando no lo habitan físicamente.

Un elemento sagrado para la comunidad son los árboles más antiguos del pueblo, existe un árbol de más de 300 años que es visitado cada cierto tiempo, se come y se duerme en su sombra como un símbolo de respeto.

Por otro lado, casi cada familia de San Juan Copala conserva su vivienda y un pedazo de tierra que aún se trabaja, lo cual refleja una relación significativa con el territorio. La tierra no solo representa un medio de subsistencia, sino también un vínculo afectivo y cultural que ha sido sostenido a lo largo de generaciones. Sin embargo, esta conexión ha experimentado transformaciones importantes con el paso del tiempo, en el caso de las familias que migraron a las ciudades hace varias décadas, muchas veces ya no se conservan las tierras, debido a que dejaron de dedicarse al trabajo del campo. Esto ha implicado un cambio en la forma de habitar

y significar el pueblo. La lejanía con la tierra puede leerse como un reflejo también de las tensiones entre continuidad y el desplazamiento forzado, entre el arraigo a la comunidad y las demandas de la vida urbana. Aun así, para muchas personas de la comunidad de la Ciudadela, la tierra sigue siendo un componente representativo de su identidad y de su historia familiar.

La comunidad conserva una serie de leyendas que han sido difundidas a través de libros, videos y relatos. Además de las leyendas que son difundidas por medios "oficiales", existen otras historias y creencias que circulan de boca en boca a través de la transmisión intergeneracional; no obstante, en la Ciudadela se reconoce que con el paso del tiempo varias de estas leyendas han perdido vigencia, al igual que algunas creencias que ya no suelen ser contadas por las personas adultas. Como consecuencia, niñas y niños han dejado de conocer muchas de estas narraciones.

En síntesis, las fiestas en el pueblo y aquellas que son recreadas en la ciudad, conforman escenarios de reproducción cultural, de reconfiguración del tejido social y de afirmación de la identidad triqui. En ellas se conjugan elementos simbólicos, que permiten fortalecer la cohesión comunitaria a pesar del desplazamiento. Estas prácticas pueden comprenderse como formas de comunalidad en movimiento (Maldonado, 2003), donde la comunidad se construye y reconstruye aun fuera del territorio de origen.

Aspectos religiosos

Para comprender la configuración identitaria de la comunidad triqui, es indispensable abordar las prácticas religiosas que forman parte del entramado simbólico y colectivo de la comunidad. La religiosidad se expresa a través de los rituales, las celebraciones patronales,

las devociones y la participación en las mayordomías. La dimensión religiosa permite ampliar la mirada sobre las formas en que se sostiene, reconfigura o resignifica la identidad triqui en diferentes contextos.

La comunidad practica un catolicismo sincrético que combina símbolos, rituales y figuras propias del cristianismo con elementos culturales y cosmovisiones indígenas. Esta articulación responde a un proceso histórico y activo de resignificación desde la agencia colectiva, mediante la cual se integran aspectos sagrados externos a la lógica comunitaria propia. Las figuras religiosas más veneradas son Tata Chu, que es la representación del Padre Jesús y la Virgen de Guadalupe. Tata Chu es adornado de color rosado y ocupa un lugar central como Santo Patrono del pueblo; se le rinde culto mediante rezos y plegarias semanales en la iglesia del centro y su festividad es considerada la más importante del calendario. La Virgen de Guadalupe, por su parte, es vestida con huipil triqui, lo que expresa su arraigo a la cultura local y un proceso de apropiación. Este sincretismo revela una forma de religiosidad que no se subordina a la doctrina católica, sino que reinterpreta sus símbolos desde una matriz cultural propia.

Imagen 11. Mujeres venerando a Tata Chu en la iglesia de San Juan Copala

(Fuente: Juana García: http://notimia.com/devocion-a-tata-chu-en-san-juan-copala/)

Imagen 12. Altar de la Virgen de Guadalupe del mercado de artesanías de la Ciudadela

(Fuente propia)

Los matrimonios se celebran tradicionalmente con el sacerdote del templo de Tata Chu, las familias que viven fuera de San Juan Copala suelen regresar a la iglesia para llevar a cabo estas uniones y participar en las festividades religiosas más significativas. No obstante, hay ocasiones, como la pandemia por Covid-19, en las que la dinámica se transformó, el sacerdote se desplaza a los distintos puntos de migración, principalmente a la Ciudad de México, para acompañar a las comunidades en sus celebraciones. Allí realiza bendiciones de parejas, bautizos, primeras comuniones y confirmaciones, coadyuvando a la continuidad de dichos rituales en la diáspora y en comunidades alejadas. Esta experiencia muestra cómo la religiosidad no está anclada exclusivamente al pueblo, sino que se adapta y se desplaza con la comunidad a los otros territorios habitados por integrantes de la comunidad triqui.

En la celebración de los matrimonios también se manifiesta el sincretismo expresado en la articulación de elementos de la religión católica con tradiciones propias de la comunidad triqui. El proceso inicia cuando un joven decide con quién desea compartir su vida y, a partir de ese momento se envía a una figura mediadora que acude con la familia de la joven para negociar el posible enlace matrimonial. Esta persona busca generar confianza mediante regalos dirigidos al padre y durante la negociación también se presenta una parte de la dote que será entregada en caso de aceptar el enlace.

Si el padre acepta los regalos enviados por la familia del joven en la primera visita, es una muestra de aceptación del matrimonio. En la segunda visita el mediador llega con otros obsequios y en esta ocasión acuden a la convivencia hermanos, padrinos o tíos del varón; en el tercer encuentro se acuerda la fecha de la boda y se entrega la dote del novio. Una vez pasando las pruebas, se realiza una pre-boda, que es una festividad celebrada en casa de la

novia con tambora y en la que se tocan algunas coplas triquis acompañadas de baile, comida y bebida.

Si bien, esta práctica sigue siendo común en el pueblo, se reconoce que ha ido perdiendo vigencia entre las generaciones más jóvenes y muchas mujeres de la comunidad han optado por priorizar su educación y su autonomía antes que aceptar matrimonios pactados por sus familias. Esta transformación ha generado tensiones importantes dentro de la comunidad, ya que no todos los miembros ven con buenos ojos estos cambios. En algunos casos, se han reportado presiones familiares, castigos e incluso multas cuando las jóvenes se niegan a cumplir con los enlaces acordados. En ello se juega, por un lado, un ejercicio de agencia y decisión y, por otro, una ruptura de las tradiciones.

Ahora bien, en cuanto a la celebración y sus expresiones de hibridación cultural, se observa que las mujeres utilizan un velo con flores y los hombres usan un sombrero con listones colgantes, esta es la vestimenta tradicional triqui para los rituales matrimoniales; en algunos casos se realiza una segunda boda con el vestido tradicional blanco y con vestimenta que entre la comunidad llaman “formal” o boda “civilizada”, expresión que da cuenta de cómo operan los procesos de aculturación y racialización relacionados con la colonialidad del poder y del ser (Quijano, 1999).

Imagen 13. Boda celebrada en el mercado de artesanías de la Ciudadela en presencia del sacerdote de la iglesia de Tata Chú.

(Fuente: compartida por representante Vicente, diciembre 2020).

Imagen 14. Segundas bodas con vestimenta tradicional occidental.

(Fuente: http://librosdeoaxaca.blogspot.com/2019/02/el-pueblo-triqui-de-san-juan-copala-y.html)

Otro aspecto de religiosidad se encuentra en las ceremonias de los fallecidos. Cuando alguien de la comunidad muere se considera que “pasa a mejor vida”, en los rituales de traslado al otro mundo, se viste al difunto con la mejor ropa y se coloca agua de beber, comida y dinero junto al cuerpo para los gastos en su travesía. Para la despedida del difunto, se organiza una fiesta en donde los invitados beben y celebran el tránsito al “otro mundo”, van en caravana trasladando el cuerpo en un lecho por algunos puntos clave del pueblo, se detienen en el río, sacan el cuerpo para mojar sus pies y manos como símbolo de purificación y terminan en el panteón; en este trayecto la comunidad ríe, bebe y se divierte como tributo a la persona que fallece.

Un año después de la muerte se hace el “levantamiento de cruz” o “levantamiento del alma”, en este se elige a una persona que tenga algún parecido con la fallecida, se le coloca un huipil o se le viste con elementos que portaba la persona muerta, las demás personas envían mensajes o piden perdón, pues se tiene la creencia de que la persona disfrazada hace llegar los distintos mensajes al fallecido.

La celebración del día de muertos también se lleva a cabo con una fiesta en grande, esta se lleva a cabo dentro y fuera del pueblo; en esta fiesta se colocan ofrendas con flores, alimentos, decoraciones, se baila, se come y se celebra y al finalizar los días, se comparte la comida entre los invitados como una muestra de convivencia con los muertos que vienen de visita al mundo de los vivos.

Imagen 15. Ofrenda en el mercado de artesanías de la Ciudadela.

(Fuente propia).

A partir de esta revisión sobre las festividades y prácticas religiosas, se reconoce una reproducción activa de los rituales y tradiciones tanto al interior del pueblo como en los espacios urbanos. Con el paso del tiempo, estas expresiones han sufrido adaptaciones y resignificaciones, pero a su vez permiten su continuidad en contextos diversos. Un ejemplo emblemático es la celebración de Tata Chu, que moviliza a gran parte de las familias que residen fuera del territorio.

La riqueza de estas expresiones fortalece la identidad triqui y contribuye a la construcción de los lazos con el territorio, entendido más allá de un espacio físico, como un tejido simbólico que se lleva con sí a otros entornos. La resignificación cultural se manifiesta

en la capacidad del pueblo para mantener vivas sus tradiciones mientras establece diálogos con nuevas realidades.

Las transformaciones que ha vivido la comunidad, tanto en el pueblo como en los espacios urbanos donde se ha asentado, dan cuenta de una identidad colectiva que se redefine constantemente. La preservación de las formas organizativas, de las prácticas rituales y de las expresiones simbólicas permite reconfigurar y fortalecer el tejido comunitario en escenarios diversos. En este proceso, la comunidad no solo resiste, sino que reproduce su organización mediante el ejercicio de agencia, apropiándose de los espacios que habita.

5.2 Entorno familiar: continuidades y reconfiguraciones identitarias de la comunidad triqui de la Ciudadela

Este apartado retoma las voces y experiencias compartidas por quienes habitan el mercado de artesanías de la Ciudadela, principalmente las familias, con el fin de adentrarnos en las formas en que la identidad triqui se reconfigura y se reinscribe en el espacio urbano.

Como se ha señalado, la reconfiguración de la identidad se presenta como un proceso relacional y situado (Hall, 2003b), que se teje en la interacción cotidiana y se visibiliza en las expresiones de comunalidad[15] que resiste desde diferentes frentes y en niveles heterogéneos entre los miembros de la comunidad triqui de la Ciudadela. Estas formas identitarias se

[15] La comunalidad es un principio fundamental que articula las relaciones de las comunidades indígenas, la comunalidad se fundamenta en una relación profunda y simbiótica con la tierra, vista como madre y origen de la vida, que conecta a los seres humanos el sentido de pertenencia (Díaz, 2021). Así mismo, es descrita como una forma de organización social basada en la reciprocidad, la participación y la territorialidad simbólica, donde los vínculos comunitarios se expresan y refuerzan a través del trabajo y las celebraciones colectivas (Luna, 2015; Maldonado, 2003).

configuran en tensión con estructuras hegemónicas que operan desde la colonialidad del poder y del ser que, a su vez, clasifican, jerarquizan y racializan a los pueblos indígenas frente a los mestizos, particularmente en los contextos urbanos (Quijano, 2007).

Los testimonios recogidos dieron cuenta de la agencia que se ejerce aún en condiciones de marginación, violencia, discriminación y desterritorialización, o multiterritorialización[16] (Haesbaert, 2013), que han atravesado los grupos triquis, la cual se manifiesta a través de la reproducción y reinterpretación de prácticas, símbolos y relaciones comunitarias que permiten una continuidad y reconfiguración identitaria indígena en la ciudad.

En la aproximación al grupo que reside en el predio de la Ciudadela, comprendimos que la comunidad está conformada por familias que en su mayoría nacieron en la Ciudad de México. Un número reducido, como son abuelas, abuelos y algunas madres y padres migraron desde el pueblo San Juan Copala, y las generaciones más recientes de niñas y niños y jóvenes son originarias y han construido su vida y su historia en la Ciudad; no obstante, esta diversidad de orígenes no ha implicado un distanciamiento de los valores y significados que representa el cuidado y la preservación de lo triqui como identidad étnica. En este sentido, ni la marginación, ni la violencia estructural que han vivido las familias han supuesto una pérdida de lo étnico, sino que, más bien, en el escenario urbano, se despliega una reconfiguración de lo triqui, en donde las prácticas, los saberes y los vínculos comunitarios

[16] Haesbaert (2013) conceptualiza la *multiterritorialidad* como la posibilidad de experimentar simultáneamente diferentes territorios, reconstruyendo constantemente el propio. A diferencia de la *desterritorialización*, que implica una pérdida del control sobre un territorio, especialmente para grupos subalternos, la multiterritorialidad reconoce que muchos actores pueden crear redes territoriales complejas que no implican la pérdida de su vínculo territorial, sino su transformación y expansión para adaptarse a nuevas realidades.

se resignifican en su experiencia de habitar la ciudad; en este sentido, la territorialidad para esta comunidad, como señala Escobar (2014), trasciende lo geográfico y se resignifica y reproduce en la ciudad.

La comunidad triqui se distingue del resto de locatarios del mercado porque la mayoría de las mujeres adultas utilizan a diario el reconocido huipil rojo, las generaciones de abuelas, abuelos, madres y padres, además, reproducen otros elementos étnicos visibles y no visibles como son la lengua, el oficio de la artesanía y, sobre todo, sus formas de organización comunitaria.

Para este análisis se realizó un cruce entre las descripciones que emergieron de las dimensiones social, comunitaria y familiar y la forma en la que las personas adultas perciben lo triqui, particularmente los valores y las formas de organización comunitaria, la relación con el territorio y el conflicto, su participación en fiestas y tradiciones, así como los aspectos religiosos y el uso de la lengua. De esta manera, fue posible tener algunas aproximaciones a los significados que se atribuyen a los rasgos étnicos, así como la forma en que se configura un proceso de resignificación identitaria híbrida en donde se articulan aspectos étnicos preservados y transformados en negociación con los hábitos del mundo moderno impuestos, reinterpretados y apropiados en el contexto urbano.

Percepciones frente a lo triqui: valores y organización comunitaria.

Las percepciones que los miembros adultos de la comunidad tienen sobre lo étnico, en el marco del pueblo de origen y en el entorno urbano donde actualmente habitan, configuran un entramado fundamental para comprender los procesos que se ponen en juego en este contexto de desplazamiento y reterritorialización.

Estas percepciones dan cuenta de cómo las familias negocian sentidos de pertenencia y continuidad cultural y revelan la forma en que dichas significaciones se introyectan y manifiestan en la cotidianidad que, a su vez, interpelan de manera directa a las niñas y los niños. En este entramado, lo étnico no se contempla como una categoría fija ni esencializada, sino que se interpreta como un campo tensionado de resignificación, negociación y posicionamiento en el que se cruza el impacto que ha tenido la colonialidad del poder y del ser, las dinámicas de racialización (Campos-García, 2012) y las prácticas de continuidad cultural que las personas sostienen como una forma de agencia.

Algunos miembros de la comunidad tienden a asociar al pueblo con ideas de "atraso" o de haber quedado "detenido en el tiempo". Esta percepción se construye a partir del contraste con la ciudad, donde los parámetros hegemónicos de desarrollo y modernidad colocan a los contextos urbanos como sinónimo de civilización y avance (Gorelik, 2003), mientras lo rural queda subordinado a una narrativa de déficit y de pasado. Esta visión es el resultado de procesos históricos que forman parte de la colonialidad del ser (Quijano, 2000), que además de estructurar las relaciones económicas y políticas, moldea las subjetividades, propiciando jerarquías que colocan lo urbano como referente de progreso, mientras que las formas de vida comunitarias son consideradas "primitivas" o "inferiores".

En este marco, el mito de la modernidad (Dussel, 1994) también opera como un dispositivo que naturaliza la idea de que el desarrollo y la civilización solo pueden alcanzarse siguiendo un modelo eurocéntrico e invisibilizando otras racionalidades y proyectos de vida. Por lo anterior, las prácticas, saberes y relaciones establecidas en el pueblo se perciben como parte de un pasado que debe superarse. Aunque se reconoce que la migración a la ciudad ha implicado transformaciones y un incremento en términos socioeconómicos para algunas

familias, persisten tensiones entre el deseo de mantener una identidad étnica vinculada al pueblo y la necesidad de reconfigurar una identidad triqui que incorpora aspectos derivados de adaptaciones, negociaciones y apropiaciones culturales e identitarias indispensables para sobrevivir en el contexto urbano y enfrentar el racismo que lo caracteriza.

Estas tensiones atraviesan los proyectos de vida y las aspiraciones que las personas adultas proyectan para sus hijas e hijos, emergiendo con ello dilemas en torno a la pertenencia y las formas legítimas de "ser triqui". En este proceso, las representaciones del futuro se configuran entre el deseo de conservar un legado cultural y la necesidad de reconfigurarlo para habitar la ciudad.

Cabe mencionar que las generaciones adultas fungen como agentes que, de manera reflexiva, eligen expresiones identitarias, seleccionando aquellas que consideran imprescindibles para la crianza de las generaciones de niñas, niños y jóvenes y aquello que puede ser adaptado y readaptado para su vida en la ciudad.

A pesar de este dilema que parece dicotómico entre el pueblo y la ciudad, las tradiciones y la modernidad, con el transcurrir del tiempo, se puede reconocer que el pueblo también ha experimentado transformaciones que apuntalan a otras formas de vida que entremezclan elementos de la modernidad-colonialidad, como ejemplo se señala el cambio en el tipo de vestimenta y la incorporación del calzado urbano. De acuerdo con los relatos sobre la vida en el pueblo, anteriormente era común ver a las niñas y los niños descalzos o usando huaraches, lo cual contrasta con el uso de zapatos "de ciudad" que era asociado con ciertos signos de "avance".

> Pus, ahorita como ya bueno, bueno ya en este año ya, ya más, ya está más avanzado allá. Ya no era como antes que llevabas y, a lo mejor tú tenías la posibilidad de tener,

aunque sea unos zapatos o vestimenta que ponerte aquí. Ibas allá y los niños no… Esta era como la diferencia de estar aquí y en el pueblo.

(Entrevista a Antonia, hija de Juan Mtz. 29/10/2020).

"Si nos ven raro, como ellos viven mejor, pero yo creo que aquí hay más opciones de tener un poquito mejor a los niños que en el pueblo, porque allá no hay donde generar. Los que ya tienen la secundaria mejor emigran para dar una mejor calidad de vida a sus hermanas. Ya tienen mejores casitas, antes no se veía eso, yo creo que si nos tienen envidia. Llamas la atención de cómo llegas, ya no tienes huaraches, ya no tienes pantalones feos".

(Entrevista a Vicente, representante comunidad, 24/01/2021).

Las distinciones que hacen Antonia y Vicente señalan algunos aspectos simbólicos del acceso a condiciones de vida urbanas, lo cual redefine sus códigos de pertenencia y reconocimiento. Este contraste genera formas de tensión entre quienes permanecen en el pueblo y los que residen en la ciudad y la manera en la que el vestuario y la imagen funcionan como signos de transformación identitaria.

Asimismo, las generaciones adultas consideran que la ciudad ofrece mayores oportunidades para acceder a la escolarización de sus hijas e hijos, y piensan que esto les abrirá las puertas con el propósito de mejorar las condiciones de vida tanto en el presente como en el futuro. Esta expectativa responde a un imaginario de movilidad social asociado a la educación formal y se entrelaza con una noción de progreso (Pineau, 1996). Es así como la escuela urbana se considera un camino de ascenso, aunque demande renuncias o desplazamientos respecto a la lengua, los valores asociados a la comunalidad y las prácticas

culturales propias. Esta es una de las motivaciones que hace que padres y madres promuevan la permanencia en la ciudad y, de forma implícita, probablemente, dejan a criterio y decisión de las niñas y los niños la posibilidad de retornar en algún momento de sus vidas al pueblo, delegando aspectos de agencia en el presente y futuro de las infancias.

A partir de los acercamientos realizados durante la investigación, también se puede entender que la identidad étnica no está necesariamente condicionada por la presencia física o la permanencia en el espacio geográfico del pueblo, en los contrastes entre lo rural y lo urbano se observa cómo los valores triquis son activamente reflexionados, seleccionados e integrados por las familias en su quehacer cotidiano, tanto dentro como fuera del pueblo. El territorio así se reconfigura como un entramado de vínculos, prácticas, memorias y saberes que se resignifican en el espacio urbano (Escobar, 2014); en este sentido, la identidad se sostiene y, al mismo tiempo, se transforma no sólo por la imposición de lo ajeno, sino también a través de la incorporación consciente de los valores que son considerados fundamentales para la convivencia, la crianza y la educación de las nuevas generaciones.

Esta perspectiva permite entender que el territorio no se pierde al migrar o al enfrentar un proceso de desterritorialización, sino que se representa como un lugar que se entreteje con elementos simbólicos desde la diáspora (Czarny, 2007).

Las familias muestran orgullo por las mencionadas hibridaciones que han desarrollado al mezclar sus hábitos tradicionales relacionados con la vida en el pueblo y los que adquieren y desarrollan en el contexto urbano; expresan abiertamente lo que les gusta y lo que no les gusta de ambos espacios. Un ejemplo de ello lo comparte Antonia, quien se considera una mujer triqui que es “más de ciudad” como consecuencia del escaso contacto con el pueblo, ella no muestra interés por rehabitar el pueblo porque prefiere la vida de

ciudad. Entre los contrastes señala que: “la ciudad es sucia y está llena de contaminación”, mientras que “el pueblo tiene mucha vegetación y todo es natural”, en estas afirmaciones muestra la tensión entre el afecto que tiene hacia el pueblo y el haberse acostumbrado a la ciudad y “ser” parte de ella.

Esto también genera fricciones entre las personas que radican en el pueblo y los grupos triquis urbanos que, en gran medida, son percibidos como alejados de lo originario; no obstante, los elementos socioculturales son sostenidos de forma autónoma y se adaptan a nuevas estructuras creadas en las interacciones cotidianas en la urbe. Esto representa lo que simbólicamente es ser un triqui urbano que para la comunidad en la ciudad no resta legitimidad, sino que es resultado de la negociación de significados y reconocimiento de estos. Ello también da cuenta de cómo la identidad tiene un carácter social e histórico, es decir, se construye en función del contexto, es circunstancial y se circunscribe a múltiples factores que permite la transformación con el pasar del tiempo (Etchezahar, et. al. 2018).

En términos de lo visible, se observa que las mujeres de la comunidad portan la ropa tradicional triqui en la vida cotidiana, mientras que los hombres la utilizan únicamente en ocasiones “especiales”, como bodas o festividades tradicionales. No obstante, entre las generaciones más jóvenes este aspecto se ejerce con mayor flexibilidad, y las madres jóvenes, las hermanas mayores y las niñas eligen el uso del huipil tanto en eventos especiales como en algunos días cotidianos. En algunos casos, son las mujeres mayores quienes otorgan el permiso a las niñas más pequeñas para usar esta prenda, ya que el huipil es muy valorado y no debe ser banalizado o folclorizado. Su uso, de acuerdo a lo señalado por las mujeres, no es solo un aspecto estético, sino un rasgo cargado de significado cultural que representa a la comunidad.

Imagen 16. Mujeres en celebración.

(foto compartida por representante de la comunidad triqui de la Ciudadela, dic 2020).

Los miembros de la comunidad triqui de la Ciudadela han integrado una amalgama entre valores y costumbres de la ciudad y del pueblo; expresan interés por transmitir los valores y el quehacer triqui a las nuevas generaciones y mencionan expresamente que para la comunidad es muy importante inculcar el aprecio hacia lo triqui como una forma de enaltecer y enorgullecerse de lo propio. Esta labor de transmisión implica reproducción cultural y sobre todo, una práctica activa de reconfiguración identitaria en donde lo triqui se resignifica en el contexto urbano. En este proceso, la identidad se construye como una narrativa relacional (Hall, 2010) y se proyecta como forma de resistencia frente a las lógicas de asimilación que tienden a diluir las diferencias culturales en nombre de la integración en entornos urbanos. Así, el valor por lo propio se convierte en una estrategia de afirmación colectiva y en un acto de reivindicación cultural (Walsh, 2014).

Otro de los aspectos más valorados por la comunidad es la unión entre sus miembros que se mantiene dentro y fuera del pueblo, y si bien existen subgrupos con mayor cohesión debido a la cercanía geográfica por el predio en el que residen, hay un reconocimiento permanente de apoyo y cuidado mutuo. Incluso los conflictos y desencuentros se hacen a un lado cuando una persona triqui se encuentra en dificultades, pues siempre habrá otra dispuesta a apoyarla. Esto confirma la relevancia de las redes familiares en términos de conservación y cuidado de lo propio, tal como ya lo han señalado Murphy, Winter y Morris (1999) y Guido (2013) en sus respectivos estudios y lo cual, ha facilitado en gran medida la presencia y permanencia de la comunidad triqui urbana en la ciudad.

Así es como, a pesar de la dispersión de las personas triqui en distintos predios de la ciudad, no existe un fuerte distanciamiento y se dice que siempre habrá apertura y una actitud solidaria entre cada grupo: "te invitan el taco, te invitan a dormir si se hace noche, te abren su casa, hay un respeto porque conocen a tu papá o porque conocen a tu mamá, porque conocieron a tu abuelo" (Vicente, 24/01/2021). Ello nuevamente nos habla de una comunalidad que se reproduce más allá del territorio de origen y que se da a través de nuevas formas de expresión en el entorno urbano. Esta forma de organización parte del reconocimiento mutuo y fortalece el sentido de comunidad y pertenencia aún en la diáspora (Czarny, 2007). Así, la comunalidad se manifiesta como un principio ético que estructura y cohesiona las relaciones entre los miembros de la comunidad, funcionando como aspecto clave de identidad (Rendón Monzón, 2002, 2003).

Lo anterior no quiere decir que la discriminación, el racismo estructural y la marginación, resultado de los procesos de la colonialidad del poder y del ser, pasen desapercibidos por la comunidad, por el contrario, estos son algunos de los aspectos más

presentes en las historias de vida de las familias que migraron como primera generación. No obstante, ello no ha mermado el aprecio que se tiene hacia lo triqui, ni ha generado procesos de ocultamiento o negación de lo propio (Restrepo, 2007). Esto puede entenderse como una forma de resistencia cultural, en donde el sostenimiento de los valores, las lenguas y prácticas comunitarias operan como una afirmación identitaria frente a estructuras que históricamente han intentado negar su existencia y legitimidad (Walsh, 2005).

En este sentido, se confirma que la identidad triqui urbana se constituye como una identidad híbrida que se construye a partir de las relaciones, es situada y colectiva, está en constante movimiento e interpela la visión homogenizadora y esencializada de lo indígena (Martín-Barbero, 2002).

Como parte de la organización comunitaria en la ciudad, existe un reconocimiento explícito de las jerarquías y formas de autoridad del pueblo, tales como los *principales*, los *mayordomos* y los *sí*. Si bien estas figuras no se reproducen de forma literal en el contexto urbano, las decisiones importantes continúan dependiendo de la toma de decisiones colectiva y de la aprobación de las autoridades del pueblo. En la ciudad existe la figura de *representante*, como es el caso de Vicente, quien funge como mediador entre la comunidad triqui de la Ciudadela y las autoridades de San Juan Copala. Él se autodenomina *representante* y no líder, ya que no posee autoridad para la toma de decisiones; su labor se centra en la gestión de recursos, como la gestión de espacios para la venta de artesanías, apoyos económicos para la infraestructura de las viviendas, o el establecimiento de comunicación con otros grupos triquis en la ciudad. No obstante, todas estas acciones se realizan con el respaldo, la autorización y la guía de las autoridades del pueblo.

La forma en la que se estructura la autoridad en la comunidad triqui, incluso en la ciudad, evidencia la continuidad de sistemas de organización propios que coexisten y resisten frente a las lógicas estatales, estas formas son legitimadas por el consenso comunitario antes que por las instituciones formales e impuestas , en tal sentido, la figura de *representante* no es un líder que concentra el poder, sino un mediador que actúa a favor de lo colectivo con el acompañamiento de las autoridades del pueblo.

Lo anterior permite comprender que la identidad triqui en contextos urbanos no se diluye, sino que se reorganiza en torno a vínculos, saberes y prácticas que sostienen su continuidad identitaria. La comunalidad, la autoridad desde un punto de vista tradicional, la transmisión y el reconocimiento de valores y la solidaridad forman parte fundamental de la identidad colectiva. Lo triqui se configura, así como un campo dinámico que se actualiza de forma continua frente a las dificultades y el racismo que se enfrentan en la ciudad.

Ciudadela y San Juan Copala; relación con el territorio y conflicto

Se parte de una noción de territorio más allá de la delimitación geográfica, por lo que, para comprender la relación que la comunidad triqui de la Ciudadela conserva con el territorio y el conflicto, es necesario reconocer que existe una relación simbólica y material con el pueblo y sus tradiciones. Para la comunidad, el pueblo es un entramado de elementos históricos, afectivos, políticos y espirituales que se comparten con los miembros del grupo triqui dentro y fuera del mismo. Esta relación, a la vez, ha estado marcada por el conflicto vinculado a la violencia, al desplazamiento forzado, a la lucha por la autonomía y la reivindicación de derechos de la comunidad frente al Estado.

En este sentido, el territorio es también un espacio en disputa, un escenario de conflicto y resistencia, por lo que, analizar este eje permite comprender las narrativas que se tienen en torno al conflicto y las formas en las que se vive desde otros espacios y desde la vivencia de aquellos que sostienen históricamente su vínculo con la tierra a pesar del desarraigo y el despojo.

La relación con el pueblo varía de familia en familia, hay quienes retornan o visitan frecuentemente San Juan Copala, lo cual se traduce en la incorporación de gran parte de los elementos identitarios vinculados al territorio, trasladándolos a su actual lugar de residencia. También hay quienes no han regresado desde su llegada o nacimiento en la ciudad, ya sea por motivos económicos, de seguridad, por preferencias personales o porque han vivido experiencias negativas en el pueblo que han transformado la concepción idealizada que tenían sobre la vida en él.

Ir y venir al pueblo se ha estipulado como una decisión de cada núcleo familiar; si bien existen compromisos de convivencia y de apoyo en comunidad como las ferias, fiestas, ceremonias tradicionales, ofrendas y los rituales con la tierra, hay quienes no muestran deseos de participar y, en lugar de ello, prefieren quedarse en la ciudad y celebran algunas festividades cuando el sacerdote asiste a los distintos predios para bendecir a las personas que se unen en matrimonio, o llevan a cabo algún acto religioso. Esta dinámica evidencia procesos de reconfiguración cultural que no implican una ruptura o abandono de lo étnico, sino una resignificación de los vínculos comunitarios desde sus nuevos entornos. Estas resignificaciones también constituyen formas de resistencia en las que los sujetos recrean sus prácticas desde sus nuevos hogares, pero manteniendo los significados y sentidos colectivos profundos (Walsh, 2005).

Estas decisiones de asistir o no al pueblo parten de un ejercicio de agencia que opera en la cotidianidad y, aunque pareciera que quienes eligen no visitar y revisitar el pueblo se encuentran alejados de lo étnico, en realidad se configuran formas de reafirmación simbólica que dan continuidad al vínculo con lo comunitario desde sus nuevas geografías, dando paso a la construcción de una identidad híbrida, dinámica, flexible, que se redefine y que muchas veces llega a ser contradictoria (Hall, 1996).

Una de las familias que visitan con mayor frecuencia el pueblo es la de Adelina; aprovechan cada oportunidad para estar presentes durante las fiestas, en vacaciones o cuando tienen días de descanso. Suelen permanecer por periodos prolongados en San Juan Copala, y son las generaciones más jóvenes, en particular niñas y niños, quienes solicitan regresar a la ciudad. Los integrantes de esta familia se distinguen por portar y representar los elementos culturales y las tradiciones triquis: la abuela, perteneciente a la primera generación que migró a la Ciudad de México, se dedica al telar para elaborar huipiles y vestimenta tradicional; la madre produce artesanías propias; las hijas mayores visten diariamente el huipil; y los hijos e hija en edad escolar, comparten anécdotas y expresan su aprecio por la vida en el pueblo. Lo anterior nos habla de diferentes formas de expresión y representación simbólica de lo étnico en su vida cotidiana.

Imágenes 17. Taller de telar

(Fuente propia)

A pesar de tratarse de familias que se mantienen unidas, rasgo característico de la comunidad triqui, existen algunas fricciones entre quienes radican en el pueblo y los grupos triquis urbanos, ya que estos últimos son percibidos como sujetos que han modificado sus costumbres y se han alejado de lo étnico. Sin embargo, estas tensiones no anulan el profundo aprecio por el pueblo y su gente. Los miembros de la Ciudadela expresan un fuerte valor hacia lo triqui y las costumbres del pueblo, eligiendo de manera autónoma los elementos socioculturales que conservan y adaptan en su cotidianidad urbana. Esta selección consciente muestra una mirada de la identidad que desafía las concepciones fijas y esencialistas de lo que se considera la identidad indígena; por lo contrario, se trata de una identidad dinámica en proceso permanente de construcción que es mediada por condiciones históricas y relacionales (Hall, 2003). Estos procesos a su vez, dan lugar a formas híbridas de pertenencia, donde tradición y modernidad no se oponen, sino que, a pesar de los contrastes que las atraviesan, se articulan y dan lugar a nuevas configuraciones que resignifican lo indígena en contextos urbanos (García, 2021).

El conflicto por su parte, si bien ha quedado claro que es un elemento que atraviesa de forma significativa las vidas de todos los miembros de la comunidad triqui, presenta matices y adaptaciones fuera del pueblo. En el caso de la Ciudadela, sus habitantes se consideran neutrales frente al conflicto que persiste en el pueblo, ya que no son partidarios de incitar "la violencia". Como originarios de San Juan Copala, cuna en donde nacieron los partidos triquis, podría decirse que la mayoría se identifica con el MULT; sin embargo, en la Ciudadela también hay integrantes provenientes de otros barrios u otros partidos considerados enemigos, como Yoso Yuxi y Cruz Chiquita donde predominan otros movimientos. Entre ellos, suelen considerarse imparciales, no asisten a las marchas ni se reconocen como militantes de los distintos movimientos.

> "Fuera del pueblo esos conflictos se disuelven, no se sienten. Yo nací aquí y no estoy muy arraigado a los conflictos, no estoy ya involucrado. La mayoría aquí no porque está distante del conflicto. Como ya crecimos aquí ya no estamos arraigados. Allá todavía dicen: cómo te vas a casar con la hija de tal si es MULT, o tu familia no puede ir al pueblo porque no pueden entrar".

(Entrevista Vicente, Representante de la comunidad, 24/10/2020)

Este distanciamiento del conflicto político y armado no implica una desvinculación con lo comunitario por parte de las familias de la Ciudadela, de lo contrario, en la Ciudadela se recrean otras formas de participación colectiva y vínculos identitarios a través de prácticas como las festividades, los rituales y las costumbres religiosas, que permiten fortalecer la relación con la cultura desde otros espacios. Las fiestas y tradiciones se convierten en

espacios centales para fortalecer la cohesión y la pertenencia al territorio dentro y fuera del pueblo.

Ciudadela: fiestas, tradiciones y lengua.

Las fiestas y celebraciones constituyen un elemento medular para la comunidad y promueven la unión y reconciliación de los miembros de las comunidades y barrios triquis. Esto también se muestra y expresa en la Ciudadela, la mayoría procura estar presente en las festividades más importantes de San Juan Copala y para ello se organizan en grupos para viajar juntos y asistir a las celebraciones. En estos periodos festivos, muchas familias retornan y permanecen en el pueblo por varios días o semanas, aprovechando la ocasión para involucrarse en las tareas cotidianas junto a sus familiares que aún residen en el pueblo.

La mayoría de las fiestas se celebran en San Juan Copala, en sus templos o iglesias y en otros espacios considerados sagrados para la comunidad; no obstante, en algunas ocasiones las celebraciones se realizan en las ciudades, ya sea con el acompañamiento del sacerdote nombrado por el pueblo o mediante la reproducción simbólica de ciertos elementos como la comida, la organización de tequios y el ritual de la festividad.

Imagen 18. Festividades reunidas

(Fuente: foto compartida por Vicente, representante de la comunidad, diciembre 2020)

Gran parte de las tradiciones son compartidas por el grupo triqui de la Ciudadela; sin embargo, algunas costumbres han comenzado a diluirse con el paso del tiempo, ya sea porque no pueden reproducirse en el entorno urbano o porque han sido modificadas o desplazadas al dejar de tener sentido en su vida cotidiana, en sus creencias o en sus formas de pensar. Un ejemplo de ello es la manera de velar a los muertos o el ritual de las cruces que, si bien, mantienen su valor simbólico porque se encuentran en la narrativa de las personas de la ciudadela, ya no forman parte de sus dinámicas actuales.

Otro elemento a destacar en términos de hibridación cultural es la práctica de establecer vínculos con miembros de otras comunidades para la conformación de familias, tanto indígenas como no indígenas. En el pueblo no es común la integración de personas ajenas a la comunidad; los matrimonios suelen darse entre personas triquis e incluso entre miembros del mismo barrio, ya que está estipulado que entre grupos enemistados se prohíben los vínculos o enlaces matrimoniales. En contraste, en la ciudad existe una mayor flexibilidad para establecer relaciones de parentesco con personas de otras comunidades indígenas e

incluso con personas mestizas, esta apertura permite que las mujeres jóvenes ejerzan su agencia de manera más autónoma, optando en algunos casos, por continuar sus estudios en lugar de formar una familia.

La elección de contraer nupcias con personas de otras comunidades o personas mestizas es indicio de una transformación cultural e identitaria en donde se pone en juego la agencia y la negociación de las fronteras étnicas. Hoy en día, además de expresarse la agencia femenina en dichas transformaciones y en la posibilidad de tomar sus propias decisiones frente a cuestiones que antes les eran impuestas, se observa una modificación consciente de lo que se consideraba una realidad incuestionable en el pueblo.

> Cuando se casó Benita, mi papá reunió a todos los hombres y del dinero que entró por ella nos empezó a dar a todos los hombres, se queda en la familia de la mujer. Por la venta de tu hermana. Anteriormente no las mujeres no opinaban sobre las parejas elegidas por sus padres, actualmente es distinto y aquí en la ciudad. En el pueblo es muy rara la mujer que se pone al brinco, porque en el pueblo se acostumbra que un hombre de 30 años compra una niña de 15-20 años. Entonces ahí se hace lo que tu papá diga, pero bueno, gracias al internet y los programas que han llegado allá, poco a poco las niñas están levantando la voz: cómo voy a casarme con un señor que puede ser mi papá. Si la niña no se quiere casar hay multas a la familia de la niña. Así de: no quiso, pagan una multa de 15-20 mil pesos y pues los ganones son las autoridades.
>
> (Entrevista Vicente, Representante de la comunidad, 1/02/2023)

> De todos modos hay una desventaja real para la mujer, si no me caso van a multar a mi papá, de dónde van a sacar dinero, y ya son 30-40 latigazos. Las mujeres tienen

> nula alternativa con las opciones de: me caso o no me caso. En la ciudad ya no es así, ya van creciendo, no tienen esa idea del pueblo, las niñas triquis de aquí de la ciudad, van a la escuela, conocen chicos que no son de la comunidad, pero si son mazahuas, otomíes, se casan entre ellos. No hay condiciones para casarse con miembros de otras comunidades, es por amor, ya no es por usos y costumbres.
>
> (Entrevista Vicente, Representante de la comunidad, 1/02/2023).

Por otro lado, la incorporación de un miembro ajeno a la comunidad implica un proceso de aceptación y adaptación. Si bien con el paso del tiempo esta mezcla se ha vuelto más común y, en muchos casos, ya no representa un motivo de conflicto o negociación dentro de las familias, no siempre ocurre de manera automática. Generalmente, se espera que la persona que se suma a la comunidad demuestre, a través de su convivencia y compromiso, que puede formar parte de la comunidad.

> Algo negativo es que son… a las personas que no son de sus etnias al principio no son bien recibidas, les ven lo malo de que ellos no saben hacer tal cosa, que ven que, a lo mejor, somos como, pues que no… pues sí que a los de la ciudad nos tratan como si no supiéramos hacer cosas.
>
> (Entrevista Juana, esposa de Vicente, 17/08/2021).

Lo anterior también significa que la comunidad deja de definirse solo por la sangre o el origen triqui y empieza a construirse desde la participación, la alianza y el compromiso cotidiano. Para la comunidad entonces, el ser triqui o indígena no solo se hereda, también puede aprenderse, vivirse e introyectarse.

En esta lógica, la noción de *identidad residencial* que propone Fortino Domínguez Rueda (2011) resulta útil para comprender cómo, en contextos urbanos, la pertenencia y la identidad se construyen también a partir de la apropiación simbólica y afectiva del espacio. Esta identidad integra las experiencias cotidianas, los vínculos con otras familias y vecinos y con las memorias colectivas que se tejen en el lugar. Para la comunidad triqui urbana, esta apropiación del espacio es un elemento fundamental en la conformación de su identidad, pues les permite establecer redes con sus aledaños.

Así, la identidad residencial no es un estado fijo, sino un proceso dinámico que incorpora las adaptaciones, negociaciones y redes sociales que se generan en el territorio. Esta construcción identitaria se reconfigura en función de las interacciones que se dan en el barrio. En el caso de la comunidad triqui, habitar la ciudad no implica perder su identidad étnica, sino resignificarla en relación con un nuevo entorno, articulando elementos étnicos con prácticas y significados que emergen de su vida cotidiana en el espacio urbano (Domínguez, 2011).

Esta apropiación del espacio urbano también se refleja en las prácticas culturales y rituales, que se adaptan y resignifican en el nuevo contexto sin perder su sentido comunitario. Los rituales de matrimonio suelen llevarse a cabo en el pueblo, aunque los vínculos se establezcan en la ciudad. En algunos casos también se celebran en la ciudad y se reproducen algunos significados étnicos, por ejemplo, hombres y mujeres portan la vestimenta tradicional y con frecuencia se realiza una segunda ceremonia considerada “más civilizada” por su semejanza con las bodas modernas occidentales. Esta mezcla de rituales pone en evidencia la hibridacíón cultural con la que las familias triquis negocian su identidad, articulando prácticas comunitarias con algunos códigos sociales urbanos. Más que una

sustitución de lo propio con lo ajeno (Bonfil, 1988), estas celebraciones muestran una reconfiguración simbólica donde lo tradicional y lo moderno coexisten (García, 1990).

De manera similar, los rituales funerarios también evidencian estas tensiones y transformaciones, ya que el significado de la muerte y las formas de concebir y despedir a los muertos varían significativamente entre el pueblo y la ciudad; incluso algunas prácticas que se llevan a cabo en el pueblo son consideradas ofensivas para las familias que viven en la ciudad.

> Hace 3 años que falleció mi mamá y en el lapso de la iglesia al panteón hay un río, tienes que pasar el río, pasan con el cuerpo, llegan al río y sacan al cuerpo para bañarlo a los pies y las manos para purificarla y pueda llegar al panteón, eso yo no vi. Y surge algo de molestia, y de sorpresa porque no esperabas eso, molestia porque cómo van a sacar a mi mamá. Pero bueno, estás en el pueblo y te atienes a lo que hagan. Y es una fiesta, todos van tomando, bailando, es una molestia porque acá lo ves como un poco más de duelo, pero allá es como que todos van riendo y tomando y dices bueno, pues sí, la vida es una fiesta. Si nacimos en medio de una fiesta, por qué no vamos a celebrar la muerte.
>
> (Entrevista Vicente, Representante de la comunidad, 1/02/2023)

Estas confrontaciones entre las tradiciones del pueblo y las percepciones del entorno urbano revelan cómo la identidad también se construye en la disonancia y a partir de ciertas disputas, de la reinterpretación de las normas sociales en función del contexto y sus experiencias (Jiménez, 2013) y a partir de una pluralidad y multiplicidad de referencias identitarias (Guerrero, 2002).

Otro elemento identitario sobre el cual es importante reflexionar, tiene que ver con la lengua originaria que, principalmente en las generaciones de adultos y jóvenes, se conserva como un medio de comunicación al interior de las familias y la comunidad triqui. Para la comunidad es muy importante la conservación de la lengua, aunque a la vez, se considera un elemento que se preserva y se aprende por elección personal. Las generaciones de niñas y niños entienden el triqui, pero ya no lo dominan de forma espontánea porque la mayoría de las conversaciones se dan en español. Esta situación da cuenta de un proceso de desplazamiento lingüístico que, aunque la comunidad señala como un fenómeno que parte de la elección personal, no necesariamente implica un abandono voluntario, sino que responde a dinámicas de presión estructural a favor de la reproducción del español en los distintos entornos en los que se desenvuelven. En contextos urbanos, la transmisión y la enseñanza de la lengua indígena se ve obstaculizada por la necesidad de adaptarse a un entorno donde el español predomina como lengua hegemónica, dando como resultado, procesos de desplazamiento y debilitamiento (López, 2007), en los cuales la escuela desempeña un papel importante y lenguicida.

Con el paso del tiempo, la comunidad triqui de la Ciudadela ha construido una forma propia de habitar y dar continuidad a lo étnico en la ciudad. Aunque las últimas generaciones han nacido en este contexto y están en contacto con las influencias culturales de la modernidad urbana, el vínculo con San Juan Copala y con las tradiciones étnicas persiste. Las personas adultas, por su parte, son quienes, de manera reflexiva, eligen y enseñan algunas expresiones y formas de vida socioculturales, como el uso del huipil, la organización comunitaria, la participación en fiestas y el uso, aunque sea en espacios íntimos, de la lengua,

resignificando las concepciones de lo triqui en un contexto que en gran medida invisibiliza lo indígena.

La comunidad se mantiene unida por las fiestas, las celebraciones, los rituales, las tradiciones, el uso de la lengua, los elementos religiosos y las interacciones cotidianas que articulan elementos triquis y urbanos. Esta hibridación muestra cómo lo identitario se reconfigura entre los significados del entorno, y la agencia que cada generación ejerce para el cuidado y la transformación de lo propio en sus realidades.

5.3 Entorno escolar e identidades: contrastes entre la escuela en el pueblo y la escuela urbana

La dimensión escolar interviene de manera significativa en la construcción de las identidades de las niñas y los niños triquis que residen en la Ciudadela, así como de las generaciones previas que han transitado por este espacio. La escuela, como institución social y cultural que encarna los valores y los procesos de aculturación de la modernidad-colonialidad, no solo transmite contenidos, sino que configura patrones de reconocimiento, pertenencia y exclusión que inciden directamente en los procesos identitarios. Este apartado se analiza desde dos frentes, por un lado, el significado que la comunidad triqui otorga a lo escolar, como espacio que puede ser valorado, cuestionado o resignificado desde su propia experiencia y, por otro, el análisis del papel de la escuela y de su capacidad para representar, incluir y formar a las infancias indígenas en contextos urbanos, donde operan narrativas muchas veces racializadas y ajenas a sus mundos de vida.

Cabe mencionar que lo escolar en este estudio va más allá del entorno físico al que asisten o han asistido las y los niños, sino que representa el imaginario que se construye

alrededor de la formación escolar y el cómo este espacio moldea las identidades a partir de las representaciones de lo indígena. En este sentido, la escuela se revela cómo un espacio que no es neutro, sino que funge como escenario clave en la configuración de subjetividades e identidades y como un dispositivo de homogenización cultural y que, a su vez, se ha ido transformando a lo largo del tiempo para incorporar en sus prácticas y cotidianidad, el reconocimiento de algunas características socioculturales relacionadas con la identidad indígena.

El entorno escolar, aunque representa para muchas familias una oportunidad de inserción y ascenso social, también es entendido como un espacio de disputa en el que se producen procesos de asimilación y silenciamiento; la escuela perpetúa la colonialidad del saber y del ser al negar o interpretar las identidades indígenas desde una mirada de control y gestión hegemónico de las diferencias (Segato, 2007).

De esta manera, la experiencia escolar de las infancias triquis urbanas evidencia un proceso identitario atravesado por la presión para integrarse en una matriz cultural dominante, y por otro, las prácticas de continuidad que ejercen sus familias y comunidad para mantener prácticas y valores étnicos.

A partir de este análisis fue posible comprender el vínculo y el significado que la comunidad de la Ciudadela tiene en torno a la educación que ofrecen las instituciones del Estado y el lugar que le otorga como espacio de relevancia en la construcción de las identidades de sus hijos e hijas.

Para adentrarnos en la comprensión del papel de la escuela en la conformación de las identidades de las infancias triquis, resulta fundamental abordar las diferencias entre las

experiencias escolares vividas en el pueblo y aquellas que se desarrolla en la ciudad. Es claro que la escuela no nace, no opera, no se constituye de la misma manera en ambos contextos: en el pueblo, si bien ha tomado importancia en la actualidad, en la realidad no representa un espacio fundamental para la transmisión cultural de lo triqui, mientras que en la ciudad, aunque la escuela se caracteriza por tener un currículo estandarizado, monocultural y descontextualizado de las realidades indígenas, se le otorga mayor valor para el presente y el futuro de las niñas y los niños.

La escuela en el pueblo.

La escuela en San Juan Copala tiene su propia historia, aunque no ha sido un espacio central ni representativo para encaminar a las infancias, ha tenido una transformación en cuanto al papel que funge en la formación de los miembros de la comunidad; la escuela ha quedado de alguna manera relegada del territorio y como menciona Czarny (2007), la relación migración y escolarización tiene un vínculo estrecho para aquellos miembros de la comunidad que optan por alcanzar mayores niveles educativos.

Bárcenas (2009) en su libro *San Juan Copala: dominación política y resistencia popular* nombra a este fenómeno como un "rechazo a la escuela", en la que relata la relación entre conflicto y ausencia de escuelas en el que incluso, la educación institucionalizada se consideró por muchos años el enemigo de la comunidad.

> Los intentos que se han hecho por introducir la escuela en esta región han sido débiles o sin interés por enfrentar en forma seria y definitiva el problema. Entre las rancherías que cuentan con maestro, aunque sea por unos meses, se encuentra San Juan Copala, que estuvo a cargo de un maestro triqui de Chicahuaxtla, fue la única que trabajó el

> año de 1962, aunque con grandes deficiencias. Los obstáculos que se le presentaron al maestro fueron muchos, entre ellos, la falta de colaboración por parte de la autoridad nativa; la hostilidad de la gente mestiza radicada en el pueblo y la propia falta de orientación y experiencia para tratar con las autoridades. (p.99).

Hasta los años 60, la escolarización se mantuvo distante de San Juan Copala y sus barrios vecinos, como se narra en la cita, hubo algunos intentos por introducir programas de alfabetización, aunque no siempre se corrió con suerte; las iniciativas de algunos educadores hablantes de la lengua y algunos intentos de adaptar casas como espacios escolares fracasaron principalmente por las tensiones que se vivían en la comunidad desde aquél entonces y por falta de recursos e infraestructura para mantener a un profesor en la comunidad.

Por otro lado, se dice que los programas educativos de la época fracasaron debido a la presión que la población mestiza ejerció sobre las comunidades triquis para ponerlas en contra de las instituciones; lo anterior se hizo aconsejando y sembrando sospechas sobre las personas que se introducían en el territorio como si se trataran de enemigos de la comunidad; en esta lógica y en prejuicio de la comunidad mestiza, el introducir escuelas en la comunidad, podría irrumpir los procesos de explotación de la comunidad y la región copalense.

> Como se ve, la labor educativa en las rancherías mencionadas no ha tenido ningún resultado visible, pues en ninguna de ellas ha permanecido ningún maestro el tiempo suficiente como para que su labor produzca algún cambio. Siguen en las mismas condiciones que aquellas rancherías que no han tenido nunca un maestro. Como consecuencia lógica del abandono en que se han mantenido a través de muchos años,

existe un 100% de analfabetos y son contadísimos los que hablan el castellano y esto no siempre comprensible. (Bárcenas, 2009, pp. 100).

No es casualidad que en San Juan Copala y sus barrios aledaños consideren a las instituciones del Estado, al gobierno y a toda persona externa como enemigos potenciales: los abusos, las traiciones y las explotaciones que ha sufrido la región han sido tan desmedidas, que cualquier iniciativa ajena a la comunidad representa una amenaza. La escuela, la alfabetización y hasta el aprendizaje del español no son las excepciones, ya que, en múltiples ocasiones, quienes aprendían a leer, escribir y a hablar español, solían aliarse y facilitar la entrada de externos que dañaban el tejido de la comunidad.

Por todo lo anterior, la entrada de la escuela al pueblo ha sido un proceso paulatino, después de los primeros intentos fallidos se instauraron algunas escuelas primarias en los años 70, un preescolar y una secundaria, y no fue sino hasta los años 90 que se incorporó un bachillerato, cubriendo con ello el nivel de educación básica y media superior. Aquellos que desean ingresar al nivel superior, migran a la capital del Estado de Oaxaca, a Putla, a la Costa Chica o a la Ciudad de México (Czarny 2008).

La búsqueda de espacios escolares, si bien no es el elemento central que caracteriza los movimientos migratorios de la comunidad triqui, como sí lo es el conflicto, representa otra de las causas de migración cuando se está en busca de otras opciones de vida, lo cual, como Czarny (2008) nos marca, establece un vínculo cercano entre migración y escolarización.

En el pueblo se está visualizando más la escolarización, en este caso Epifanio le dio a sus hijas su máximo estudio y los señores pues ya están procurando darle esa

oportunidad a sus hijos, pero antes era hasta la primaria y si querías seguir estudiando te venías a la ciudad de México, antes no había secundaria, y ahora hay secu y hasta bachilleres, ya si quieres estudiar la universidad, capital de Oaxaca o en Putla ya hay universidad o a la ciudad de México. En la costa chica ya hay universidad. Ya hay más oportunidad de salir del pueblo. Y en la ciudad si no tienes estudios pues no tienes trabajo, por ejemplo, te piden mínimo de bachillerato trunco para tener un trabajo.

(Entrevista Vicente, Representante de la comunidad, 1/02/2023)

El testimonio de Vicente también da cuenta de cómo se ha trastocado la idea de escolarización en el pueblo; pasó del rechazo a la escuela, a considerar que las personas estudiadas eran aquellas que alcanzaban la secundaria, y hoy en día, gran parte de los miembros de la comunidad buscan alcanzar el nivel superior debido a que está asociado a la expectativa de un mejor empleo o futuro.

Hasta este punto, el proceso de incorporación de la escuela en San Juan Copala ha transitado desde una percepción inicial de amenaza hacia una valoración como vía posible para construir un futuro con mayores oportunidades. Esta transformación evidencia una dinámica compleja, en la que coexisten tensiones históricas, por un lado, la desconfianza hacia el Estado, derivada de su rol en la reproducción de la violencia, la exclusión y el despojo, y por otro, el reconocimiento actual de la importancia que la educación formal adquiere en la vida de la comunidad. En este contexto, el rechazo que en su momento manifestaron frente al sistema escolar se interpreta como una expresión de resistencia y resguardo de sus formas propias de vida y territorialidad, y no como una negación del saber

(Rockwell, 2001). Hoy en día, la comunidad ha resignificado el papel de la escuela, otorgándole un sentido distinto al que tenía en el pasado.

En la región de San Juan Copala la educación básica se desarrolla principalmente a través de escuelas primarias de modalidad indígena, donde la enseñanza se imparte tanto en lengua triqui como en español. Sin embargo, en la práctica predomina el uso del español como lengua dominante, lo que limita la enseñanza formal de y en la lengua originaria. La oferta educativa se basa en el modelo oficial, con programas y materiales definidos por la Secretaría de Educación Pública, lo que reduce el margen para incorporar los saberes, prácticas y formas de organización comunitaria de la región triqui (Gutiérrez, 2014).

Al respecto, se señala que a pesar de que la escuela de enseñanza básica y media superior ya está presente en el pueblo, sigue siendo un espacio donde se refuerza una episteme dominante que invisibiliza la lengua y los saberes comunitarios. En términos de Mignolo (2007), se trata de una expresión clara de la colonialidad del del saber que subordina formas otras de nombrar y de aproximarse al mundo.

A pesar de lo anterior, para la comunidad triqui la escuela no representa necesariamente un mecanismo de distanciamiento o desdibujamiento identitario. Si bien se reconoce que en la escuela predomina el uso del español y que los contenidos responden a una lógica monocultural, se mantiene la convicción de que la enseñanza de la cultura, la lengua y los valores corren a cargo del hogar y la comunidad. En este sentido, hay una clara distinción entre los saberes escolares y los saberes comunitarios y al valor que desempeñan en la educación y la crianza de las generaciones de niñas, niños y jóvenes; la escuela cumple

una función de acceso a oportunidades educativas o laborales y la familia y la comunidad asumen el papel central en la enseñanza y la reproducción de lo triqui.

Esta distribución de roles en términos educativos también revela una forma de agencia por parte de la comunidad, ya que no hay una renuncia de lo propio ante la escolarización, sino que hay una reorganización de los espacios de transmisión de lo que resulta relevante y esencial para la continuidad de la comunidad y de lo triqui (López, 2007).

Además, se reconoce que, en términos de organización dentro del pueblo, la escolarización aún no desempeña un papel determinante en la asignación de lugares de poder o de saber dentro de la comunidad. Actualmente, las figuras de autoridad y quienes toman decisiones siguen siendo, en gran medida, los ancianos y las personas involucradas en los asuntos comunitarios, esto de manera independientemente al nivel de escolarización que se tenga.

En este sentido, la escuela en San Juan Copala, aunque ha permanecido relegada del territorio por mucho tiempo, se ha introducido en la comunidad como espacio en donde se tejen procesos de agencia por parte de algunas personas de la comunidad. En especial, padres y madres de familia han comenzado a impulsar la escolarización como una posibilidad de mejorar las oportunidades y como un dispositivo de ascenso social. Sin embargo, esta aceptación a la escuela coexiste con la intención de conservar prácticas culturales, la lengua y los sentidos de identidad triqui.

La escuela en la ciudad

Para este análisis resultó fundamental conocer el contexto sociohistórico de la escuela a la que asisten las niñas y los niños triquis que residen en la Ciudadela, así como rastrear el enfoque con el que ha operado frente a la presencia de infancias indígenas a lo largo del tiempo. Comprender cómo ha sido históricamente su relación con la diversidad cultural, las narrativas que reproduce y el lugar que otorga a lo indígena en sus prácticas pedagógicas, nos permite situar el papel que juega este espacio en los procesos de conformación identitaria de las niñas y los niños triquis en contextos urbanos. Esta aproximación resultó clave para comprender lo que la escuela enseña, lo que omite, invisibiliza o jerarquiza, elementos que inciden directamente en la conformación de pertenencias, aspiraciones y formas de ser en el mundo.

La escuela primaria Revolución se encuentra ubicada en el centro de la Ciudad de México, en la avenida Arcos de Belén y Niños Héroes, pertenece a la colonia Doctores y se ubica frente al metro balderas. La escuela ocupa un espacio que ha sido utilizado con diferentes fines, en el siglo XVII fue destinado a un asilo para mujeres, más adelante se convirtió en un colegio para niñas, posteriormente como cárcel y finalmente, como centro escolar en el siglo XX. La escuela se construyó en el año de 1934 y se consideró una de las escuelas más modernas de la época.

En las paredes del edificio, muralistas posrevolucionarios como Anguiano, Revueltas, Aurora Reyes, Gonzalo de la Paz, Gómez Jaramillo, Antonio Gutiérrez y Everardo Ramírez plasmaron las ideas revolucionarias de su tiempo en murales y vitrales. Esta escuela, a su vez, se distingue de la mayoría de los centros educativos de la ciudad y del país, ya que cuenta

con alberca, gimnasio, pista para correr, canchas de deportes, biblioteca y aulas grandes para actividades extraescolares. Los edificios que abarcan la escuela Revolución fueron concebidos como un símbolo del triunfo del proyecto revolucionario, orientado al ideal de la educación socialista promovida por la reforma del artículo 3º constitucional de la época. Este modelo educativo tenía como propósito formar ciudadanos comprometidos con el bien común y la arquitectura del plantel reflejaba el horizonte modernizador del Estado posrevolucionario, que veía en la escuela un dispositivo para moldear a los nuevos sujetos nacionales.

Actualmente, la escuela Revolución sigue siendo considerada como uno de los centros escolares más importantes del país, y su infraestructura abarca tres centros escolares en un mismo terreno. La escuela alberga una población socioculturalmente diversa integrada por niñas y niños originarios de la ciudad, de distintos pueblos indígenas y migrantes originarios de Centroamérica y China. En el turno vespertino asiste un gran número de niñas y niños triquis, muchos de los cuales residen con sus familias en el mercado de artesanías de la Ciudadela.

Parte de la plantilla docente de la escuela tiene una larga trayectoria y experiencia de trabajo con escuelas indígenas y con escuelas que impulsaron el programa de Educación Intercultural y Bilingüe en el año 2001; así mismo, la escuela cuenta con profesor originario de la comunidad mixteca que se reconoce como un agente que promueve una mirada crítica frente a los discursos normativos y las estrategias interculturales que se impulsan desde las autoridades para el reconocimiento de las poblaciones indígenas en la ciudad.

Gran parte de las familias provienen de los estados de Oaxaca, Hidalgo, Puebla y Veracruz y se dedican al comercio de artesanías en la ciudad. Otra población menor labora en oficinas aledañas y hay un número reducido de niños que se encuentran en el programa de guardia y custodia, por lo que sus padres se encuentran en procesos penales.

El centro escolar se distingue por mostrar flexibilidad ante las dinámicas y necesidades de la población estudiantil y sus familias. Se reconoce que las niñas y los niños de comunidades indígenas suelen ausentarse por periodos prolongados debido a los viajes que realizan con sus familias a sus pueblos, para asistir a las festividades tradicionales o para acompañar la temporada de cosecha. Frente a esto, el calendario escolar se ha ido adaptando para no afectar a las niñas y los niños en sus ausencias. Este tipo de adecuaciones son una forma de visibilizar y adaptar el entorno a las necesidades de su población, lo que indica algunos asomos del enfoque intercultural en la organización y toma de decisiones institucionales (Tubino, 2005).

> Nosotros sabemos que muchos de nuestros niños en vacaciones se van al pueblo a ayudar en el campo y no regresan cuando se inicia el ciclo escolar, por eso aquí aplicamos el calendario agrícola. Tenemos niños que inician el ciclo escolar en agosto, pero otros llegan a inicios de septiembre incluso a finales y se les recibe sin problema. No hay problema, porque se inicia el ciclo escolar normal y solo vamos integrando a los niños que van llegando después. En esta escuela siempre iniciamos con una matrícula baja que va aumentando conforme pasan los meses. Al final del ciclo escolar tenemos más niños que al inicio. Es importante esta estrategia porque si no, estos niños no podrían estar en otra escuela.

(Entrevista maestra UDEEI: 24/08/2019)

En nuestro primer acercamiento al centro escolar, se observó que tanto autoridades como docentes reconocen en su quehacer cotidiano la presencia de la diversidad étnica y sociocultural. Este reconocimiento se muestra en las adaptaciones y en la construcción de vínculos con algunas familias y comunidades para integrarlos de forma participativa; sin embargo, para comprender el papel que juega la escuela en la construcción de subjetividades fue necesario indagar el alcance de estas acciones para analizar en qué medida la escuela reproduce discursos hegemónicos sobre el ser, el saber y las aspiraciones para el futuro o si por el contrario, se establecen algunos puentes que den cuenta de enfoques horizontales, dialógicos entre lo étnico y lo urbano.

Relación escuela y comunidad

La escuela en la ciudad tiene un significado y una relevancia distintos a los que tiene en el contexto del pueblo. La escuela primaria Revolución conserva una gran importancia dentro del sistema educativo en general, pero especialmente para las comunidades indígenas que migran o residen en la ciudad. Esta relevancia también se refleja en la población triqui de la Ciudadela, ya que un gran número de niñas y niños de esta comunidad asisten a este centro escolar.

La escuela ha abierto sus puertas por décadas sin importar las condiciones socioeconómicas de sus estudiantes o sus posibilidades para frecuentar o cumplir con los requisitos institucionales; en la ola de migraciones de los pueblos indígenas a la ciudad, la mayoría llegó sin documentos de identificación, sin zapatos y sin posibilidades económicas para portar el uniforme, esto nunca representó un obstáculo para el ingreso o permanencia en

la escuela, sino por el contrario, pronto se corrió la voz entre las comunidades por su apertura y disposición a apoyar y proveer de materiales a sus estudiantes. Por lo anterior, por varias generaciones, la comunidad triqui ha mantenido la tradición de inscribir a sus hijas e hijos a esta escuela.

En este sentido se puede observar que la presencia de comunidades indígenas en la escuela urbana interpela los marcos institucionales y sus lógicas homogeneizadoras, modernas y nacionalistas que se han documentado en estudios en torno a la escolarización de pueblos indígenas en las ciudades (Moreno, 2017; Rebolledo, 2003). La flexibilización del calendario escolar y la negociación de los criterios de inscripción y asistencia son ejemplos de cómo la escuela se adapta a la diversidad de realidades; no obstante, esto no supone necesariamente una transformación estructural del modelo educativo o un cuestionamiento de los elementos epistémicos, curriculares y lingüísticos predominantes en la escuela urbana, ya que la monocultura del saber persiste y no se llegan a desmontar jerarquías entre los grupos socioculturales presentes (De Sousa, 2009).

Para la comunidad de la Ciudadela, la escuela es un espacio entre otros, que interviene en la construcción del presente y futuro de las niñas y los niños triquis, muchas veces este escenario se presenta como un puente entre la vida comunitaria y la vida en la ciudad. En este contexto, la escolaridad se ha vuelto una necesidad y una aspiración para el desarrollo, la educación y la crianza de las nuevas generaciones, ya que se concibe como una oportunidad para beneficiar sus vidas y formar parte de las esferas públicas de la ciudad. Esta aspiración convive con la posibilidad de que el ingreso y permanencia en la escuela implique el alejamiento de la lengua, los valores de la comunalidad y las prácticas étnicas, lo cual nos revela que, si bien la escuela puede ser vista como una herramienta para el presente y futuro

de las niñas y los niños, también representa un espacio donde se negocia constantemente la pertenencia étnica, el reconocimiento y la continuidad de lo triqui.

Por lo anterior, las concepciones, las experiencias y las prácticas cotidianas que, tanto profesores, como autoridades tienen en torno a la presencia de comunidades triquis en la escuela, ocupa un terreno importante en las comprensiones en torno al papel de la escuela en la conformación de las identidades de las niñas y los niños.

Como parte de la experiencia y trayectoria del profesorado, se señalan algunos contrastes entre las escuelas en los pueblos y en las ciudades; al respecto se destacan las ventajas, la cercanía y la participación colaborativa que suelen establecerse con las familias en las escuelas indígenas. En estos espacios, la escuela forma parte de la comunidad y además de enseñar colectivamente, se toman decisiones de manera compartida. Estas son formas de comunalidad escolar que no dividen el conocimiento del territorio y donde madres, padres y autoridades comunitarias se involucran activamente en lo escolar. En las escuelas urbanas existe una profunda división entre familia y escuela, otorgando un rol de usuarias a las familias y no como participantes. Además, esta separación se acentúa en las ciudades, debido a la profunda discriminación, exclusión y estigma que sufren las familias indígenas; en otras palabras, se podría decir que en las escuelas urbanas existe un reconocimiento, más no una representación de lo indígena (Femenías, 2011).

Si bien la escuela incorporó un enfoque intercultural para el trabajo con la diversidad desde la década del 2000, en la práctica diaria persiste la atención de las mayorías mestizas. En este contexto y en medio de las críticas al sistema, se señala que los discursos a favor de la diversidad muchas veces funcionan como simulaciones para demostrar frente a las

autoridades el trabajo realizado con los nuevos enfoques. Esto se hace evidente con las personas que ingresan al sistema escolar desde otros contextos socioculturales, que no dominan el español y que invariablemente son quienes enfrentan mayores obstáculos para sentirse acogidos por la escuela. En este sentido, se vive una lógica integracionista establecida mediante una convivencia tolerante, pero no una ruptura en las estructuras de poder que transformen de fondo el orden de jerarquización cultural, epistémica y lingüística que sostiene la desigualdad dentro del espacio escolar (Walsh, 2009).

Micaela y Rafael son profesores de la escuela Revolución y narran algunas tensiones y contradicciones en torno a la escolarización de los pueblos indígenas. Si bien muchas familias llegan con la aspiración de acceder a mayores oportunidades educativas y económicas, el costo en términos de pérdida de la identidad indígena puede ser alto. En gran medida, la permanencia y adaptación a la vida urbana implica diluirse en las lógicas de las mayorías, y la exigencia de desenvolverse en estos marcos orilla al personal docente a favorecer dicha adaptación. Aunque muchos docentes quisieran promover el reconocimiento de la diversidad y la preservación de las identidades étnicas, también se ven presionados a impulsar un proceso de integración "amigable" con sus estudiantes provenientes de comunidades indígenas. La presión por integrarse a la vida urbana implica para estas niñas y niños, desmarcarse de lo indígena (Maldonado-Torres, 2007).

> …estando en una ciudad pudiéramos pensar que tienen mayor acceso a la educación, que ya hay una mayor oferta educativa y todo, pero también tienen esta desventaja de que esta mancha urbana los puede absorber y de alguna manera quitar parte de su cultura.

(Entrevista profesora 2º de primaria, 22/11/2019)

> Te decía al principio que el fenómeno de la transculturización es muy fácil, les dicen sabes que, aquí tienes que aprender el español y pobre niño con su estrés de llegar a la ciudad, un ambiente totalmente diferente, con esa diversidad él se siente en contra y si no lo ayuda uno de esa manera pues cómo, si no hacer amigable la situación a partir de mi compromiso como profesionista y de mi deber ser.

(Entrevista profesor 6º de primaria, 18/11/2019)

En estos fragmentos podemos observar que, para el personal docente, el tema identitario de las niñas y los niños tiene una gran relevancia, en lo que respecta a nombrar y visibilizar lo indígena dentro del aula. Al respecto, se busca generar un clima de confianza que permita compartir sus identidades desde un lugar de autonomía, sin etiquetas fijas o esencialistas, sin estigmas y sin el temor al señalamiento.

El profesor Rafael, además de compartir parte de esta historia como integrante de la comunidad mixteca, muestra claridad respecto al contexto y las dificultades que enfrenta la diversidad en la sociedad y en la propia escuela; desde su perspectiva, existe una profunda negación de la presencia de los pueblos indígenas que pertenecen al país, debido a la vergüenza que como nación hemos arrastrado y que se traduce en la concepción de lo indígena como un fenómeno excepcional y minoritaria, cuando en la realidad, la mayoría de las personas en México compartimos una relación con lo indígena.

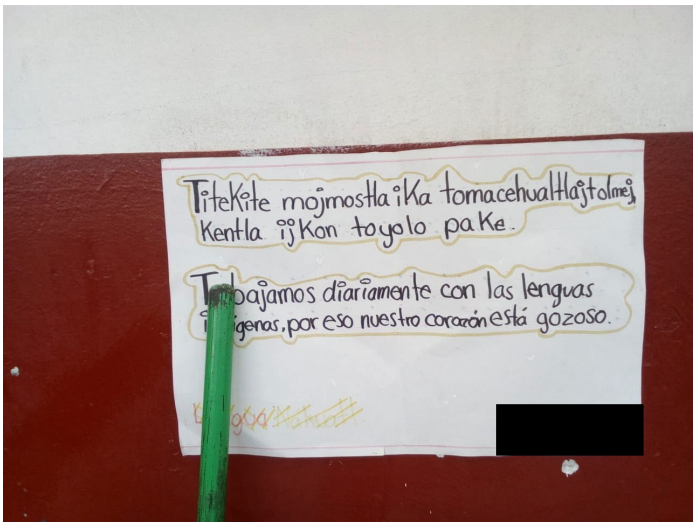
> Es muy difícil verlo así, pero pocos están conscientes, yo les digo: de qué se admiran, más del 80% si revisan su árbol genealógico se van a dar cuenta de que una o dos generaciones atrás sus antepasados eran indígenas, a mí no me da vergüenza, mi

> madre y mi padre completamente indígenas, mi padre de origen mixteco, él se abrió camino con mucho esfuerzo, algo característico de un oaxaqueño es que el oaxaqueño es un perro, muy trabajador, muy tenaz y difícilmente se da por vencido, yo creo que algo de eso saque, porque en verdad logré que estoy niños fueran diferentes y lo he logrado.
>
> (Entrevista profesor, 5º de primaria,14/10/2023)

El testimonio de Rafael también resalta la negación estructural del vínculo indígena que nos atraviesa como país y nación pluricultural. Lo indígena, lejos de ser una excepción, constituye una parte medular de nuestras historias, pero la matriz colonial de poder y del ser se ha encargado de borrarlo y estigmatizarlo (Quijano, 2000).

En la infraestructura de la escuela también se perciben las contradicciones entre el reconocimiento de lo indígena y la mirada esencialista de las mismas; se busca que las comunidades se vean representadas al interior de la escuela, aunque no se conocen a profundidad las lenguas que están presentes en ella. En la imagen a continuación se coloca un cartel con una frase traducida al náhuatl, siendo que en la escuela existe una mayoría de integrantes de la comunidad triqui.

Imagen 19. Cartel sobre las lenguas indígenas en la escuela



(Fuente propia)

Las tensiones entre reconocimiento e invisibilización se reproducen en las prácticas diarias de la escuela. Si bien hay esfuerzos por visibilizar o incluir lo indígena, éstos muchas veces operan como reconocimientos superficiales que suman a la estadística de atención, pero no alteran la estructura de poder homogenizante que sostiene a las instituciones escolares.

El espacio escolar se caracteriza por las rupturas y tensiones en torno a la noción de lo indígena; por un lado existe una larga trayectoria de reconocimiento que se ha impulsado desde distintos enfoques indigenistas e interculturales que emergen como un acto disruptivo frente al proyecto modernizador con el que inició la escuela y, por otro, se conservan discursos que estigmatizan a los pueblos indígenas desde el “atraso”, que de alguna manera, han reproducido las narrativas que naturalizan las desigualdades existentes entre los grupos socioculturales presentes en la escuela.

Como toda escuela pública, al inicio del ciclo escolar se lleva a cabo una indagación sobre el origen y la posible adscripción a algún grupo indígena de las niñas y los niños, no es novedad que muchas veces las familias niegan su adscripción indígena y otras tantas se ven a algunas madres utilizando sus vestimentas tradicionales que de forma paulatina va desapareciendo hasta convertirse en ropa urbana, ello con la intención de evitar que sus hijos sean discriminados; esto confirma los hallazgos de algunos estudios en torno a la presencia indígena en las escuelas urbanas (Flores, 2018; Guajardo, 2018; Hernández, 2016; Moreno, 2017) y nos presenta un escenario en donde la discriminación persiste a pesar del tiempo y de las distintas estrategias educativas que pretenden erradicar y eliminar las múltiples formas de discriminación en la escuela.

> …ese es el problema que yo siento; es un arma de doble filo porque van a integrar a esa masa urbana y muchos tienden a decir yo me avergüenzo de mí condición de migrante o indígena y hago lo posible por disimular.
>
> (Entrevista profesora 2º de primaria, 22/11/2019)

Cuando las familias y las niñas y los niños optan por ocultar o no declarar su adscripción indígena, el profesorado recurre a distintas estrategias para identificar a aquellas personas que provienen de alguna comunidad. Algunas de estas estrategias se basan en la identificación de rasgos fenotípicos como el color de piel o la complexión física, lo que pone en evidencia la persistencia de prácticas de racialización dentro del espacio escolar. Aunque estos atributos no son determinantes de la pertenencia étnica, su uso como criterio para identificarla revela un imaginario esencialista que asocia lo indígena con características estáticas. Esto nos habla de que la identidad étnica se limita únicamente a lo visible y crea confusión cuando una niña o niño indígena no responde a esos estereotipos. Esta lógica parte

de una “colonialidad del ver” donde la identidad se reduce a lo observable y que es medido con criterios impuestos desde fuera (Barriendos, 2011).

Si lo ve, es un niño blanquito, alto, que no tiene ninguna característica de un mazahua.

(Entrevista profesor, 5º de primaria,14/10/2019)

Además del aspecto físico, la racialización atraviesa otras dimensiones como la inteligencia y la capacidad para aprender (Campos-García, 2012). Mientras que al estudiantado mestizo no se le asigna apoyo especializado y rara vez se le percibe como foco de atención dentro de la escuela, la población indígena suele ser objeto de constantes señalamientos por un bajo desempeño escolar. Este rendimiento suele ser asociado con el uso de la lengua indígena y con la incapacidad de sus familias para brindar apoyo escolar desde el hogar, condenando a los estudiantes al fracaso por provenir de una familia indígena. Bajo esta lógica, las estrategias institucionales tienden a segregar al estudiantado indígena, asumiendo que no es capaz de alcanzar los mismos objetivos escolares que el resto del grupo. Estas prácticas reflejan la permanencia de imaginarios coloniales que tienden a asociar lo indígena con la carencia, el atraso o una menor capacidad intelectual, depositando la responsabilidad del bajo desempeño escolar a las familias, sin considerar las violencias estructurales y las omisiones institucionales que han colocado a los pueblos indígenas en una situación de desventaja frente a los estudiantes mestizos.

Bajo estas narrativas que se enuncian bajo el principio de equidad, suele asumirse como incuestionable que todas y todos los estudiantes indígenas requieren una atención especializada y diferenciada. Si bien estas medidas buscan responder a necesidades

específicas, también pueden dar lugar a discursos racializados que refuerzan la idea de una desventaja intelectual asociada al origen indígena.

> Aquí en la escuela es trabajar en equipo para quitarles esta cuestión de racismo... Me acuerdo cuando me dieron por primera vez grupo de 1º, había dos niños triquis, muy pequeñitos apenas alcanzaban el escritorio, llegaban con su mochilita y sus cosas y me decían: ¿Qué vamos a ver hoy maestro?". Los niños nunca aprendieron porque a nivel neurológico no sé qué problema tenían, lo más que aprendieron fue a poner "pa"; lo que puedo decir es que la mamá tuvo la culpa porque nunca los llevó a que los trataran y no hizo ningún mérito para que mejoraran.
>
> (Entrevista profesor 3º de primaria, 12/11/2019)

Además de lo mencionado, los estereotipos, positivos o negativos, reducen a la población a un solo tipo de habilidades y talentos como si estuvieran determinados por los oficios de sus familias, particularmente con las niñas y los niños triquis, se cree que son personas que dominan las matemáticas porque sus familias son comerciantes o que destacan en áreas artísticas porque la comunidad se dedica a las artesanías.

> …eran muy buenos en educación artística y matemáticas, la verdad; a lo mejor fallaban en español para leer y expresarse, pero en general buenos alumnos.

> …los niños triquis son comerciantes expertos, la verdad, les decía a ver tu pasa a resolver esto o a ver ayúdame con la elaboración de algún problema. Como desde pequeños son comerciantes son muy buenos para matemáticas, pero a veces ya no estudian las niñas porque las casan.

(Entrevista profesora 2º de primaria, 22/11/2019)

Estas narrativas esencializan las capacidades según el origen étnico, naturalizando estereotipos que, aunque aparentemente basados en un valor, también restringen las posibilidades y aspiraciones de las niñas y los niños (Grosfoguel, 2006).

Entre las tensiones y rupturas identificadas se encuentra, por un lado, el reconocimiento de ciertas prácticas y actitudes de discriminación hacia los pueblos indígenas dentro del espacio escolar, y por otro, la percepción de que esta discriminación ocurre en menor medida en la escuela Revolución, ya que en términos de acceso no se niega la entrada a nadie y se destinan apoyos a estudiantes en situación de desventaja socioeconómica. Además, se reconoce que, aunque persisten contradicciones al momento de impulsar estrategias interculturales, también hay iniciativas que, en comparación con otras escuelas, buscan fortalecer la identidad indígena.

Existe un ejercicio de visibilización de la discriminación cotidiana que socialmente se ejerce hacia los pueblos originarios, se considera que hablar una lengua indígena o provenir de un pueblo, representa un obstáculo para el ascenso social debido al racismo y clasismo estructurales que se encuentran presentes en el país. Desde la escuela se identifica que el desprecio y la exclusión recaen de manera predominante sobre lo indígena, lo que indica que, a pesar de haber un discurso de la diversidad y de inclusión a nivel social y en las políticas públicas de nuestro tiempo, la discriminación sigue siendo un fenómeno latente y manifiesto en la cotidianidad (Restrepo, 2010).

Lo anterior se suma a una mirada crítica hacia el sistema, se reconocen las profundas omisiones que el Estado ha tenido frente a las necesidades de los pueblos indígenas en la ciudad, y de las propias escuelas que se enfrentan al reto de albergar a dicha diversidad. Esto lo consideran como un fenómeno estructural, que no sólo abarca al profesor o a la escuela misma, sino a todo el sistema educativo y a todo el engranaje social.

En la práctica diaria, el personal docente reconoce la presencia y las necesidades de la población indígena en términos del fortalecimiento de su identidad vs integración al contexto urbano; sin embargo, no es fácil traducir ese reconocimiento en cambios institucionales. Si bien hay intentos por transformar su práctica docente para fortalecerla con perspectiva intercultural, estos suelen quedar reducidos a algunos fragmentos de la cotidianidad sin trastocar la parte estructural.

En síntesis, la escuela urbana se configura como un escenario ambivalente donde se ponen en juego disputas entre los procesos de integración y el reconocimiento de las identidades indígenas, subrayando la noción de reconocimiento que no es lo mismo que la representatividad de acuerdo con Femenías (2011). En el caso de las familias de las niñas y los niños triquis que residen en la Ciudadela, la escuela representa una puerta de acceso a mayores oportunidades, aunque, a la vez, es un espacio donde se reproducen lógicas de racialización, exclusión y silenciamiento de lo étnico. Las estrategias institucionales, si bien intentan atender desde una lógica de equidad e interculturalidad, muchas veces refuerzan imaginarios coloniales que asocian lo indígena con el déficit, la carencia o el rezago. No obstante, también se reconoce la existencia de esfuerzos por crear ambientes de confianza que favorezcan el reconocimiento de la diversidad sin estigmas o etiquetas.

Escolaridad e identidad

Por todo lo anterior, se puede afirmar que la escuela desempeña un papel relevante en la resignificación de la identidad étnica triqui por tratarse de un espacio que encamina a las infancias a lógicas monoculturales dominantes que en muchos casos, tienden a diluir o subordinar lo étnico. Sin embargo, esta influencia no se considera un proceso lineal o determinante, ya que la identidad triqui se configura en diálogo con múltiples experiencias, referentes y espacios, incluidos el hogar, la comunidad, el entorno social y los vínculos afectivos. En este sentido, profundizar en los significados y el valor que la comunidad y las propias infancias otorgan a la escuela, permite comprenderla como un dispositivo que puede moldear las formas de ser, pero a su vez, también es atravesado por resistencias y negociaciones de los propios sujetos.

Nos encontramos con una comunidad compuesta por un grupo numeroso de niñas y niños en edad escolar, por personas adultas que se dedican mayoritariamente a la venta de artesanías y que sus niveles de escolaridad están entre la primaria y la secundaria. A medida que avanza la edad, se observa una disminución en la continuidad de los estudios, especialmente a nivel medio superior, aunque en otros predios si se identifica una población menor con nivel licenciatura. Gran parte de las niñas y los niños cursan la primaria en la escuela Revolución y se distribuyen en ambos turnos; sin embargo, las condiciones familiares y el apoyo que se da a la venta de artesanías hacen que gran parte de la población se inscriba en el turno vespertino.

Durante la convivencia con el grupo de niñas y niños, se evidenció que quienes asisten al turno matutino o al turno de jornada completa muestran un mayor apego a la escuela y

dominio de contenidos escolares, lo cual también se reflejó en su familiaridad con los procesos de lectura, escritura y dominio de los números. Estas brechas evidencian que la escolarización urbana no es homogénea y que la relación entre aprendizaje y pertenencia no es determinante, sino que tiene un origen mutifactorial que impacta directamente en las formas de apropiación del conocimiento y en los modos en que los sujetos se posicionan frente a lo escolar.

Los significados y el papel que se otorga a la escuela en la comunidad de la Ciudadela se expresan a través de las aspiraciones de escolarización en el presente y en el futuro; como se señaló antes, pareciera que este espacio es el medio que permite integrarse y tener éxito en la gran urbe que representa al mundo moderno. La comunidad es consciente de que este tránsito escolar implica dos vertientes, ofrece movilidad social, pero también exige desarraigo y obliga a los sujetos a renunciar en gran parte a su identidad étnica para ser admitidos en las lógicas de la ciudad. Sin embargo, esto pareciera no cobrar relevancia, debido a las prácticas de resignificación que se despliegan en la comunidad.

Para la comunidad triqui de la Ciudadela, alcanzar mayores niveles de escolaridad significa “ser civilizado”; cambiar la venta de artesanías por emplearse en tiendas o dedicarse a otros oficios es signo de “progreso” y simboliza un posicionamiento en peldaños más altos de la escala social; ya que, si bien, las personas expresan un aprecio por las artesanías y el comercio, refieren que los grupos triquis que se ubican en otros predios, ocupan un nivel social superior por haber ingresado al nivel medio superior o superior y por tener empleos formales.

> …los triquis que viven en la Doctores ya están más civilizados porque sí estudiaron, dejaron las artesanías y tienen empleos formales como tiendas de autoservicio.
>
> (Entrevista Vicente, Representante de la comunidad, 24/10/2020)

Esto de alguna manera se retoma y se reproduce de estereotipos racializados que son inculcados en la escuela, por lo cuales alejarse de las tradiciones indígenas, de los oficios y construir un imaginario de futuro basado en aspiraciones urbanas permite alcanzar un estatus de superación, de mejora y desarrollo.

> en 4º ya era una niña más despierta, más enfocada a la vida en la ciudad y en 6° decía que ella ya no quería hacer pulseras, quería estudiar y sí entró a la secundaría, pero después ya no supe que pasaría.
>
> (Entrevista profesora 4to grado, 22/11/2019)

Aunque gran parte de los ideales expresados por las familias y las generaciones de niñas y niños de la Ciudadela se orientan hacia aspiraciones vinculadas a un futuro basado en valores urbanos, tales como la educación formal, la movilidad social y la inserción al mercado laboral, existe una parte del significado histórico que se ha atribuido a la escuela desde el pueblo; esto se manifiesta en la manera en que muchas familias siguen priorizando sus propias lógicas comunitarias, sus tradiciones y actividades en el pueblo, incluso cuando estas interfieren con las tiempos institucionales del sistema escolar. De esta manera se puede ver cómo interactúan dos racionalidades, una que valora la escolarización como vía de progreso y otra que la ve como un espacio ajeno a las dinámicas de vida en comunidad (Rockwell, 2006).

Dentro de las tensiones y contradicciones que atraviesan la preservación de la identidad étnica y la escolarización, las personas adultas de la comunidad abren un espacio de agencia para las niñas y los niños. Madres y padres les expresan que la decisión sobre hasta dónde desean continuar sus estudios les corresponde a ellas y ellos, y, en función de esa decisión, sus familias les brindarán el apoyo hasta donde les sea posible. También se señala que, actualmente, las madres y padres triquis en la ciudad hacen grandes esfuerzos por generar las condiciones necesarias para que sus hijas e hijos puedan acceder al nivel de educación superior. Es decir, la comunidad procura ofrecer los apoyos disponibles, mientras que el trayecto educativo depende de las decisiones personales o de las circunstancias.

En este sentido, Vicente, afirma que la importancia y el impulso por la escolarización emergieron por los movimientos migratorios de la comunidad triqui hacia las grandes ciudades; según su testimonio, en la ciudad muchas familias comenzaron a valorar la educación formal como una estrategia para adaptarse al contexto.

La escuela entonces ocupa un lugar significativo en la configuración de las identidades de las niñas y los niños triquis que residen en la ciudad, negar su influencia sería como afirmar que la preservación o abandono de lo étnico se reduce a una decisión personal, dejando a un lado las presiones que ejerce la colonialidad del poder y del ser en las decisiones y la construcción de las subjetividades. La escuela no es un espacio neutro, la escuela transmite valores, normas y expectativas que responden a lógicas monoculturales desde visiones dominantes. Sin embargo, su influencia no opera de manera determinista, ya que las contradicciones que la caracterizan abren grietas de negociación donde las niñas y los niños ejercen su agencia (Origel, 2016).

5.4 Representaciones de agencia en las infancias triquis

En los procesos de construcción y reconfiguración identitaria, las niñas y los niños triquis no son concebidos como entes pasivos de la cultura ni de los discursos que los rodean; por el contrario, las infancias actúan como sujetos activos que negocian, reinterpretan y resignifican las experiencias que atraviesan.

Si bien el entorno social, la comunidad, la familia y la escuela ejercen una influencia importante en la configuración de las subjetividades, la capacidad de agencia se encuentra presente al momento de interactuar con estos entornos, permitiendo la interpretación, reinterpretación y transformación de sus realidades. En este apartado se analiza cómo las infancias triquis manifiestan esa agencia como resistencia y como una forma de construir significados y sentidos propios frente a las tensiones y negociaciones que enfrentan.

La infancia en el pueblo

Desde una visión convencional, las infancias han sido concebidas como entes pasivos, incompletos y cuya voz suele ser mediada por la mirada adulta. Esta perspectiva ha ubicado a las niñas y los niños en el lugar de la dependencia, invisibilizando sus capacidades para interpretar, intervenir y dar sentido a sus experiencias (Pávez & Sepúlveda, 2020). En este trabajo, por lo contrario, se concibe a las infancias como sujetos sociales, culturales y políticos que participan desde su propia agencia en la construcción del mundo que habitan y de su propia identidad.

En San Juan Copala, la historia de las infancias cobra relevancia a partir del profundo valor social que tienen las niñas y los niños en la comunidad; no obstante, es desafortunado

que su participación en la organización y en la vida del pueblo se enmarque a partir del conflicto que se vive al interior del territorio.

No hace falta describir lo que este grupo ha sufrido a partir de los enfrentamientos y la intervención armada de grupos paramilitares; la violencia ha cobrado la vida de gran parte de sus familias y hoy en día gran parte de las niñas y los niños han quedado huérfanos de madre y padre por este mismo motivo. La violencia rapaz les ha arrebatado la tranquilidad por los incontables asesinatos y por las graves afectaciones que han enfrentado por parte de los grupos armados.

El acontecimiento sangriento de 2010, derivado de la detención de la caravana de apoyo que se dirigía al municipio de San Juan Copala para entregar ayuda humanitaria, y en el que murieron varias personas y otras resultaron heridas, marcó un antes y un después en la movilización de la comunidad. A partir de este suceso, se incrementó la participación de las niñas y los niños en las organizaciones que exigen paz y justicia en sus territorios. Este hecho trágico derivó en el exilio forzado de cientos de familias y motivó a mujeres, hombres, personas mayores, niñas y niños triquis a alzar la voz, visibilizando el dolor y la rabia frente a la violencia estructural por la que ha atravesado su pueblo por décadas.

La experiencia del conflicto ha marcado la historia del pueblo y ha configurado parte del sentido de pertenencia en las niñas y los niños. Frente a esto, las infancias no están al margen de la violencia, sino al contrario, reconocen el conflicto de su comunidad y en muchos casos, se involucran activamente en los movimientos que demandan justicia; por lo anterior, este acontecimiento se ha vuelto parte de su identidad, ya que el conflicto representa,

en gran medida, la principal causa de desarraigo de sus familias extendidas y de una parte importante de la comunidad.

La reconfiguración de la comunidad comienza en la disminución notable del número de integrantes de las familias; la migración forzada, las muertes y el desplazamiento han provocado olas de migración, siendo la triqui una de las comunidades con mayor desplazamiento y migración dentro y fuera del país.

Esta es una de las tantas formas en que las infancias han padecido las violencias estructurales y con ello, en medio de la violencia y la desarticulación comunitaria, han participado activamente en la reconstrucción de los vínculos sociales y en la defensa de su identidad y territorio; su involucramiento en movilizaciones, actos simbólicos y prácticas cotidianas de resistencia revelan que no son solo receptores del conflicto, sino que son actores fundamentales en las luchas por la autonomía de sus pueblos (Velázquez, 2012). Su participación política se hace visible en marchas, plantones y acciones cotidianas y es desde esta perspectiva, que podemos reconocer que las infancias triquis se encuentran atravesadas por dinámicas políticas, mostrando formas de resistencia en el trabajo comunitario, en las protestas y hasta en el juego cotidiano.

Al respecto, en la comunidad triqui de la Ciudadela se reconoce la agencia de las niñas y los niños en torno al conflicto; sin embargo, se percibe que las decisiones vinculadas a la preservación de las costumbres, la lengua y las prácticas comunitarias en el pueblo no siempre son enmarcadas en la elección personal, sino como un acuerdo implícito que protege la continuidad de los elementos étnicos del grupo triqui. En este sentido, la organización comunitaria y la acción de los sujetos se inscriben en un marco de responsabilidad compartida

de sostener la vida en comunidad (Gutiérrez, 2017). Sin embargo, estas dinámicas se han ido transformando en las últimas décadas, sobre todo en las generaciones de jóvenes que han comenzado a cuestionar algunas prácticas y acuerdos implícitos, abriendo espacios para la reflexión crítica sobre las maneras de reproducir, transformar o resignificar su identidad.

Este proceso también da cuenta que la agencia en el pueblo no se desvincula de lo comunal, sino que incorpora tensiones entre la tradición y la búsqueda de nuevas formas de habitar y resignificar la identidad triqui. En contraste, las niñas y los niños en la ciudad ejercen su agencia mediante la negociación de los elementos culturales que desean preservar o adaptar. De esta manera, la agencia infantil se manifiesta de formas diferenciadas según el contexto, poniéndose en juego la continuidad comunitaria y la posibilidad de reinterpretar su identidad.

Las infancias en la Ciudadela. Agencia, contrastes e hibridaciones

A diferencia de la agencia infantil ejercida en torno al conflicto y la violencia, las experiencias de agencia en el entorno urbano se despliegan en medio de dinámicas de poder, exclusión y resignificación cultural. En este apartado se analiza la forma en que las niñas y los niños triquis ejercen su capacidad de interpretación, negociación y transformación de sus mundos sociales en la ciudad (Giddens, 2005) y se muestra su actuar reflexivo en medio de estructuras que configuran moldes de ciudadanía basada en el mestizaje racializado y la monocultura del contexto urbano.

En este escenario urbano, las niñas y los niños navegan entre códigos culturales distintos, enfrentando la tensión entre la asimilación y la resistencia, mientras resignifican su identidad entremezclando la ambivalencia cultural de lo urbano y lo étnico (Gasché, 2012).

Con este análisis se busca visibilizar que las infancias indígenas no son sujetos pasivos frente a la ciudad y sus dispositivos de homogeneización, sino actores que desde sus prácticas e interacciones cotidianas reconfiguran sentidos de pertenencia, agencia y comunidad, en un contexto marcado por la exclusión estructural como por posibilidades creativas de reexistencia (Gómez-Moreno, et. al. 2015).

El contacto con la cotidianidad de la comunidad en la Ciudadela permitió comprender las formas en las que niñas y niños más allá de la habitan su identidad triqui étnica y urbana. La Ciudadela como hogar, como espacio de juego y de actividad económica, fue un lugar clave para vivir y sentir las tensiones entre su ser indígena y su ser de la ciudad. A lo largo del capítulo se ha visto cómo la identidad étnico-urbana de las infancias triquis se construye entre múltiples pertenencias territoriales en las que los sujetos seleccionan, descartan y recrean sentidos (Martín-Barbero, 2002). Si bien, las niñas y los niños se encuentran en influencia directa en la definición de lo que les propio y ajeno por parte de sus familias y comunidad, existe una negociación que les permite ejercer su agencia y autonomía de forma activa.

En este sentido, uno de los ejes centrales de análisis se orientó hacia las expresiones de agencia en el grupo de niñas y niños, en términos de su capacidad de actuar, interpelar y negociar dentro de las estructuras sociales. Se buscó identificar cómo, a través de decisiones cotidianas, las infancias triquis ejercen su derecho a autoafirmarse y desafían las lógicas homogeneizantes de la ciudad. Se prestó atención a las formas en que, aun nacidos en contextos urbanos, sostienen y recrean un vínculo vivo con su pueblo como un territorio simbólico que habita sus experiencias, memorias e imaginarios. Así, la agencia infantil emergió como categoría clave para reconocer la forma en la que las infancias reconfiguran

su identidad y habitan el “interespacio” (Origel, 2016), articulando elementos de su herencia comunitaria y las experiencias y vivencias en la ciudad.

Imagen 20. Niñas y niños triquis en el mercado de artesanías de la Ciudadela.

(Fuente propia)

Uno de los gestos más significativos que emergieron durante la convivencia con la comunidad, fue la manera en que las niñas y los niños afirman con naturalidad su pertenencia tanto a San Juan Copala como a la Ciudad de México, aludiendo así a una identidad que se construye desde la multiterritorialidad (Haesbaert, 2013). Esta noción da cuenta de cómo las infancias son capaces de habitar territorios geográficos simultáneos por sus simbolismos y afectos. En este sentido, ser triqui para ellas y ellos implica una relación dinámica con múltiples lugares: el pueblo como raíz familiar, la ciudad como escenario de vida cotidiana, y los diversos predios donde habitan sus familias, los cuales son nombrados como “su casa”. Ello evidencia cómo las infancias reconfiguran sus espacios de pertenencia en las ciudades, asumiendo la multiterritorialidad como estrategia que permite sostener y alimentar vínculos con el pueblo y la ciudad y como forma de resistencia frente a la discriminación estructural

y social que viven junto con sus comunidades, permitiendo reivindicar y resignificar la noción de hogar (Jiménez, 2013).

El desplazamiento y la reconfiguración de la comunidad en contextos urbanos también han incidido en la resignificación de la noción de familia entre las niñas y los niños triquis. Más allá de reproducir un concepto basado exclusivamente en los vínculos consanguíneos, las infancias realizan una interpretación de la familia en la que intervienen elementos como la cercanía, el cuidado mutuo y la convivencia cotidiana. La elaboración de un árbol genealógico en conjunto con las niñas y los niños, por ejemplo, reveló que, además de incluir a los miembros tradicionales del parentesco (abuelos, padres, tíos, hermanos y primos), las niñas y los niños incorporaron a personas de la comunidad con quienes han establecido un vínculo, ya sea a través de compadrazgos o por compartir espacios de vecindad. Estas prácticas son expresiones de agencia mediante la cual, niñas y niños reinterpretan y expanden los significados de hogar y de familia, adaptándose a las formas de vida en la ciudad y a las expresiones de solidaridad que han emergido en la comunidad de la Ciudadela.

A primera vista, puede observarse que las niñas y los niños han incorporado en gran medida las costumbres, prácticas y los elementos socioculturales del entorno urbano mestizo. Por ejemplo, la vestimenta cotidiana responde a los códigos de la ciudad, alejándose de los atuendos tradicionales; por otro lado, el español se ha impuesto como lengua dominante, subordinando al triqui a un uso casi nulo, un grupo reducido de niñas y niños comprenden la lengua, pero en su expresión, se limita a palabras sueltas como “perro”, “tortilla”, “mamá” o “amigo”.

Este escenario refleja los efectos de la asimilación que opera en gran medida en los contextos urbanos, donde la presión por adaptarse a las normas del entorno implica la ruptura de los elementos identitarios visibles; no obstante, esta aparente adopción de los códigos urbanos no necesariamente implica una renuncia a lo propio, sino que forman parte de una compleja negociación identitaria en la que las infancias despliegan estrategias de agencia para transitar entre los dos mundos que habitan (Origel, 2016).

Esta negociación se hace evidente en términos de la vestimenta, algunas niñas utilizan el huipil en ocasiones especiales, como festividades o celebraciones comunitarias, aunque su uso cotidiano está limitado y, en muchos casos, condicionado a dichas fechas. Por su parte, los niños reproducen la costumbre de los hombres adultos, adoptando de manera permanente la vestimenta mestiza; esto no implica una desvinculación con la identidad étnica, ya que, la mayoría de las niñas y los niños, aunque no porten de manera explícita estos signos culturales, manifiestan un profundo aprecio por las tradiciones, la vida comunitaria y las prácticas que se relacionan con su pertenencia triqui.

Este hecho pone en evidencia que la identidad no se acota a las expresiones materiales o lingüísticas, sino que se enriquecen a partir de los vínculos simbólicos y afectivos que se adaptan y se reconfiguran en el contexto urbano, desafiando así, las miradas esencialistas que asocian la identidad étnica con lo material o visible (Guajardo, 2018).

Imágenes 21. Niñas y niños triquis en el mercado de artesanías de la Ciudadela.

Aurora, 9 años

Julián, 9 años

Marcela, 7 años

(Fuente propia)

Si bien existe una apertura hacia la toma de decisiones y el ejercicio de la agencia por parte de las niñas y los niños, también se reconoce la influencia del entorno, la comunidad, la familia y la escuela en la construcción de sus identidades. Esto suele expresarse en sus aspiraciones, las cuales, en gran medida, están mediadas por elementos estructurales que configuran y moldean sus imaginarios presentes y futuros. La exposición y reproducción de los elementos étnicos por parte de la comunidad en la ciudad, así como la experiencia cotidiana en el entorno urbano, se encuentran mediadas por las interacciones y relaciones que se establecen en la cotidianidad; no obstante, se abre una ventana de decisión personal en la selección entre lo étnico y lo urbano.

Este impulso a la autonomía en decisiones identitarias constituye una forma de reconocimiento de las infancias como sujetos capaces de interpelar las lógicas hegemónicas y construir sus propios mundos, lo cual da cuenta de una postura que desafía la mirada adultocéntrica que proviene de enfoques occidentales, en los cuales, niñas y niños se

conciben como sujetos en dependencia total de los adultos y bajo lógicas que justifican la autoridad de las generaciones adultas para moldear y educar a las infancias (Pávez & Sepúlveda, 2020).

En el ejercicio de construcción de imaginarios futuros, las niñas expresan aspiraciones que revelan la coexistencia y el entrelazamiento de dos mundos y dos racionalidades, por un lado, los valores propios de su entorno de origen y por otro, las proyecciones individuales asociadas a oportunidades y formaciones relacionadas al contexto urbano. Algunas mencionan su deseo de ser profesoras, pero enfatizan que quieren ser "de las maestras buenas, no de las que regañan", lo cual denota una visión probablemente influenciada por su experiencia comunitaria. Otras en cambio, manifiestan su interés por profesiones como la cirugía plástica con la intención de ejercer en el pueblo, lo que evidencia cómo incorporan conocimientos vinculados al mundo urbano, pero resignificados desde el compromiso con el pueblo.

Cuando se les pregunta sobre el lugar que desean habitar en su vida adulta, sus respuestas reflejan esta dualidad identitaria: "tal vez toda la vida allá (en el pueblo) y visitar aquí (la ciudad)" (Entrevista Olga, 7 años, 04/12/2020); este planteamiento revela sus preferencias en términos del territorio y una forma de imaginar el futuro donde se articulan el arraigo territorial y el contacto con las experiencias urbanas. Además, nos muestra que sus aspiraciones se inscriben en una lógica donde conviven la racionalidad comunitaria centrada en la pertenencia, con la racionalidad moderna orientada a la profesionalización.

En otro ejercicio en torno a las aspiraciones, se recurrió al uso de revistas comerciales con imágenes asociadas a estereotipos sobre la adultez y los roles de género, estas sirvieron como detonante para que las niñas y los niños expresaran cómo imaginan su futuro y qué

elementos desearían poseer. La influencia de los modelos de éxito y belleza se evidenció cuando Sara, niña de la comunidad, expresó su deseo de tener una casa grande y lucir como las modelos y figuras de la farándula presentes en las revistas. Este tipo de aspiraciones refleja la forma en la que se interiorizan de imaginarios de la modernidad que relacionan el bienestar con cierta apariencia física y la acumulación de bienes materiales.

Lo anterior ocurrió entre las niñas de mayor edad, mientras que las más pequeñas se plantearon aspiraciones relacionadas a los oficios tradicionales de sus familias, como las artesanías, o profesiones valoradas en su entorno, como ser maestras; lo cual simboliza una conexión con los saberes comunitarios y los referentes cercanos de su vida cotidiana debido a que su contacto y experiencia con el entorno urbano ha sido menor, mientras que su contacto con la familia y la comunidad ha predominado en sus cortos años de vida.

De forma semejante se pudo observar en los niños mayores y los niños de menor edad. Los niños mayores, entre bromas, expresaron deseos de dedicarse al narcomenudeo para obtener bienes materiales como una motocicleta y alcanzar un estatus de poder, diciendo que les gustaría ser "jefe de los malos" o incluso dedicarse a la drogadicción (Diario de campo, 25/11/2020). Estas expresiones, nos revelaron la presencia de referentes marcados por actividades delictivas que se encuentran a su alrededor, mismas que en contextos de desigualdad se presentan como caminos viables para el acceso a oportunidades. En contraste, los niños más pequeños señalaron que les gustaría vender en el mercado de artesanías y "volverse millonarios" con la venta de monederos, pulseras y playeras; esta aspiración se encuentra enmarcada en un ideal capitalista, aunque articulado a las prácticas locales que viven en su día a día.

Estos ejercicios pusieron en evidencia que las aspiraciones infantiles se configuran en la articulación de múltiples racionalidades e influencias del entorno, los modelos de éxito, consumo y estética promovidos por los medios de comunicación masiva en donde predominan lógicas occidentales y los saberes, oficios y valores comunitarios que resisten y están presentes en su cotidianidad. Las respuestas de las niñas y los niños muestran cómo se enfrentan a la tensión entre los ideales modernos de progreso y los valores locales de pertenencia étnica. En este cruce, emergen aspiraciones híbridas que articulan los imaginarios hegemónicos y la permanencia de proyectos de vida asociados a su territorio y cultura, lo cual, como señala Reyes (2011) en su estudio, les permite enfrentar las tensiones de pertenencia entre la ciudad y la comunidad.

Otro de los espacios donde se manifiestan las expresiones de agencia es en la relación con el pueblo. Marcela de 7 años, expresa en todo momento un profundo aprecio por su comunidad, aunque es señalada frecuentemente y recibe burlas por parte de sus primos por no saber leer ni escribir; sin embargo, esto no parece afectarle, en cambio, cuando alguien la desmiente o niega que sepa tejer o hacer tortillas, actividades representativas en el pueblo, se muestra indignada y busca de inmediato la aprobación de su madre.

El gesto de Marcela permite inferir que ha establecido un vínculo con las prácticas tradicionales que se desarrollan en la comunidad y por ende, sus expectativas están orientadas al dominio de habilidades del pueblo, mientras que lo que aprende en la escuela parece ocupar un lugar secundario. A través de esta selección consciente sobre qué saberes priorizar y defender, Marcela ejerce su agencia al valorar y posicionarse frente a aquello que le otorga sentido de pertenencia que, a su vez, representa un acto de resistencia frente a la jerarquía epistémica que relega los saberes comunitarios frente al conocimiento escolar.

Imagen 22. Marcela, 7 años

(Fuente propia)

Angélica y Víctor son primos, viven en la Agrícola Oriental de la Ciudad de México, pero visitan casi a diario la Ciudadela por la venta de artesanías. Angélica vive con su padre y su hermano mayor y Víctor vive con su madre y su hermano; ella dice no conocer San Juan Copala porque sus padres se mantienen distantes de este espacio, además, su papá le habla en español, por lo que ella sólo ha escuchado algunas palabras en triqui de las demás familias, historia semejante a la de Víctor que nunca ha visitado a sus abuelos en el pueblo. En ambos casos, existe un imaginario a partir de lo que otras niñas y niños les comparten acerca del pueblo, sus historias, la forma en la que se vive allá y el cómo está configurado el territorio; con esta representación les es posible hacer un contraste entre la vida en la ciudad y San Juan Copala e incluso reflexionan sobre lo positivo y lo que rechazan de ambos lugares.

De este modo, aunque Angélica y Víctor no conocen físicamente San Juan Copala, construyen un sentido de identidad y pertenencia a partir de narrativas transmitidas por su entorno. Debido a que las familias ponen en juego la reproducción cultural de formas

heterogéneas, el imaginario del pueblo no es una réplica exacta, sino que se presenta mediante una resignificación constante que permite la interpretación y reinterpretación para habitar ambos mundos a través de vínculos que trascienden la presencia territorial.

Al contrastar la vida en el pueblo y la ciudad, las niñas y los niños suelen enaltecer la vida en el pueblo por la naturaleza, el río, el campo, la cercanía entre las personas, sus fiestas y la tranquilidad, aunque también les agrada vivir en la ciudad, es notable la preferencia del estilo de vida en el pueblo, y aunque reconocen la presencia del conflicto en este, consideran que la convivencia en la ciudad suele estar cargada de violencia debido a las actitudes de rechazo que han vivido en ella, mientras que en el pueblo consideran que la forma de vida es más armoniosa.

La representación del territorio, actividad que llevamos a cabo durante nuestras visitas, refleja cómo las niñas y los niños conciben su espacio de vida. En esta dinámica se integró tanto la cartografía de San Juan Copala como la de la Ciudadela en un mismo plano. El mural colectivo titulado: “El espacio en donde vivo”, fusionó elementos del pueblo, como el cerro y el río, con las calles y los puestos del mercado de la Ciudadela. Todos y todas colaboraron en su elaboración, discutiendo entre gritos de emoción la ubicación del cerro; algunos argumentaban que en la Ciudadela no hay cerros y por lo tanto, no debía incluirse, mientras que otros reafirmaban la importancia de colocarlo por ser parte esencial del pueblo; durante el proceso, compartieron historias tanto del pueblo como de la Ciudadela. Este ejercicio permitió visualizar cómo las niñas y los niños construyen y habitan territorialidades múltiples (Haesbaert, 2013) y configuran un territorio simbólico que trasciende el espacio físico, en el que se entreteje un escenario híbrido en el que coexisten elementos de la comunidad y su experiencia urbana.

Imágen 23. Elaboración de mural colectivo: “El espacio en donde vivo”

(Fuente propia)

Aquí aparece otra dimensión de agencia de las infancias: la capacidad de narrar el territorio, compartirlo e imaginarlo colectivamente. Estas prácticas dan lugar a un territorio simbólico, donde incluso quienes no han estado físicamente en San Juan Copala pueden reconstruirlo a partir del relato.

Marcela es una figura clave en ese “relatar” los elementos étnicos por su ya descrita admiración hacia el pueblo; cuenta historias y muestra las actividades que ella realiza cuando visita el pueblo a quienes no tienen contacto con San Juan Copala; busca por su propia cuenta algunos videos en internet para mostrar sus calles, sus fiestas y va identificando a las personas que aparecen en los videos. Durante esta actividad reiteró que ella preferiría aprender lo que se hace en el pueblo como hacer tortillas, tejer huipiles, bailar, ir al río por agua y dedicarse a cuidar las plantas y los animales, en lugar de vivir en la ciudad e ir a la escuela.

> Marcela mira por largo tiempo los videos de *You Tube* y corre por su huipil para mostrarme cómo se baila en su pueblo, su hermano Genaro de 5 años me pide insistente y emocionado que ponga la canción de “Chanaa Le’ej” que significa en

español “Mujer Triqui de Huipil Rojo”; al ponerla exclama emocionado “esa canción está bien chida” y sonríe mientras sigue la letra de la canción. Al escuchar la música varios de los niños y niñas se aproximan a la pantalla para ver y comentar sobre los videos.

(Diario de campo, 26/11/2020)

Imágenes 24. Videos sobre Copala y demostración de baile con huipil.

(Fuente propia)

Las experiencias de Marcela y Genaro evidencian cómo, aun viviendo en un entorno urbano, el vínculo con el pueblo permanece como un eje medular en la construcción de sus identidades étnico-urbanas. A través de sus relatos se observa una agencia que preserva y transmite los elementos culturales que les conectan con San Juan Copala. Este tipo de acciones resignifican la distancia con el territorial y promueven el imaginario de un pueblo vivo en medio de la cotidianidad urbana. En este sentido, el pueblo no es solo un lugar físico que se visita ocasionalmente, sino que se ha convertido en un referente identitario que adquiere un sentido de pertenencia para las niñas y los niños de la Ciudadela.

La relación que las niñas y los niños mantienen con San Juan Copala se enmarca en una serie de experiencias de vida entrelazadas entre el pueblo y la ciudad. Un ejemplo de ello

es la familia de Aurora; su madre y su padre pertenecen a los barrios de YosoYuxi y San Juan Copala respectivamente, los cuales han estado en disputa desde hace décadas; sin embargo, sus padres se conocieron en la ciudad, lo que hizo posible que entablaran una relación, por este motivo y porque una de sus hermanas falleció por falta de atención médica en pueblo, la familia de Aurora tiene un contacto con el pueblo. A pesar de ello, Aurora conserva un profundo aprecio por sus lugares de origen, reconociendo tanto a YosoYuxi como a San Juan Copala, e incluso a la Ciudad de México como parte de sus hogares.

Esta multiplicidad de adscripciones territoriales refleja cómo, incluso en contextos atravesados por el conflicto, las infancias son capaces de construir una identidad flexible y relacional, donde el sentido de pertenencia se resignifica en la experiencia cotidiana, integrando lo vivido y lo imaginario en una narrativa propia de conformación de su propia subjetividad.

En cuanto a la lengua, ya se ha señalado que niñas y niños usan el español para comunicarse de manera cotidiana, si bien las personas adultas les hablan en la lengua triqui, se dice que no lo aprenden porque "son más de ciudad", aunque las niñas y niños aseguran su deseo por aprender el idioma de sus familias, señalan que cuando intentan practicarlo "les sale puro español" (diario de campo, fecha:02/12/2020).

En términos religiosos, así como sus familias practican el sincretismo, las niñas y niños se involucran en las festividades relativas a los bautismos, primeras comuniones, confirmaciones y utilizan el símbolo de la Virgen de Guadalupe con huipil triqui y un velo blanco; la mayoría identifica las diferencias entre lo que aparece en los libros de catecismo y lo que ha sido adaptado por la cultura triqui.

Imagen 25. Comuniones y confirmaciones

Imagen compartida por Vicente, festividades diciembre 2020

Imagen 26. Virgen morena con huipil

(Fuente propia)

-Juan, hermano mayor de Marcela, me contó sobre su primera comunión y yo, como alguien que desconoce genuinamente la religión católica, le pregunté cómo se había preparado para el evento. Dentro de la conversación me dijo que le habían regalado un libro (el nuevo testamento) y aunque no le había dado tiempo de leerlo, lo había hojeado para ver un poco el contenido. Me comentó que en el libro estaba la imagen de una virgen y a propósito le señalé la figura de la vitrina y le pregunté: ¿cómo esta que está aquí?

“J: no, no es igual, la del libro es de otro color y está vestida de azul.

C: ¿Por qué crees que sea diferente?

J: La del libro es la original maestra.

C: ¿Y cómo sabes cuál de las dos es la original?

J: por los colores.

C: ¿bueno, y a ti cuál te gusta más?

J: la del libro por los colores”.

(Fragmento de diario de campo y conversación C: Casandra, J: Juan, 15/12/2020)

Las dinámicas lingüísticas y religiosas observadas en niñas y niños triquis, también evidencian procesos de hibridación cultural (García, 1990) donde las tradiciones del pueblo y las prácticas urbanas modernas se entrelazan de manera constante. Aunque el español se ha convertido en la lengua predominante, existe un deseo genuino por aprender el triqui, lo cual refleja una conciencia identitaria que busca mantener viva la lengua. Esta negociación también se hace evidente en el ámbito religioso, donde las infancias participan en rituales católicos adaptados a los significados culturales triquis. La conversación con Juan muestra cómo es posible identificar las diferencias entre las representaciones religiosas oficiales y aquellas resignificadas por su comunidad, la preferencia de Juan por la "virgen del libro", nos revela cómo en algunos casos, los imaginarios hegemónicos influyen en sus valoraciones simbólicas.

Estas elecciones dan cuenta de la forma en cómo se habitan las múltiples identidades y la manera en la que participan niñas y niños activamente en su reconfiguración, integrando elementos diversos. Así, estas infancias construyen identidades híbridas en donde coexisten la adaptación, la resistencia y la resignificación de lo que les es propio.

En resumen, en estos testimonios y evidencias se logran entrever los distintos elementos que dialogan para la construcción de las identidades de las niñas y los niños, mismos que provienen de los principales espacios con los que tienen contacto desde sus primeros años de vida. Aparentemente, la identidad se construye a partir de la experiencia

directa, pero a la vez, de aquello que se comparte, se narra y que permite crear y recrear imaginarios de lo que es ser un miembro de la comunidad triqui urbana.

En este sentido, la identidad no es un aspecto que se hereda de forma lineal, sino que parte de una construcción relacional y situada, marcada por negociaciones, contradicciones y elecciones mediadas por la agencia que permite navegar entre distintos mundos y reconfigurando lo indígena en los contextos de ciudad.

El entorno social, la comunidad local, el pueblo, la familia y la escuela, forman parte de esos distintos mundos que son habitados por las niñas y los niños, y que influyen de manera importante en cómo van dibujando su presente y su futuro en términos de una identidad étnica urbana; no obstante, a pesar de las dimensiones que rodean los procesos de construcción identitaria, la agencia juega un rol fundamental al momento de seleccionar, interpretar y transformar aquello que las y los autodefinen.

La comunidad en la Ciudadela ha adoptado y optado por promover la autonomía de las infancias y con ello fomentar su agencia al delegarles parte de las decisiones de vida y ello se traduce en que, si bien, la ciudad y lo urbano ha sido su contexto predominante en sus vidas, el pueblo tiene un fuerte significado en lo que las y los define como triquis de la Ciudadela.

Y entonces… ¿qué y cómo se definen las identidades triquis urbanas?

Ser indígena en la ciudad, y particularmente ser niña o niño indígena en este contexto no es una noción estática ni una categoría fácilmente definible; es, más bien, un proceso vivo de negociación, adaptación, transformación y resignificación constante. A lo largo de este estudio, el análisis de las dimensiones social, comunitaria y familiar, escolar y de las

expresiones de agencia, ha permitido evidenciar que las experiencias y los sentidos asociados a esta forma de ser y estar, se construyen a partir de múltiples engramajes: la historia de desplazamiento y migración de las familias, la vida comunitaria en el entorno urbano, las prácticas culturales que se sostienen o resignifican, las interacciones escolares y la capacidad de los propios niños y niñas para incidir y construir su realidad.

La dimensión social, la historia de migración desde San Juan Copala a la Ciudad de México revela un tránsito marcado por la búsqueda de mejores condiciones de vida y por la necesidad de alejarse de contextos de violencia y conflicto. El asentamiento en distintos espacios hasta llegar a la Ciudadela ha generado nuevos territorios de convivencia donde confluyen diferentes redes de apoyo y la interacción con otras comunidades, lo que implica adaptaciones y aprendizajes constantes. Este contexto urbano, atravesado por relaciones de poder y estructuras de desigualdad, coloca a las niñas y los niños en un escenario donde su identidad se ve constantemente interpelada por el racismo estructural y la presión paor asimilarse a modelos culturales dominantes.

La dimensión comunitaria y familiar nos muestra que, aunque el pueblo sigue siendo un imaginario y un referente simbólico y afectivo, la comunidad triqui en la ciudad ha construido formas de organización propias que le permiten sostener lazos de solidaridad a la vez que negocian colectivamente con el entorno urbano. Al respecto, la identidad étnica, no se limita a la herencia sanguínea, sino que se cultiva y aprende a través de las relaciones y la participación en actividades colectivas, la transmisión de saberes y la resignificación de prácticas culturales. La vida familiar y comunitaria en la ciudad, con todo y sus tensiones, se convierte en un espacio donde las nuevas generaciones aprenden a habitar y resignificar tanto lo triqui como lo urbano.

La dimensión escolar está atravesada por múltiples tensiones; es un espacio de acceso a conocimientos oficiales y de socialización con otros grupos, busca fomentar el respeto y reconocimiento hacia los pueblos indígenas y al mismo tiempo, apoyar a las infancias en su proceso de adaptación a la ciudad, en sus intentos por lograrlo, reproduce jerarquías epistémicas y lingüísticas que privilegian contenidos eurocéntricos y el uso del español, invisibilizando y reduciendo al folclor a los pueblos y lenguas originarias. A pesar de ello, las niñas y los niños despliegan estrategias para negociar su identidad, eligiendo de manera autónoma compartir parte de su historia y su lengua. Estas acciones constituyen ejercicios de agencia que cuestionan y transforman el orden escolar establecido.

Aquí es donde se da lugar a la agencia como un elemento clave para comprender que las niñas y los niños indígenas no son sujetos pasivos frente a las estructuras que los rodean. Su capacidad de actuar, negociar y redefinir su identidad se expresa en múltiples niveles, desde elegir cuándo y cómo portar la vestimenta tradicional, hasta decidir participar en actividades comunitarias o resistir a múltiples formas de discriminación. Esta agencia se ejerce tanto en la vida familiar y comunitaria como en el espacio escolar y urbano, y constituye un elemento central para comprender cómo se configuran las identidades indígenas en la ciudad.

A estas dimensiones se les suma las dimensiones políticas, ontológicas y culturales, las cuales nos permiten reconocer que la experiencia de ser indígena en la ciudad está atravesada por estructuras de poder históricas, por formas específicas de concebir y habitar el mundo, y por prácticas culturales que se sostienen, adaptan o reinventan. Este entramado nos permite comprender que no hay una única forma de ser indígena urbano ni de ser niña o niño indígena en la ciudad. Las historias, experiencias y formas de resignificar el territorio y

la identidad son tan diversas y singulares que se entrelazan con sus trayectorias de vida, con contextos familiares y comunitarios completamente distintos, y con decisiones individuales y colectivas únicas. Intentar definir estas experiencias en una noción o categoría, sería negar la riqueza y complejidad que las caracteriza.

Este estudio sostiene que la identidad indígena urbana es viva, es múltiple y cambiante, y que la agencia de las niñas y los niños desempeña un papel fundamental en esa construcción. A través de sus acciones cotidianas, ellos y ellas no mantienen viva la conexión con su cultura y su comunidad, e interpretan y reinterpretan lo que significa ser indígena en la ciudad, abriendo caminos para nuevas formas de pertenencia, de existencia y re-existencia.

6. REFLEXIONES Y HORIZONTES

En este último apartado se presentan las conclusiones del recorrido investigativo, centrado en desentrañar cómo las dimensiones social, comunitaria, familiar y escolar intervienen en la configuración de las identidades, así como en comprender cómo las infancias ejercen su agencia como forma de resistencia y resignificación de sus identidades étnicas y urbanas. Posteriormente, se exponen los alcances y limitaciones del estudio, así como las recomendaciones para la vinculación comunidad y sistema educativo nacional.

Esta sección busca articular las comprensiones emergentes en torno a la infancia, la agencia y la forma en la que se presentan algunas hibridaciones culturales, reconociendo las tensiones, contradicciones y negociaciones que atraviesan a los sujetos en sus procesos de construcción y definición identitaria. Desde esta perspectiva, se pone en diálogo el análisis de las experiencias de la comunidad, y en particular de las niñas y los niños enmarcadas en una perspectiva crítica y decolonial que ha guiado esta investigación, permitiendo visibilizar la forma en que, a pesar de las narrativas hegemónicas que conforman la estructura social, los integrantes de este grupo indígena urbano, emergen como actores activos en la reconfiguración de sus mundos sociales, creando nuevas formas de ser y estar en el territorio.

En este proceso fue necesario hacer un recorrido por la historia que ha dado lugar a la presencia de familias triquis en la Ciudad de México, las decisiones y experiencias de llegada a la ciudad y en particular, a la Ciudadela y a la conformación del mercado de artesanías en donde residen las familias triquis con las que se llevó a cabo el estudio. La comprensión de los sentidos y significados en torno a lo étnico, así como los elementos que

se reproducen y a los que se les da continuidad en la actualidad en el territorio urbano, se llevó a cabo mediante el recorrido histórico de la comunidad y el pueblo San Juan Copala.

Para comprender al pueblo y sus sentidos culturales, se retomaron algunos elementos en torno al sentido de comunalidad. Además de las indagaciones sociodemográficas, se emprendió un recorrido por las percepciones sobre los valores y formas de organización, la dimensión socio histórica del conflicto, las fiestas, tradiciones y aspectos religiosos, así como las relaciones que se establecen con estos elementos y su reproducción dentro y fuera del pueblo como una forma de ejercer la territorialidad.

Otro aspecto que se consideró como un espacio de reproducción de lo estructural fue la escuela, que históricamente ha sido un entorno donde se perpetúa la colonialidad del poder mediante narrativas hegemónicas frente a lo étnico. En este contexto se exploraron las dinámicas en torno a la presencia de diversidad étnica y sociocultural, así como las percepciones que existen sobre los pueblos indígenas en las ciudades. Además, fue fundamental comprender los significados y expectativas que las familias y la comunidad triqui en general tienen respecto a la escolarización, identificando con ello el contraste entre cómo se concibe la escuela en el pueblo y en la ciudad, y la importancia que este espacio tiene en sus vidas y en las perspectivas de futuro de sus hijas e hijos. De manera específica, se investigó la relación entre escolaridad e identidad, partiendo del reconocimiento de que, aunque la escuela no define ni determina completamente la identidad, sí influye en las decisiones y permite ejercer agencia tanto dentro como fuera de este espacio.

Ahora bien, el análisis cierra dando cuenta de la importancia de una categoría fundamental que tiene que ver con las formas de agencia en la que niñas y niños van

configurando su identidad y cómo se llevan a cabo estos procesos en el pueblo y en la ciudad, asumiendo que han habido transformaciones a lo largo de tiempo, y sobre todo, que existen contrastes entre ambos entornos como emergencias para resignificar lo étnico fuera del pueblo. En este apartado de conclusiones, relacionaré algunas reflexiones con las preguntas originalmente planteadas en la investigación.

Al respecto de las historias y experiencias de vida que dieron lugar a los movimientos migratorios de las familias triquis en la Ciudad de México, podemos mencionar que el proceso migratorio que han atravesado las familias triquis hacia la Ciudad de México revela una compleja intersección de factores estructurales, económicos, culturales y políticos que han configurado su trayectoria y presencia en la gran urbe.

Desde una perspectiva histórica, este movimiento ha sido impulsado principalmente por la violencia estructural, la exclusión territorial y la búsqueda de mejores oportunidades económicas. San Juan Copala, lugar de origen de estas familias, ha enfrentado conflictos armados, despojo territorial y profundas desigualdades económicas que han obligado a sus habitantes a migrar en busca de condiciones de vida más seguras y económicamente sostenibles. El contexto de violencia y desplazamiento forzado a su vez, ha reconfigurado las dinámicas familiares y comunitarias y ha resignificado las identidades de sus integrantes que a su vez, enfrentan constantes tensiones y negociaciones entre la conservación de sus tradiciones étnicas y la adaptación a las exigencias del entorno urbano.

La llegada de las familias triquis al mercado de artesanías de la Ciudadela en la Ciudad de México se ha gestado como una estrategia de subsistencia, pero a la vez, como una necesidad de adaptación a un entorno marcado por la discriminación y la invisibilización

de lo indígena, el entorno urbano. Este mercado, creado inicialmente como un espacio para comercializar artesanías, se convirtió en un punto de encuentro y vivienda para múltiples comunidades indígenas que han encontrado en la venta de sus productos también una forma de resistir a las dinámicas de asimilación cultural. Esta práctica, a su vez, también ha implicado tensiones internas, ya que la necesidad de sostener sus negocios exige incorporar productos ajenos y transformados de sus tradiciones originarias, generando con ello, una transformación paulatina de sus emprendimientos asociados a la identidad cultural.

Los testimonios recabados muestran también que para muchas familias triquis, el mercado de artesanías se convirtió en un espacio de resistencia y reafirmación de lo propio; a través de la venta de huipiles, artesanías y otros productos elaborados en sus comunidades de origen, las familias han logrado construir un sentido de pertenencia, continuidad y vínculo cultural, a pesar de las presiones constantes para adaptarse a las lógicas de la ciudad. Este proceso, que podría ser un gesto de hibridación cultural, implica la negociación constante entre lo propio y lo impuesto también es una oportunidad para mostrar su capacidad de agencia para adaptarse sin renunciar a lo suyo, en otras palabras, esta adaptación ha sido una estrategia, para sostener su identidad en un entorno urbano que invisibiliza y estigmatiza lo indígena y que a su vez, enaltece aquello visible de las identidades étnicas como una estrategia de control de las diferencias.

La llegada de la comunidad triqui a este espacio no ha estado exenta de conflictos y tensiones con otros locatarios y la presión constante por competir con un mercado que se encuentra dominado por productos de la industria moderna, han marcado también parte de la experiencia migratoria de las familias triquis. A pesar de estos desafíos y como un elemento de comunalidad, las familias han logrado crear redes de solidaridad que fortalecen sus

vínculos comunitarios y les permiten sostenerse en los contextos urbanos muy a pesar de las adversidades y las constantes luchas por obtener recursos de subsistencia. Esta capacidad de organización y resistencia colectiva es uno de los aspectos más notables en su proceso de asentamiento en la Ciudad de México.

En este sentido, la Ciudadela representa un espacio de trabajo y comercio, pero también un territorio simbólico donde se renegocian constantemente las identidades y se resiste a las fuerzas homogeneizadoras del entorno urbano. Este espacio ha permitido a las familias triquis reconfigurar sus formas de vida, adaptarse a las dinámicas urbanas y preservar aspectos centrales de su identidad étnica, transformándose así en un lugar de memoria y resistencia en el centro de la ciudad.

En cuanto a los significados que las familias otorgan a lo étnico y a lo urbano para definir y resignificar su identidad se puede decir que existe un entramado complejo y dinámico en el que conviven elementos propios con aquellos incorporados y transformados del contexto urbano. Como se ha visto hasta este momento, para la comunidad triqui, el territorio no se limita a una delimitación geográfica, sino que representa un espacio simbólico y afectivo profundamente vinculado con su identidad colectiva, por lo que la migración hacia la Ciudad de México no ha implicado una pérdida de esta identidad, sino una resignificación continua que permite la coexistencia de lo étnico y lo urbano en su cotidianidad.

En San Juan Copala, el territorio se concibe como un espacio de existencia y resistencia, atravesado por memorias colectivas que incluyen luchas por la tierra, conflictos armados y prácticas de defensa del territorio. Esta conexión histórica con el territorio dota a la identidad triqui de un carácter de cohesión interna, donde el sentido de comunidad y

solidaridad son elementos fundamentales. Los relatos comunitarios destacan cómo, a pesar del desplazamiento, el imaginario vinculado al pueblo sigue vigente incluso entre quienes no han regresado a su lugar de origen. Este sentido de pertenencia se sostiene mediante la transmisión intergeneracional de valores, prácticas y narrativas colectivas.

En el contexto urbano, la Ciudadela surge como un espacio simbólico que facilita la continuidad cultural de la comunidad triqui y funciona como un lugar de encuentro y recreación de prácticas culturales que permiten mantener viva la identidad triqui. Las festividades, las ceremonias religiosas, la organización basada en los principios de comunalidad y el uso del huipil como símbolo identitario son ejemplos de cómo los miembros de la comunidad resignifican sus tradiciones en un entorno urbano que tiende a homogeneizar las expresiones culturales indígenas.

La resignificación de la identidad triqui en la Ciudadela nos nuestra también un proceso de negociación entre lo propio y lo ajeno, los miembros de la comunidad expresan una doble pertenencia que se traduce en una identidad híbrida, donde lo rural y lo urbano no se extrapolan, sino que son componentes que se entrelazan y dialogan en la configuración de sus prácticas cotidianas. Así, mientras el pueblo representa el origen, la historia y la resistencia, el entorno urbano aparece como un espacio de adaptación, subsistencia y continuidad cultural. Este proceso de hibridación, por su parte, desafía las nociones fijas de identidad, permitiendo una multiterritorialidad que mantiene vínculos simbólicos tanto con San Juan Copala como con la Ciudad de México.

En este mismo sentido, encontramos que el significado que las familias triquis otorgan a lo étnico y a lo urbano también se expresa en las relaciones sociales que mantienen

dentro y fuera de la Ciudadela; en el ámbito urbano, la cohesión comunitaria y el reconocimiento de liderazgos tradicionales persisten, aunque adaptados a las lógicas de la ciudad. El representante de la comunidad en la Ciudadela, por ejemplo, no ejerce el poder de manera vertical, sino que actúa como mediador, respetando los acuerdos colectivos y la guían y las decisiones tomadas por parte de las autoridades tradicionales del pueblo.

Esta integración de lo étnico en el contexto urbano revela cómo las familias triquis ejercen su agencia para mantener prácticas colectivas en un entorno que en gran medida, les es adverso por los gestos de invisibilización y homogenización que reproducen las lógicas de la colonialidad del poder. En esta lógica, lo étnico no desaparece en la ciudad, sino que se adapta, se renueva y se reivindica mediante procesos de hibridación que permiten mantener viva y dinámica la identidad colectiva en un contexto donde las narrativas hegemónicas intentan invisibilizar lo indígena.

De esta forma, la experiencia migratoria de las familias triquis desafía los límites territoriales y cuestiona las fronteras identitarias al articular significados híbridos que permiten a la comunidad sostener su esencia cultural en contextos urbanos, manteniendo la memoria del pueblo y los lazos de solidaridad comunitaria como ejes medulares de su continuidad cultural e identitaria.

A partir del análisis de las dimensiones que intervienen en la construcción de identidades de las niñas y los niños triquis que habitan la Ciudad de México, podemos referir que es un proceso complejo que requiere la articulación de múltiples dimensiones, incluyendo los contextos social, escolar, comunitario y familiar. Estos espacios influyen en

sus experiencias cotidianas y dialogan con los significados que las infancias otorgan a su pertenencia étnica y urbana, en un proceso continuo de negociación y resignificación.

El entorno social en el que se desenvuelven las niñas y los niños triquis en la Ciudad de México se configura principalmente alrededor del mercado de artesanías y el barrio de la Ciudadela en donde a su vez, se encuentra su escuela; en estos espacios se negocian constantemente los significados de lo étnico en un contexto que está en gran medida dominado por dinámicas que tienden a folklorizar e invisibilizar lo indígena. En este escenario, las niñas y los niños participan activamente en las dinámicas comerciales y sociales de sus familias, reforzando su sentido de pertenencia y aprendiendo a navegar las tensiones entre lo propio y lo ajeno.

El entorno familiar es otro pilar en la formación identitaria de las niñas y los niños triquis. Las familias actúan como espacios de resistencia y continuidad cultural, donde se transmiten conocimientos, valores y prácticas que refuerzan su identidad étnica y en donde se brinda apertura a la adopción de elementos urbanos. Esta dimensión es esencial para entender cómo las niñas y los niños se relacionan con su herencia cultural y como negocian con la modernidad de la ciudad. Los relatos familiares sobre San Juan Copala, las narrativas sobre la historia y las luchas de la comunidad, la reproducción de tradiciones en la ciudad y los vínculos simbólicos con el territorio son aspectos fundamentales que moldean sus sentidos de pertenencia.

Lo anterior da cuenta que la continuidad de lo étnico no es estática, las experiencias de vida en la Ciudad de México, las interacciones con otros pueblos indígenas y mestizos y las dinámicas urbanas introducen cambios significativos en las formas en que se viven y se

comprenden las identidades triquis. La convivencia en la Ciudadela y la escuela, por ejemplo, permite la creación de formas emergentes de organización que combinan elementos tradicionales con estrategias adaptativas para enfrentar las condiciones de vida en la ciudad.

El significado de la escolarización y el espacio de la escuela son también análisis fundamentales en la comprensión de la construcción identitaria de las infancias triquis. Se pueden percibir los contrastes que hay entre el pueblo y la ciudad, ya que, si bien la escolarización en San Juan Copala no tiene la misma relevancia que en la ciudad, en sus escuelas se pueden encontrar prácticas que se aproximan con las formas de vida comunitaria, mientras que en la ciudad la escuela funge como un puente al mundo moderno y por ende, se tiende a reproducir narrativas asimilacionistas que invisibilizan las identidades indígenas. Esto crea tensiones por un lado, para las y los docentes que deben navegar entre impulsar propuestas educativas interculturales y dotar de herramientas que respondan a las exigencias de adaptación que son impuestas por la ciudad y por otro, para las infancias triquis que se encuentran en un espacio donde predominan lógicas asimilacionistas y homogenizantes y a su vez, conviven con una narrativa de continuidad de lo étnico en sus comunidades y familias.

A pesar de estos desafíos, las familias triquis han encontrado formas de apoyar a sus hijas y e hijos en este proceso, fomentando prácticas que refuerzan sus vínculos con la comunidad y su sentido de pertenencia mediante historias de la comunidad, la reproducción de festividades y revisitando San Juan Copala cada cierto tiempo y permitiendo el ejercicio de agencia para la selección, negociación y transformación de los elementos culturales adoptados en el contexto urbano.

En conjunto, las dimensiones social, comunitaria y familiar, muestran cómo las identidades de las niñas y los niños triquis se configuran en un espacio de tensiones constantes, donde se negocian sentidos y significados, se recrean prácticas culturales y se afirman sentidos de pertenencia que trascienden las fronteras físicas y simbólicas. Esta capacidad para habitar múltiples mundos, es también una forma de agencia de las infancias triquis que viven en contextos urbanos y que habitan su ser étnico en la cotidianidad.

Ahora bien, en cuanto a los significados que las niñas y los niños otorgan a lo étnico y a lo urbano, se encuentra un vínculo estrecho con la capacidad de agencia para negociar, tomar decisiones, actuar, resignificar y definir su identidad, a pesar de las tensiones que enfrentan en contextos urbanos marcados por la exclusión, la invisibilización y la homogenización cultural.

Para las niñas y los niños, lo étnico representa un conjunto de prácticas, memorias y vínculos dinámicos que se actualizan y resignifican en la vida cotidiana, ser triqui implica habitar una identidad que trasciende el espacio físico del pueblo y se proyecta en múltiples territorios simbólicos. Esta identidad se construye en la articulación constante entre las prácticas culturales que provienen de San Juan Copala y las dinámicas urbanas que experimentan en la Ciudad de México, trasmutando a identidades híbridas que transitan entre tradiciones étnicas y narrativas provenientes de la modernidad colonial.

El sentido de pertenencia étnica se manifiesta en actos cotidianos como la participación en festividades, la recreación de prácticas y de organización comunitaria en el mercado de la Ciudadela y el uso del huipil; sin embargo, también se refleja en la forma en que seleccionan y descartan los elementos de su identidad, creando nuevas formas de

pertenencia. Esta capacidad de recrear su identidad en función de los contextos que habitan es una manifestación clara de agencia, que rompe con las narrativas hegemónicas sobre lo indígena como una categoría estática.

En este sentido, las niñas y los niños triquis transforman activamente su identidad, creando nuevos significados a partir de sus experiencias; esta identidad híbrida se construye en el "interespacio" donde convergen múltiples pertenencias territoriales y simbólicas, permitiendo a las infancias triquis reconfigurar constantemente su autoafirmación.

Por su parte, la agencia de las infancias triquis se manifiesta en su capacidad para, reinterpretar y transformar sus realidades en contextos marcados por la discriminación estructural y las tensiones culturales. Las niñas y los niños triquis actúan como agentes activos que desafían las estructuras de poder que buscan homogeneizar sus identidades, mostrándose como sujetos que no se subsumen a un solo tipo de referencia y marco cultural. Esta agencia se despliega en varios niveles, desde las decisiones cotidianas sobre cómo vestirse y cómo hablar, hasta las formas en que participan en actividades comunitarias y recrean los significados de lo étnico y lo urbano en su vida diaria.

Estos procesos revelan que la identidad de las niñas y los niños triquis no es una esencia fija, sino una construcción dinámica y situada que se negocia constantemente en función de sus interacciones, de las experiencias urbanas y los vínculos con su territorio de origen. La agencia emerge como una fuerza en esta reconfiguración identitaria, permitiendo a las infancias triquis articular elementos diversos y construir nuevas formas de pertenencia que trascienden las fronteras geográficas y simbólicas.

En suma, la construcción identitaria de las niñas y los niños triquis que residen en la Ciudad de México es un proceso complejo que se teje en la intersección de múltiples entornos: social, comunitario, familiar y escolar. Estas infancias habitan distintos espacios donde las prácticas culturales, los vínculos y las narrativas familiares refuerzan su sentido de pertenencia a lo étnico, permitiéndoles desafiar las presiones de la asimilación urbana. Las familias, como espacios de resistencia, fortalecen las conexiones con San Juan Copala y las redes en la Ciudadela basadas en la comunalidad, facilitan la recreación de prácticas tradicionales en otros contextos. A pesar de que en las escuelas urbanas enfrentan narrativas invisibilizan sus identidades indígenas, obligándolos a negociar constantemente sus sentidos de pertenencia, estas infancias muestran una notable agencia, transformando y resignificando su identidad en función de sus experiencias, creando nuevas formas de ser y estar en el mundo.

Finalmente, es importante destacar que estudiar la complejidad de la conformación identitaria de niñas y niños indígenas que viven en la Ciudad de México resulta fundamental para comprender las múltiples formas en que estos sujetos configuran sus sentidos de pertenencia y agencia en contextos marcados por la movilidad, la desigualdad estructural y las tensiones culturales. Es necesario alejarse de enfoques esencialistas que reducen sus identidades a categorías fijas e inmutables, así como de perspectivas victimizantes que niegan su capacidad de agencia al presentar a las infancias indígenas únicamente como víctimas pasivas de los procesos de marginación y exclusión.

Es crucial adoptar enfoques que reconozcan, tanto las resistencias, como las vulnerabilidades que atraviesan estas niñas y niños, comprendiendo que, aunque sus experiencias están marcadas por dinámicas de discriminación y marginación, también poseen

una capacidad crítica para resignificar su identidad. Solo así será posible construir visiones contextuadas que reflejen la diversidad y la agencia de las infancias indígenas en los entornos urbanos.

Alcances y limitaciones de la investigación

Esta investigación reconoce a las infancias indígenas como actores activos en la creación de sus propias realidades, sin dejar de lado las desigualdades estructurales que influyen en sus experiencias cotidianas. En este sentido, el trabajo realizado presenta una serie de alcances y limitaciones que es importante discutir para entender tanto sus contribuciones como los desafíos que enfrentó en su desarrollo.

Uno de los principales alcances de esta investigación radicó en su capacidad para articular múltiples dimensiones y espacios en la comprensión de la identidad infantil, incluyendo lo étnico, lo urbano, lo familiar, lo comunitario y lo escolar. Al explorar estas dimensiones de manera integrada, el estudio ha logrado mostrar cómo las niñas y los niños triquis construyen sus identidades en un constante diálogo entre las prácticas culturales que han heredado y han sido transmitidas por la comunidad y sus familias, y las experiencias urbanas que enfrentan en su vida cotidiana. Esta perspectiva relacional permite superar enfoques reduccionistas que tienden a fragmentar las experiencias de las infancias indígenas, reconociendo en su lugar, la complejidad de sus procesos identitarios.

El enfoque decolonial que guió esta investigación ha sido fundamental para cuestionar las narrativas que representan a las infancias como sujetos pasivos o vulnerables y pone el centro de análisis la capacidad de agencia de las niñas y los niños triquis; por lo anterior, este estudio contribuye a visibilizar las estrategias de resistencia, negociación y

resignificación cultural que las niñas y los niños ponen en juego en contextos atravesados por la exclusión y la marginalidad. Esta perspectiva, a su vez, desafía las representaciones estigmatizantes y paternalistas que históricamente han limitado la comprensión profunda de las infancias y particularmente, las infancias indígenas como actores sociales que construyen sus realidades.

Otro alcance significativo ha sido el uso de métodos y técnicas centradas en las voces de las propias niñas, niños y sus familias. Esta investigación ha logrado capturar las narrativas de los propios actores y ha llevado a cabo consultas constantes sobre las interpretaciones, evitando visiones que tienden simplificar las experiencias de las comunidades indígenas.

Asimismo, este estudio ha logrado documentar cómo los espacios comunitarios se configuran como territorios simbólicos donde se recrean prácticas culturales y se fortalecen vínculos identitarios. Este análisis nos revela que, a pesar de las tensiones y contradicciones, las niñas y los niños triquis son capaces de crear nuevas formas de pertenencia que articulan lo étnico y lo urbano en procesos de hibridación cultural.

A pesar de los alcances, el estudio también presenta algunas limitaciones que es importante reconocer. El acceso a las voces infantiles presenta retos éticos y metodológicos significativos, aunque se realizó un esfuerzo para construir relaciones horizontales y de confianza con las familias y las niñas y los niños, las dinámicas de poder y las diferencias culturales pueden influir en las formas en que las personas narran sus experiencias. Es posible que algunas voces hayan sido silenciadas o que ciertas experiencias hayan quedado fuera del análisis debido a estas limitaciones contextuales.

Por otro lado, si bien la investigación se desarrolló bajo un enfoque dialógico y horizontal, con múltiples esfuerzos por generar un espacio de co-producción de saberes, es necesario reconocer que todo proceso colaborativo implica negociaciones que aunque benefician a ambas partes, están atravesadas por relaciones de poder estructurales. Estas asimetrías no se disuelven únicamente por la disposición al diálogo o la puesta en marcha de investigaciones horizontales, pues responden a desigualdades históricas, económicas y materiales que en el fondo condicionan las interacciones. De esta manera, aunque la investigación se nutrió de intercambios recíprocos, estas prácticas no estuvieron exentas de tensiones. En algunos casos, lo que se percibía como necesario, como el acceso a internet para las clases de las niñas y los niños en pandemia, terminó por no ser utilizado, evidenciando así que las expectativas y usos de los recursos pueden no coincidir con lo concebido por parte del equipo investigador. Esta situación también pone de relieve que aunque se trabaje bajo esquemas colaborativos, las decisiones y los acuerdos están mediados por contextos desiguales que requieren ser reflexionados críticamente para evitar reproducir lógicas asistencialistas o paternalistas.

Otra limitación importante fue la interrupción y el tiempo transcurrido desde el inicio de la investigación hasta el análisis de resultados; reconociendo que la identidad es un proceso en constante cambio, el análisis se hubiera afinado si hubiera si se hubiera llevado a cabo un seguimiento de manera sostenida a lo largo de este tiempo, esto limita la capacidad de comprender cómo se transforman las identidades en función de las experiencias a lo largo del tiempo y las nuevas dinámicas urbanas que enfrentaron en los últimos años.

Asimismo, el contexto urbano presenta desafíos importantes, la Ciudad de México es un espacio altamente complejo y desigual, donde las experiencias de las infancias indígenas

están atravesadas por múltiples formas de discriminación, exclusión y violencia estructural. Aunque esta investigación ha buscado documentar estas desigualdades, es posible que algunos aspectos hayan quedado fuera del análisis debido a las dificultades para acceder a ciertos espacios de la ciudad. En esta misma lógica, la imposibilidad de visitar el pueblo de manera física, pudo coartar una visión profunda de los significados y la relación que familias e infancias sostienen con el territorio.

A pesar de estas limitaciones, este estudio representa un aporte sustantivo en la comprensión de las identidades indígenas en contextos urbanos, particularmente en el campo de las infancias indígenas, al visibilizar y dar prioridad a las voces, experiencias y perspectivas de niñas y niños triquis como fuente primaria de conocimiento. La investigación articula enfoques críticos y decoloniales con metodologías participativas y dialógicas que reconocen la agencia de las personas involucradas, contribuyendo de esta manera, a contrarrestar las miradas esencialistas o folclorizantes que suelen predominar en algunos estudios o diseño de políticas en el marco normativo.

Asimismo, el estudio documenta procesos identitarios que contemplan la articulación de lo comunitario y lo urbano y propone un análisis crítico para comprender la forma en la que infancias indígenas negocian, resignifican y recrean sus vínculos culturales en contextos urbanos marcados por la desigualdad estructural; de esta forma también se abre un debate sobre la forma en que la escuela, la ciudad y la pertenencia étnica, inciden en la configuración de sus subjetividades, aportando a su vez, elementos clave para el diseño de políticas y estrategias educativas pertinentes y contextualizadas.

La relevancia de este estudio a su vez, radica en que ofrece una mirada justa, compleja y contextualizada y reconoce las infancias indígenas como sujetos activos que construyen, negocian y sostienen sus identidades en entornos urbanos. Este enfoque permite cuestionar los modelos homogenizantes que invisibilizan la diversidad al interior de las comunidades indígenas y, a la vez, promueve una comprensión de las tensiones que surgen en las experiencias de desplazamiento y en los procesos de asentamiento en las ciudades.

No obstante, aún queda mucho por profundizar en la comprensión de las dinámicas identitarias y las formas de organización que las comunidades indígenas despliegan en las ciudades. Se propone que se continúe con investigaciones que exploren a profundidad la forma en la que se construyen estas estrategias de re-existencia (Walsh, 2010) y resistencia cultural en la vida cotidiana de las infancias indígenas urbanas, así como los mecanismos que permiten sostener los vínculos comunitarios en entornos donde predomina la dominación cultural y lingüística y que subordina sus lenguas. Asimismo, se invita a seguir cuestionando las posibilidades y límites de la escuela urbana como espacio de diálogo intercultural, así como las condiciones estructurales y pedagógicas que facilitan o dificultan la participación y representatividad de las infancias indígenas en los entornos urbanos.

Sugerencias y recomendaciones para la vinculación comunidad-escuela urbana

La relación entre las comunidades indígenas y la escuela urbana requiere de una profunda reflexión para replantear y transformar las visiones asistencialistas que han predominado desde el reconocimiento de la presencia de niñas y niños indígenas en las escuelas de la ciudad; para ello es necesario ir más allá de solo integrar a las niñas y los niños indígenas al espacio escolar y en su lugar, convertir la escuela en un espacio abierto y flexible a la

influencia transformadora de sus saberes, experiencias y lenguas. De esta manera el encuentro entre escuela y comunidad podrá llevarse a cabo desde el reconocimiento mútuo y la recíprocidad.

Para ello, es fundamental y prioritario detectar y evitar la esencialización de las infancias indígenas en las escuelas, es decir, dejar de asumir que su identidad se define de forma estática por su pertenencia étnica y por la supuesta conexión con las tradiciones y prácticas culturales de sus pueblos, en lugar de ello, es importante concebir a las niñas y los niños como sujetos históricos y complejos, al tiempo que se reconozcan sus trayectorias y experiencias tanto comunitarias (reales o imaginarias), como urbanas, y reconocerlos como sujetos que participan activamente en la construcción y resignificación de sus identidades.

Aunado a ello, se propone que la escuela urbana sea ese espacio de reflexión crítica que ponga en marcha estrategias pedagógicas antirracistas que cuestionen y combatan las múltiples formas de discriminación que han afectado a los pueblos originarios de forma histórica. Estas estrategias tendrían que ser algo más que actividades aisladas o excepcionales, deberían estar integradas de forma transversal en la cotidianidad escolar, mediante la revisión crítica de los contenidos y materiales para identificar sesgos epistemológicos y ontológicos, y la creación de dinámicas que permitan a niñas, niños y docentes reconocer y cuestionar los prejuicios presentes en su entorno. En resumen, hacer una educación intercultural crítica que transite del reconocimiento superficial de la diversidad a la transformación de las estructuras que producen desigualdades en la escuela y en la sociedad.

Pensar en un diálogo de saberes como intercambio horizontal entre sistemas de conocimiento diversos, pareciera ser sólo tarea de la escuela de modalidad indígena, sin embargo, la escuela urbana también tendría que reconocer la legitimidad de los saberes comunitarios y sus aportes para enriquecer la comprensión del mundo, a través del encuentro con sus cosmovisiones, relatos, prácticas culturales y memorias. Esto implica adoptar una postura consciente para integrar estos contenidos en el currículo, evitando la mirada folclorizante que convierte la cultura en elementos decorativos. Es decir, que las infancias indígenas sean no solo reconocidas, sino también representadas en el currículo escolar.

Con lo anterior, no se pretende que la escuela renuncie a los aprendizajes y contenidos convencionales, sino que estos se articulen con referentes y experiencias que hagan sentido a las infancias indígenas. En ello, las lenguas indígenas también pueden ocupar un lugar central como expresiones vivas de formas de pensar, sentir y habitar el mundo; reconocer las lenguas implica reconocer historias, memorias colectivas y otras epistemologías. Si bien, es común que en la escuela urbana no exista un dominio profundo de estas lenguas, es posible generar iniciativas para visibilizarlas y reconocerlas, como la incorporación de mediadores, traductores e intérpretes que aproximen parte de la lengua como un medio de comunicación y a la vez, como un medio que conjuga sentidos, contextos y significados culturales profundos.

De igual forma, para adoptar una mirada descolonizadora de la escuela urbana, es imprescindible adoptar posturas críticas frente a los modelos educativos convencionales, cuestionar las bases eurocéntricas y monoculturales que sustentan el currículo y la organización escolar; no limitarse a incluir algunos contenidos sobre pueblos indígenas, sino repensar de raíz qué conocimientos se consideran valiosos y legítimos, cómo se jerarquizan

y qué voces participan en su definición. Esto demanda un trabajo constante para abrir espacios a epistemologías otras, donde las identidades y formas de existir de las comunidades indígenas también influyan en la manera misma de concebir la educación. Para ello, se pueden proponer proyectos educativos en donde los pueblos indígenas sean protagonistas y dejen de ser vistos como receptores pasivos de un conocimiento modernizador y civilizador; que estos actores sean vistos como portadores de perspectivas, saberes y prácticas que enriquecen al mundo y resuelven problemáticas complejas que aquejan a la humanidad.

Estas son solo algunas ideas que apuntalan a la transformación de la relación entre las comunidades indígenas urbanas y la escuela urbana, no sin antes resaltar que se parte del presupuesto de que la educación y sobre todo la escuela, no es neutral, sino que responde a una narrativa de mundo y a una configuración de relaciones de poder, en donde estructuralmente e históricamente, se ha favorecido a las visiones eurocéntricas y colonizadoras; evitar la esencialización de las infancias indígenas, generar estrategias antirracistas, abrir el currículo a otras epistemologías y lenguas, e incorporar mediadores que fortalezcan el diálogo intercultural, se plantean como algunos pasos para avanzar hacia una educación más plural y equilibrada.

Frente a lo anterior, es necesario reconocer la existencia de los límites que impone la realidad estructural, las asimetrías económicas, históricas y políticas, que no desaparecen por el solo hecho de poner en marcha las estrategias sugeridas; sin embargo, este puede ser un camino de aprendizaje donde las tensiones y contradicciones que persisten en el campo educativo y particularmente en la escuela, se aborden de manera reflexiva, evitando reproducir lógicas coloniales y apostar a la construcción de alternativas que favorezcan la autonomía y la emancipación de las infancias indígenas urbanas. Desde esta perspectiva, la

escuela urbana puede convertirse en un espacio de encuentro, en el que todas y todos aprendan a construir y co-construir presentes y futuros con y para la diversidad sociocultural.

7. BIBLIOGRAFÍA

Albertani, C. (1999). Los pueblos indígenas y la ciudad de México: Una aproximación política y cultural. *Política y Cultura, 12*, 45-60.

Álvarez Sánchez, &., Díaz Mateus, R. D., & Saiz Vélez, J. E. (2015). La población rural en los contextos de la nueva ruralidad y del proyecto región capital: borramiento, resistencia e hibridación . *SOCIAL REVIEW. International Social Sciences Review Revista Internacional De Ciencias Sociales*, *4*(1).

Álzate M. V. (2019). Sociología de la infancia: surgimiento de un campo de estudio, evolución y perspectivas. Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía. Universidad Tecnológica de Pereira.

Antonio, V. (2011). Discriminación escolar y vida cotidiana. Etnografía de la migración indígena en Coyoacán. (Tesis de maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigación Educativa). DIE, CINVESTAV, México.

Arizpe, S. (1975). Indígenas en la ciudad de México: el caso de las" Marías". *(No Title)*.

Bárcenas, F. L. (2009). San Juan Copala: dominación política y resistencia popular: de las rebeliones de Hilarión a la formación del municipio autónomo. Universidad Autónoma Metropolitana.

Barriendos, J. (2011). La colonialidad del ver: hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. *Nómadas*, (35), 13-29.

Bertely, M., Dietz, G., & Díaz, M. (ed.). (2013). Multiculturalismo y Educación. Ciudad de México, México: COMIE.

Beverley, J. (1999). *Subalternity and Representation: Arguments in Cultural Theory*. Durham: Duke University Press.

Bonfil, G. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. IV(12), pp. 165-204.

Bourdieu & Passeron, (1981). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Laia, segunda edición.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico* (J. A. Ramos, Trad.). Madrid: Taurus.

Campos García, A. (2012). Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario. Universidad de la Habana, 273, 184.

Carmona, A. (2010). Los mazatecos en Milpa Alta y su inserción a la ciudad y la escuela. (tesis de maestría en Desarrollo Educativo). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. *S. Carli (comp.) De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires. Santillana*.

Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro'." en Edgardo Lander. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLASO. Buenos Aires.. p. 145-162.

Castro-Gómez & Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 47–62). Bogotá: Siglo del Hombre Editores /

Universidad Central / Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos / Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar.

Cervantes, G. (2009). La espiral del mestizaje. *Revista de Ciencias Sociales*, *15*(3), 531-540.

Cunill Grau, N. (1997). Repensando lo público a través de la sociedad: nuevas formas de gestión pública y representación social. *(No Title)*.

Czarny, G. (2007). Pasar por la escuela: Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12*(35), 1235-1258.

Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela: Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Czarny, G. (2012). Etnografías escolares y diferencia sociocultural. *Perfiles Educativos, 34*(136), 162-177.

Czarny, G., & Martínez, E. (2018). Repensar la niñez indígena, denominada migrante, en las ciudades: Retos para la política educativa. En C. Rodríguez (Ed.), *Migración interna, infancia y derecho a la educación* (pp. 95-120). Universidad Nacional Autónoma de México.

Charmaz, K. (2008). Reconstructing grounded theory. *The SAGE handbook of social research methods*, 461-478.

Chumbes, M. (2016). “Todos tenemos un origen común”: Un estudio sobre el proceso de integración de los estudiantes provenientes de zonas rurales a colegios de zonas urbanas. El

caso del colegio 086 *José María Arguedas* de San Juan de Lurigancho. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].

Defensoría de los Derechos Humanos del Pueblo de Oaxaca. (2024). *Informe especial: Desplazamiento forzado interno en el Estado de Oaxaca*. https://www.ddhpo.org/wp-content/uploads/2024/10/Informe-especial-Desplazamiento-Forzado-Interno-en-el-Estado-de-Oaxaca.pdf

De la Peña, G. (2015). Ciudades, diversidades y ciudadanías en la antropología mexicana. *Desacatos*, (48), 177-191.

Denzin, N & Lincoln, Y. (2012). El campo de la investigación cualitativa. Vol. 1. Gedisa. España

De Sousa, B. (2009) Una epistemología del Sur. CLACSO coediciones.

De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

De Sousa, B. (2011). Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana, 16(54), 17–39. Universidad del Zuliatexto decoloniales.

Díaz E. (2007), Ni Zi Shan Ma Chuma a, Los triquis de San Juan Copala. Breve historia y vida. Colección Derechos Indígenas, No. 11, Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas, AC.-MC editores, México.

Di Caudo, M, Llanos, D, & Ospina M. Coords. (2016). Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces. Universidad Politécnica Salesiana.

Domínguez Rueda, F. (2011). *El arraigo residencial como componente de la identidad de barrio* (Tesis de maestría). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad*. Plural Editores.

Echeverria, L. (2021). *Murales de la comunidad triqui como herramienta identitaria y de resistencia en un entorno urbano* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco).

Escobar, A. (2007). Modernidad, identidad, y la política de la teoría.

Escobar, A. (2014). *Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes*. Editorial Universidad del Cauca.

Espín, M. (2009). *La presencia indígena en la ciudad: La construcción del indígena urbano en el barrio de San Roque*. [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales].

Espinosa, O. (2009). Ciudad e identidad cultural: ¿Cómo se relacionan con lo urbano los indígenas amazónicos peruanos en el siglo XXI? *Revista de Antropología, 21*(1), 89-112.

Etchezahar, E. Ungaretti, J. & Brussino S. (2018). La construcción de la identidad social y las relaciones intergrupales. En Barreiro, A. (comp). Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros. La construcción del conocimiento social y moral (pp. 89-106). Buenos Aires: Unipe editorial.

Fals-Borda, O., Brandao, C. R., & Cetrulo, R. (1986). *Investigación participativa* (Vol. 662). Montevideo: Instituto del Hombre.

Femenías, M. (2011). Democracia, identidad y ciudadanía: las figuras de los márgenes.. *Anales De La Cátedra Francisco Suárez*, *45*, 89–107.

Flores, I. (2007). Leo, comprendo y no existo: niños indígenas en una escuela urbana en Guadalajara. (tesis de Maestría en Antropología Social), CIESAS, Guadalajara.

Flores, S. (2018). Desplazamiento interno forzado en San Juan Copala: ¿Desindianización triqui? *Revista Mexicana de Sociología, 80*(2), 345-370.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, *50*(3), 3–20.

Franco, M. (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 Educación Inclusiva, 10*(1), 157-175.

Gaitán, L. (2013). Socialización e infancia en la teoría sociológica. In *XI Congreso Español de Sociología*.

García, A (1973). Tinujei. Los Triquis de Copala. Ed. Comisión del Río Balsas.

García-Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo

García Canclini, N. (2021). Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad.

Gasché, J. (2008). “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”, Bertely, M.; Gasché, J. y Podestá, R. (2012). Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües, pp. 367-397, Quito, Ecuador: Abya-Yala.

Geertz, C. (2006). La interpretación de las culturas. Gedisa editorial. Barcelona, España.

Giddens, A. (1995). Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Madrid: Península.

Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración* (J. L. Etcheverry, Trad.). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, España: Morata.

Gómez, V. (2015). El juego como metodología de investigación e intervención con niñas, niños y adolescentes. Revista perspectivas. No. 26. Pp. 163-175.

Gómez Moreno, P. P., Maldonado-Torres, N., Vazquez, R., Tlostanova, M., & Mignolo, W. (2015). *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gorelik, A. (1999). Historia de la ciudad e historia intelectual. *Prismas-Revista de historia intelectual*, *3*(2), 209-223.

Gorelik, A. (2003). Ciudad, modernidad, modernización. *Universitas humanística*, (56), 11-27.

Grinberg, L. (1976). Teoría de la identificación. In *Teoría de la identificación* (pp. 124-124).

Grosfoguel, R. (2006). El concepto de "racismo" en Michel Foucault y su utilidad para el análisis de la colonialidad del poder en América Latina. Tabula Rasa, (4), 121–138.

Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula rasa*, (19), 31-58.

Guajardo, C. (2018). Educación intercultural en escuelas multiculturales urbanas: Estudio etnográfico en un centro escolar de la Ciudad de México. *Boletín de Antropología, 35*(59), 82-107.

Guerrero P. (2002), La cultura. Estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia, Quito: Abya–Yala.

Guido, S. (2013). *Pueblos indígenas y escuela urbana en Colombia*. Editorial Universidad del Rosario.

Gutiérrez González, C. E. (2011). *La educación indígena en la región triqui de Oaxaca: El caso de San Juan Copala* (Tesis de maestría). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)

Gutiérrez, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Ciudad de México: Bajo Tierra Ediciones.

Hall, S. (1996). La cuestión de la identidad cultural. En S. Hall & P. du Gay (Eds.), Cuestiones de identidad (pp. 1-28). Amorrortu.

Hall, S. (1998). Identidad cultural en la posmodernidad. Morata.

Hall, S. (2003). Introducción:¿ Quién necesita identidad. *Cuestiones de identidad cultural*, *17*, 13-39.

Hall, S. (2010). Estudios culturales y sus legados teóricos. *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, 73-94.

Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, *8*(15), 9-42.

Hernández, D. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21*(69), 1125-1150.

Hernández, D. (2018). Reflexiones antropológicas sobre discriminación escolar: Estudio de caso sobre migración indígena en escuelas de la Ciudad de México. *Alteridades, 28*(56), 95-110.

Hernández, D. (2022). *La producción de la desventaja escolar: Etnografía de infancias indígenas y migrantes en la Ciudad de México*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Hernández P. (2021). Agencia de niños y niñas hnöñhö en la Ciudad de México. Una etnografía sobre experiencias de desalojo y desterritorialización. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, *51*(2), 71-102.

Hirabayashi R. (1984), "Formación de asociaciones de pueblos migrantes a México: Mixtecos y Zapotecos", en América Indígena, vol. XLV, núm. 3, Ciesas, México.

Hirabayashi R. (1993), Cultural capital. Mountain Zapotec migrant associations in Mexico City, The University of Arizona Press, Tucson y Londres.

Ibarra, I. (2020). Estimaciones, identidad y la relación entre uso de la lengua y autoadscripción. *Revista de Estudios Sociales, 72*, 45-60.

Jiménez, A. (2013). *Infancias indígenas urbanas: construcción de identidades en contextos escolares*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 43(2), 45–68.

Liebel, M. (2019). Infancias dignas o cómo descolonizarse. Lima: Ifejant.

López, M. E. (2022). Hacia una Sociología de la Infancia Latinoamericana. *Estudios Sociales Contemporáneos*, (27), 193–205.

López, M. S. (2007). Las lenguas indígenas como segundas lenguas. *Signos lingüísticos*, *3*(06).

Mac Gregor, J. (2020). Identidad y globalización. Universidad Nacional Autónoma de México.

Maldonado, B. (2003). La comunalidad indígena. *Géminis papeles de salud*, *2*, 4-15.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 127-167). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Mar, H. (2011). Los migrantes hñahñú en la Ciudad de México y en la escuela primaria (tesis de Doctorado en Educación). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Martín-Barbero, J. (2002). Desencuentros de la socialidad y reencantamientos de la identidad. Anàlisi, 29(1), 45-62.

Martínez Casas, R. (2007). Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara. *México: Ciesas*.

Martínez, R. (2005). Jóvenes indígenas en la escuela: la negociación de las identidades en nuevos espacios sociales, Antropología y estudios de la ciudad, Vol. 1, pp.105-122.

Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe (2009) Gestión de la diversidad: diálogos interdisciplinarios. Xalapa: Universidad Veracruzana, Universidad Veracruzana Intercultural.

Mignolo, W. D. (2005). " Un paradigma otro": colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitanismo critico. *Dispositio*, *25*(52), 127-146.

Mignolo, W. (2007). *El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura. Un manifiesto*. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial* (pp. 25–46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Mignolo, W. (2009). Desobediencia epistémica: Pensamiento independiente y libertad de-colonial. Theory, Culture & Society, 26(7–8), 1–23.

Mignolo, W. (2015). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: El hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad.

Monsiváis, C. (2014). *El 68, la tradición de la resistencia*. Ediciones Era.

Morelva, L. (2016). Dinámicas de identidad y educación intercultural en contextos urbanos. *Revista Colombiana de Educación, 71*, 123-146.

Moreno, L. (2017). Indigenous Children in Urban Schools in Jalisco, Mexico: An Ethnographic Study on Schooling Experiences.

Murphy, A. D., Winter, M., & Morris, E. W. (1999). Entidad en Oaxaca de Juárez. *Alteridades*, *9*(17), 5-10.

Orrellana, C. (1973), "Mixtec migrants in Mexico City: a case study of urbanization", en Human Organization 32, núm. 3.

Origel, S. (2016). Habitar el interespacio: la agencia de niñas y niños indígenas en León, Guanajuato. Estudio etnográfico en una escuela primaria intercultural.

Ortiz, R. (1996), Otro territorio. Ensayos del mundo contemporáneo, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Ortiz, G. M. (2017). *La reflexividad en las ciencias sociales: Hacia un ensamblaje ontológico, epistemológico y metodológico para la generación de un conocimiento situado* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Aguascalientes).

Pavez-Soto, I. (2012). Sociología de la infancia y derechos: Las niñas y los niños como actores sociales. Señales, (10), 40-57.

Pavez-Soto, I. & Sepúlveda Kattan, N. (2020). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 18(2), 941-959.

Pineau, P. (1996). La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización. *Cucuzza, Héctor [comp) Historia de la educación en debate. Miño y Dávila editores. BsAs*.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, *13*(29), 11-20.

Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Dispositio*, *24*(51), 137-148.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" en Lander, Edgardo (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Quijano, A. (2020). Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. CLACSO; Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Qvortrup, J. (1993). Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project. Eurosocial Report, (47). European Centre, Vienna.

Raesfeld, L. (2009). Niños indígenas en escuelas multiculturales. En: Trayectorias. 11(28)

Rama, Á. (1984). *La ciudad letrada*. Hanover: Ediciones del Norte.

Rebolledo, N. (2003). *Escolarización interrumpida: Un caso de migración y bilingüismo indígenas en la Ciudad de México*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Restrepo, E. (2007). Racismo y discriminación.

Restrepo, E. (2010). Giro hacia la raza y el racismo: apuntes desde la antropología en Colombia.

Restrepo, E. (2014). Sujeto e identidad. En E. Restrepo (Ed.), Stuart Hall desde el sur: legados y apropiaciones (pp. 97-118). CLACSO.

Reyes O. (2011). *Movimientos de re-existencia de los niños indígenas en contextos urbanos*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 9(2), 833–846

Rivera, F. (2000). Las aristas del racismo. Revista de Ciencias Sociales (Ve). Vol. VI (2), pp. 9-33

Rivera S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Rendón Monzón, J. (2002). La comunalidad o modo de vida comunal entre los pueblos indios.México: Dirección General de Culturas Populares

Rendón Monzón, J. (2003). *La comunalidad como eje de resistencia cultural*. Oaxaca: CEAPAC.

Rodríguez Pascual, I. (2007). Para una sociología de la infancia: Aspectos teóricos y metodológicos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., & Mosier, C. (1993). *La participación guiada en la actividad cultural de los niños pequeños y sus cuidadores*. *Monografías de la Sociedad para la Investigación en el Desarrollo Infantil*, 58(8), v-vi, 1-174; discusión 175-9.

Rockwell, E. (2001). *La escolarización de los indígenas en México: Una mirada etnográfica*. México: CIESAS.

Rockwell, E. (2006). La dinámica cultural en la escuela. *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, 21-38.

Rosaldo, R. (1989). *Culture and truth: Renewing the anthropologist's search for meaning*. Beacon Press.

Rosaldo (2000). Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social. Quito-Ecuador: Abya-Yala.

Rosset, P. M., & Barbosa, L. P. (2021). Autonomía y los movimientos sociales del campo en América Latina: un debate urgente. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, *89*(April-June), 8-31.

Salles, V. (2000). *Perfiles urbanos: Los pueblos indígenas, la identidad indígena y la pobreza en México*. [Tesis de maestría, El Colegio de México].

Sánchez, J. (2012). *Interculturalidad para una pedagogía urbana*. Editorial Académica Española.

Sartorello, S. (2014) La Co-teorización intercultural de un modelo curricular en chiapas, México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 19, (60) pp. 73-101.

Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 9 (20), pp. 9-13. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/140/14002002.pdf

Segato, R. L. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros Editorial.

Sepúlveda-Kattan, N. (2021). Infancia, participación y diversidad cultural: Un análisis desde la sociología de la infancia en América Latina. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 19(1), 321-340.

Sinigüí, S. (2007). ¿Es posible ser indígena en la ciudad? Sobre estudios indígenas y afrocolombianos. *Memoria y Sociedad, 11*(22), 5-18.

Solís, P., Güémez, B., & Lorenzo, V. (2019). Por mi raza hablará la desigualdad. Efectos de las características étnico-raciales en la desigualdad de oportunidades en México. *CDMX: OXFAM México*.

Thacker, M. y Bazua, S. (1992). *Indígenas urbanos de la Ciudad de México: proyectos de vida y estrategias*, Instituto Nacional Indigenista, septiembre 18, México.

Tijoux, M. y Palominos, S (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. Polis Revista Latinoamericana. 42.

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, *1*, 24-28.

Vargas, P. (2002). *Los indígenas en ciudades de México: El caso de los mazahuas, otomíes, triquis, zapotecos y mayas*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Vargas, R. (2014). Reflexiones teórico-metodológicas sobre el estudio de la identidad a partir de las aportaciones de tres sociólogos clásicos: Marx, Durkheim y Weber. Intersticios sociales. El Colegio de Jalisco. Num. 8

Vega, L. (2007). *Factores de la deserción escolar de niños, niñas y adolescentes triquis en la Ciudad de México*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].

Velasco, L. (2007). Migraciones indígenas a las ciudades de México y Tijuana. *Papeles de Población, 13*(53), 151-185.

Velázquez, E. T. (2012). La participación de niños y niñas en pueblos ingíenas que luchan por su autonomía. Rayuela, Revista Latinoamericana de Niñez y Juventud en lucha por sus derechos, 4(7).

Walsh, C. (2002). "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador", en N. Fuller (Ed.), Interculturalidad y política, Lima: Red de Apoyo a Las Ciencias Sociales, pp. 115-142.

Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad*. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales, 11(3), 25–36.

Walsh, C. (2007a). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel

(Eds.), El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 47-72). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Walsh, C. E. (2007b). Lo Afro en América andina: Reflexiones en torno a luchas actuales de (in) visibilidad,(re) existencia y pensamiento. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, *12*(1), 200-212.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47–62). Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Universidad Central / Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos / Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar.

Walsh, C. (2014). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Universidad Andina Simón Bolívar.

Walsh, C. (2014b). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. Revista Entramados - Educación y Sociedad, 1(1), 17–31.

Walsh, C (2016). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. conferencia magistral en el Congreso Brasileiro de Hispanistas, agosto 2016.

Wertsch, J. V., del Río, P., & Álvarez, A. (Eds.). (1995). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Zanotti, A. S. (2018). *(Re)pensando el concepto de territorialidad. Una propuesta para la reflexión sobre su uso e implementación a partir de un caso de estudio.* Jornadas Platenses

de Geografía y XX Jornadas de Investigación y de Enseñanza en Geografía, Universidad Nacional de La Plata.

Zebadúa Carbonell, J. P. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. *LiminaR*, *9*(1), 36-47.

Zuchel, M. & Henríquez, L. (2020). *Crítica a la interculturalidad funcional*. Revista Latinoamericana de Estudios Interculturales, 10(2), 55-78.