



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

**CENTRO DE ESTUDIOS DE MÉXICO Y
CENTROAMÉRICA**

TESIS

**HABITAR LA “ORILLADA”: ESTUDIO
SOBRE LAS VIVENCIAS DE SUS
HABITANTES DESDE UNA PERSPECTIVA
DESCOLONIZADORA**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**MAESTRA EN CIENCIAS
SOCIALES Y HUMANÍSTICAS**

PRESENTA

FRANCESCA PAOLA CASMIRO GALLO

COMITÉ TUTORIAL

DIRECTOR **DR. AXEL MICHAEL KÖHLER**
DR. JAN RUS
DR. DANIEL HERNÁNDEZ CRUZ



CesmeCa

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas

Septiembre de 2015

2017 Francesca Paola Casimiro Gallo

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

1ª Avenida Sur Poniente núm. 1460

C.P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México

www.unicach.mx

Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica

Calle Bugambilia #30, Fracc. La Buena Esperanza, manzana 17, C.P. 29243

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México

www.cesmeca.unicach.mx

ISBN: 978-607-8410-92-7

REPOSITORIO INSTITUCIONAL DEL CESMECA-UNICACH



Habitar la "orillada". Estudio de las vivencias de sus habitantes desde una perspectiva descolonizadora. Por Francesca Paola Casimiro Gallo, se encuentra depositado en el repositorio institucional del CESMECA-UNICACH bajo una licencia Creative Commons reconocimiento-nocomercial-sinobradervada 3.0 unported license.



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
14 de octubre de 2015
Oficio No. DIP-742/2015

C. Francesca Paola Casmiro Gallo
Candidata al Grado de Maestra en
Ciencias Sociales y Humanísticas
Presente.

En virtud de que se me ha hecho llegar por escrito la opinión favorable de la Comisión Revisora que analizó su trabajo de tesis denominado **“Habitar la “orillada”. Estudio de las vivencias de sus habitantes, desde una perspectiva descolonizadora”** y que dicho trabajo cumple con los criterios metodológicos y de contenido, esta Dirección a mi cargo le **autoriza la impresión** del documento mencionado, para la defensa oral del mismo, en el examen que usted sustentará para obtener el Grado de Maestra en Ciencias Sociales y Humanísticas. Se le pide observar las características normativas que debe tener el documento impreso y entregar en esta Dirección un tanto empastado del mismo.

Atentamente

“Por la Cultura de mi Raza”

Dra. María Adelina Schlie Guzmán
Directora.



C.c.p. Expediente

Libramiento Norte Poniente 1150 C.P. 29039
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. México
Tel: 01 (961) 61 70440 ext. 4360

Dedicatoria

A mamá Inti y mamá Aida, dos madres, dos continentes que me nutrieron de un amor delicado y libre. Agradezco su presencia ancestral y la libertad que me brindaron para poder construir un camino propio.

Agradecimientos

Al Dr. Axel Michael Köhler: ante tu mirada atenta, pude narrar la “orillada”, gracias por canalizar esta energía con sabiduría y sensibilidad. A los lectores, el Dr. Jan Rus y al Dr. Daniel Hernández de la Cruz, por su disponibilidad y confianza. A Hugo Zemelman, pensador latinoamericano que con su ejemplo nos invita a desafiar lo pensado y vivido en nuestro continente. A Estela Quintar, Patricia Paredes, los compañeros y compañeras del grupo IPECAL con quienes nos acariciamos heridas pasadas en los círculos de reflexión para regenerarnos como seres humanos históricos.

A la maestra María Elena Fernández Galán por sus abrazos familiares que me ayudaron a seguir el camino y a trascender las dificultades encontradas. A la biblioteca del IEI (Instituto de Estudios Indígenas): me sentí como en casa, recuerdo la amabilidad de Alejandra Rodríguez y la alegría de la maestra Dolores Aramoni. Agradezco al CESMECA por haberme aceptado en el programa de maestría, a los/las investigadores por el aprendizaje recibido en los seminarios, a Roció Sánchez, Patricia Ballinas y todas las compañeras-os de la administración y coordinación que trabajan incansablemente para apoyarnos y guiarnos en el flujo cotidiano de la institución. Al Dr. Alain Basail, director del CESMECA. Gracias a los compañeros que vigilan nuestra seguridad día y noche, a las compañeras que cuidan la limpieza de nuestra casa de estudio y que siempre donan una sonrisa y una palabra amable. Agradezco al CONACYT por la posibilidad de estudiar en Chiapas.

Gracias a los niños y niñas que me enseñaron a amar sus *matrias*: la periferia de Tuxtla Gutiérrez.

La “orillada”



Índice de contenido

Introducción	13
Capítulo I	17
Nota metodológica	18
1.1 Hablar desde la colonialidad.....	19
1.2 La construcción de un lugar de enunciación: primer paso	20
1.3 La construcción de un lugar de enunciación: segundo paso	22
1.4 El encuentro con Calibán	25
1.5 La colonialidad en Chiapas: tercer paso	29
1.6 Introducción a las epistemologías del Sur.....	31
1.6.1 Sobre el pensamiento de-colonial.....	33
1.6.2 Los estudios subalternos surasiáticos y latinoamericanos.....	35
1.6.3 Una conclusión.....	39
1.7 La orillada.....	40
1.7.1 La “orillada” de Nadia, Ulises y los demás.....	43
1.7.2 La “orillada” y su conceptualización teórica	47

Capítulo II	52
Nota metodológica	53
2.1 Caminar la metodología de investigación.....	54
2.2 La negra.....	64
2.3 Herramientas metodológicas cualitativas para complementar la investigación	66
2.4 Repensar la metodología de investigación	68
2.5 Un día en el círculo de lectura.....	72
2.6 Conclusiones.....	74
2.6.1 Entre Prospero y Calibán.....	74
 Capítulo III	 76
Nota metodológica	77
3.1 Los orillados en el centro de Tuxtla Gutiérrez.....	78
3.2 La escuela	82
3.2.1 La cancha.....	85
3.3 Habitar la “orillada”: Doña María en La Esperanza	89
3.3.1 El nacimiento de un hilo metálico	89
3.3.2 El abarrote de La Esperanza.....	91
3.3.3 Gustavo y la nueva invasión	92
3.4 La colonia Emiliano Zapata del MOCRI EZ	93

3.4.1	La escuela de la colonia Emiliano Zapata.....	94
3.5	El principio del círculo de lectura en la colonia Las Granjas Kilómetro 4	96
3.5.1	Una tarde en el círculo.....	99
3.5.2	Saberes familiares	101
3.5.3	Saberes en círculo.....	103
Capítulo IV.....		107
Nota metodológica		108
4.1	Don Tomás y la fundación de la colonia.....	109
4.2	Palabras de don Tomás.....	112
4.3	Maldonado y la “toma de tierra”	115
4.4	Palabras de Maldonado.....	117
4.4.1	Sobre la invasión del Kilómetro 4	119
4.4.2	El horizonte de la periferia	122
4.4.3	Las contradicciones de una invasión.....	123
4.4.4	El significado de “orillada”	125
4.5	Entre Maldonado y don Tomás: la ciudad informal.....	126
4.6	Doña Elvia: la historia de una “hacedora de ciudad”	130
4.7	Palabras de doña Elvia	132
4.8	Doña Rocío: ser madre en el margen de la urbe	135

4.9	Palabras de doña Rocío.....	137
4.10	Mujeres en asentamientos irregulares	139
4.11	El maestro Marcos.....	143
4.12	Palabras del maestro Marcos.....	145
4.13	El maestro Víctor y “el ingenio de la pobreza”.....	148
4.14	Palabras del maestro Víctor.....	150
4.15	Los maestros.....	153
	Conclusiones.....	157
	Referencias bibliográficas	162
	Bibliografía general.....	168

Índice de fotos y gráficos

Foto 1. Dirección de la escuela primaria	39
Foto 2. Patio de la escuela	40
Foto 3. Los niños y niñas representan sus <i>matrias</i>	42
Foto 4. Una representación de la colonia La Esperanza.....	42
Foto 5. La colonia de Cindy	43
Foto 6. Detalle del dibujo de Cindy	44
Foto 7. Nadia representa Las Granjas Km 4	45
Foto 8. Dibujo grupal de sus colonias	46
Foto 9. Fiestas patrias en la escuela.....	54
Foto 10. Fiestas patrias en la escuela.....	55
Foto 11. Un domingo en la escuela.....	54
Foto 12. Primer círculo de lectura (2011).....	57
Foto 13. Un día en el círculo.....	72
Foto 14. Un día en el círculo.....	72
Foto 15. En la plaza central de Tuxtla Gutiérrez	77
Foto 16. El centro de Tuxtla Gutiérrez	79
Foto 17. "La orillada".....	80

Foto 18. En el salón de clase.....	82
Foto 19. La escuela	85
Foto 20. La escuela	86
Foto 21. La cancha de la escuela.....	86
Foto 22. "La orillada".....	88
Foto 23. La nueva invasión.	89
Foto 24. La nueva invasión	89
Foto 25. La Esperanza y la nueva invasión.....	90
Foto 26. El lote de Gustavo.....	90
Foto 27. El barranco de los niños y niñas.....	95
Foto 28. Trabajo en equipo	98
Foto 29. En el círculo.....	99
Foto 30. En el círculo	100
Foto 31. El dibujo de Nadia.....	101
Foto 32. El dibujo de Cindy.....	102
Foto 33. La semana de los saberes	103
Foto 34. La semana de los saberes	103
Foto 35. La semana de los saberes	104
Foto 36. La semana de los saberes.	104
Foto 37. Entrevista con don Tomás.....	109

Foto 38. Planos arquitectonicos de don Tomás.....	110
Foto 39. Entrevista con don Tomás	110
Foto 40. Don Tomás.....	113
Foto 41. El portón de la escuela.....	135
Foto 42. El barranco.....	136
Foto 43. Salón de clase.....	145
Foto 44. Fiestas en la escuela	148
Foto 45. Cruz de maíz.....	156
Grafico 1. Las residencias de los participantes	47

Introducción

“Acá vivimos al día” dijo Doña Rocío con un suspiro. Como policía solidaria, la señora vigila la entrada de una escuela primaria en la periferia de Tuxtla Gutiérrez. El turno vespertino termina a las seis de la tarde, a esta hora los alumnos y alumnas salen del gran portón de hierro, las sombras minutas de sus cuerpos penetran el horizonte del margen urbano. Es un paisaje constelado de asentamientos irregulares que colonizan el verde jade de la reserva natural del Cañón del Sumidero. “La orillada”, le dicen sus habitantes, con esta metáfora moldeada por el lenguaje popular, nombran su localización en la urbe.

Hace tres años conocí la periferia tuxtleca, en aquel tiempo estaba cursando una Especialidad para promover el hábito lector con grupos marginales en el estado de Chiapas. En la escuela primaria, organicé un círculo de lectura con alumnos y alumnas del tercer grado. Queríamos vivir una lectura lúdica y significativa que se alejara de los postulados de la educación institucional. Sucesivamente, pude profundizar esta realidad social gracias al programa de maestría en Ciencias Sociales y Humanísticas en el CESMECA (Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica).

Como vemos, había trabajado anteriormente en la “orillada”, conocía el espacio y la comunidad escolar, pero sólo con el tiempo y un profundo análisis pude articular el tema de investigación para la maestría. Ocurrió algo interesante. Me resultó arduo traducir el anhelo originario que me animaba en el lenguaje académico, transponerlo dentro del esquema de un protocolo de investigación. Había percibido un “desajuste” que afecta las ciencias sociales en América Latina, como escribe Hugo Zemelman (2004:22), una intermitencia entre la realidad social y el pensamiento teórico entendido como forma naturalizada de usar los conceptos cuyas raíces se encuentra en la colonialidad-modernidad. ¿Podía leer la realidad de la “orillada”, las vivencias de sus habitantes, podía pensarla? ¿Las mismas ciencias sociales como saberes modernos me habrían ayudado en el camino de comprensión o estaban obstruyendo posibilidades de conocer, perpetuando la colonialidad del pensar en nuestro continente?

Acepté esta incertidumbre inicial y me abrí a lecturas, en particular, a debates epistemológicos que en la actualidad están cuestionando las mismas disciplinas de las ciencias sociales en América Latina, por ejemplo, el pensamiento de-colonial (Walter Dignolo, Aníbal Quijano, Santiago Castro-Gómez, entre varios), el pensamiento epistémico (Hugo Zemelman, Estela Quintar), la educación popular e intercultural (Paulo Freire y Catherine Walsh), las nuevas metodologías de investigación colaborativas (Xóchitl Leyva Solano, Shannon Speed, Axel Köhler).

Al entrar en la periferia tuxtleca, traía conmigo este bagaje cognoscitivo que me permitió observar y cuestionar la relación que iba instaurando con sus habitantes, en particular, con niños y niñas que participaron en el círculo de lectura donde compartimos saberes suburbanos y sus representaciones subjetivas de las *matrias* que conforman la periferia tuxtleca. Esta acción educativa fue el centro pulsante de la investigación, pensada desde la educación popular y el pensamiento de-colonial, en suma, desde las epistemologías del Sur que se están desplegando en la actualidad y están regenerando el sentido y los aportes teóricos y metodológicos de las ciencias sociales en nuestro continente. Por eso, la investigación que proponía, no pretendía estudiar a los “otros”, es decir, una externalidad, más bien anhelaba “conocer” la relación de conocimiento que íbamos construyendo conjuntamente, sin olvidar que estábamos ocupando lugares de enunciación situados y en perenne movimiento, distintos espacios de poder.

En el primer capítulo, comienzo la construcción de un lugar de enunciación. Pisando este camino como sujeto investigador, voy adquiriendo una historicidad. Es una práctica descolonizadora, tiene una intencionalidad concreta, me presento ante la realidad de estudio, la vivencia de los habitantes de la “orillada”. Era necesario que se oyera la voz de un sujeto y que se viera un cuerpo hecho de memorias y posibilidades de ser y estar en mundo; era necesario desafiar la presencia “fantasmagórica” del investigador tradicional, una presencia aparentemente impersonal que habla desde una neutralidad camuflada, “la hybris del punto cero” la define Castro-Gómez (2007:79).

En este caso, dos realidades sociales se encontraron en el campo de investigación, dos experiencias de subalternidad, distintas geo-políticamente, la primera pertenece al mundo que se considera desarrollado, vivida sobre mi piel, la segunda se despliega en la periferia de una ciudad latinoamericana, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Ambas se otorgarán sentido en el transitar la investigación. Es el primer punto de la tesis que me permitió construir una postura y una práctica en la labor de investigación que desarrollaría.

En el segundo capítulo, objetivo la metodología de investigación que nace de la necesidad de “comprender” desde el “compartir” (Édouard Glissant, 2007:173). Es una epistemología de la experiencia de subalternidad, de quienes fueron estudiados y medidos por siglos, los antiguos objetos de estudio de la ciencia euro-céntrica entre los cuales me coloco. Hoy en día, ellos y ellas, cuerpos estigmatizados, deciden no perpetuar esta no-relación de conocimiento, este monólogo de Occidente, deciden proponer formas inéditas de conocimiento. Es un anhelo de cambio que encontré en las obras de Paulo Freire, Hugo Zemelman, los pensadores de-coloniales latinoamericanos y los estudios subalternos de la India. Aportes que me ayudaron en la organización del círculo de lectura con niños y niñas que habitan la periferia tuxtleca.

En el tercer capítulo, escribo una etnografía de la “orillada”. El deseo mayor era representar y compartir el espacio social del margen urbano como si estuviera hilando un tejido de realidades: el encuentro con los habitantes, el sabor de sus discursos, la convivencia, a menudo conflictual y contradictoria entre nosotros. Utilicé la narración para presentar el círculo de lectura porque deseaba conducir el lector directamente en la experiencia tangible que vivimos, más que detenerme de forma específica en las metodologías pedagógicas utilizadas. El lenguaje de la literatura me ayudó en la evocación del paisaje suburbano y dio consistencia a los encuentros con los habitantes, en particular, la narración me permitió caracterizar a los participantes del círculo, pintar momentos importantes de la cotidianidad compartida.

En el último capítulo, presento las voces de hombres y mujeres que tuvieron un papel en la fundación de la periferia tuxtleca. La convivencia con la comunidad escolar me consintió conocer otros grupos de actores sociales. Por eso, decidí incluir sus perspectivas que enriquecieron aún más la experiencia del círculo de lectura y en el documento de la tesis nos ofrecen un panorama más amplio y profundo de la “orillada”. En estas páginas, se levantan las

voces de las madres de familia, las “hacedoras de ciudad”; hablan los maestros y expresan sus visiones sobre el lugar y la población; platican los personajes políticos que representan el acceso informal al suelo urbano para miles de colonos y colonas.

Observo las páginas de la tesis donde intenté analizar lo vivido. Los capítulos que la conforman, tienen una forma que responde a una lógica subyacente, los primeros dos capítulos son un sustento epistemológico y metodológicos, raíces sobre las cuales se van desarrollando la etnografía y las voces de sus habitantes. Hay una interrogante que une la primera con la segunda parte: ¿Cómo he vivido la mirada antropológica en mi vida y cómo decido ahora utilizarla, académica y científicamente, en el proyecto de investigación? Caminar la vía de la de-colonialidad, me permitió adquirir, poco a poco, una postura y práctica epistemológica que no podía olvidar en nombre de una investigación neutral e impersonal.

La escritura de la tesis se cierra con la evocación de una cruz de maíz. Es una imagen que simboliza el aprendizaje recibido y los pasos a seguir, representa el cumplimiento de un ciclo de vida y el agradecimiento a los habitantes de la “orillada” que me permitieron caminar con ellos y ellas en estos dos años de investigación. En particular, es un agradecimiento a los niños y niñas que, tomándome de la mano, me enseñaron sus *matrias*, compartieron miradas imaginativas, críticas y poéticas, hacia esta tierra del margen urbano. El viaje no se ha acabado. Las ciencias sociales que recorren la vía de la de-colonialidad necesitan ser traducidas en la vida cotidiana de nuestro continente, este es el sendero más arduo.

Capítulo I

Nota metodológica

Ante los habitantes que pueblan los asentamientos irregulares en la periferia de Tuxtla Gutiérrez, me pregunté múltiples veces cómo conocer su realidad, ¿podía nombrarla, pensarla y desde qué parámetros? Esta incertidumbre fue proficua, me permitió cuestionar cómo utilizaba y construía conceptos teóricos.

En este primer capítulo, construyo un lugar de enunciación. Fue un análisis necesario que permitió reconocermé como sujeta histórica: mujer migrante “de segunda generación”, habitante legítima del Norte del mundo, así acostumbran definirnó, actualmente. La colonialidad ha sido un hilo que ha atravesado mi cuerpo. Para nosotros y nosotras, migrantes del “Tercer Mundo” la mirada científica ha tenido la misma potencia que un puñal. Por eso, con mi llegada a Chiapas, empecé un camino reflexivo: hacerme cargo de esta mirada que me había marcado toda la vida y que hoy en día utilizaría para “comprender”, supuestamente, a los “otros”, habitantes de un espacio social caracterizado por la marginalidad urbana.

Las categorías de mirada antropológica y subalternidad fueron lámparas que me permitieron construir la categoría de “orillada”. Los estudios subalternos surasiáticos y latinoamericanos, el pensamiento de-colonial, fueron dispositivos que me ayudaron para profundizar la relación de conocimiento que iba estableciendo con los habitantes de la “orillada”. No anhelaba la impersonalidad y la objetividad que ha caracterizado las ciencias sociales desde sus inicios. En este estudio, mi objetivo principal fue analizar la relación de conocimiento que construimos con los participantes de la investigación.

1.1 Hablar desde la colonialidad

Tenía pocos días de vida cuando una mujer rubia se acercó a la cuna. En una cama sencilla de un hospital público su mano blanquísima atravesó mi cuerpo color canela. Era la tarde; ante los Andes peruanos el sol bajaba su cabeza de rey, las sombras del atardecer penetraban las calles coloniales de Cusco, el viejo reloj de la sala de espera decía que eran las cinco. Ella me estuvo observando. Sus irises azules recorrían cada centímetro de mi cuerpo, la forma de los ojos, los dedos frágiles de las manos. Su mirada descendió hasta el fondo de la espalda, ahí, la naturaleza había trazado una huella del pasado, un lunar cuya forma evocaba la hoja de coca. Era un signo, venía al mundo como *india*, dijeron las enfermeras acurrucadas en círculo, el día que nació.

Las leyendas de la sierra narraban que este garabato de la naturaleza era una herencia de los antepasados, mi sangre no se había mezclado, yo era una indígena quechua, así decían. En los brazos de esta mujer rubia, renací una segunda vez. Mi cuerpo trigueño fue bañado y perfumado al estilo europeo. Ya no pertenecía a los mitos de los Andes que pronto habrían desaparecidos. Eran fabulas, habitaban la oralidad, situados en la orilla de la historia.

Vine al mundo en el medio de un conflicto armado. Guerrilleros del Sendero Luminoso y el ejército nacional se enfrentaron por más de dos décadas, el terreno de batalla eran las comunidades quechuas, acusadas de ser “comunistas” o “colaboracionistas”, según el punto de vista de las dos facciones. El resultado fue igual: fosas comunes y miedo. En los brazos de esta mujer rubia me sentía protegida, pronto habríamos dejado el país y las leyendas desaparecerían. Los únicos recuerdos que se quedaron conmigo, fueron lunares. La hoja de coca perduró hasta los siete años. La chica morada, derramada en el brazo, se quedó conmigo para siempre. Cuando mis padres dormían, en la oscuridad me levantaba entre sombras y estrellas, ante el espejo observaba mi cuerpo y con el índice, seguía los antiguos caminos trazados sobre la piel.

1.2 La construcción de un lugar de enunciación: primer paso

Hasta los treinta años, solía presentarme con una frase: «soy italiana, *pero* de origen peruano». Una frase convencional que utilizaba para hacer una síntesis de mi identidad ante un interlocutor. En ella sobresalían diferentes problemáticas: primero, la dificultad de definirme por no cumplir con los estándares raciales del Estado-nación italiano; segundo, la intención subyacente de esta respuesta, justificar mi diferencia. Con los años, empecé a reflexionar sobre la conjunción adversativa «pero» que en esta oración específica, relaciona el continente europeo con América Latina; es una palabra minuta que adquiere un significado político, vincula el Norte con el Sur del mundo desde la lógica de la colonialidad occidental. En este juego de espejos y miradas que conforman el espacio social en el cual crecí, me he visto como una ciudadana italiana y europea anómala, irregular, de segunda categoría. Mi piel morena no es blanca.

La educación recibida en las escuelas públicas italianas ha sido benévola conmigo. Las maestras tenían miedo de la diferencia que yo encarnaba, reconocerla según ellas hubiera implicado discriminarme, por lo tanto, se fingía que era como todos los alumnos, sólo un poco más morena que los demás. La historia de América Latina era algo exótico, sabíamos que Cristóbal Colón había sido su descubridor, cuya nacionalidad italiana evidenciaba el “pueblo de navegadores y artistas que somos”: mitos de la identidad italiana. Tampoco las historias *matrias* entraba en el salón de clase por la puerta principal. Me hace sonreír este último punto, puesto que la mayoría de nosotros, habitantes de un barrio a las afueras de la capital, tenía padres y abuelos que provenían de pueblos fundados alrededor de las grandes metrópolis (en particular, en el Sur de Italia) donde la población hablaba poco el italiano, una lengua neutra, sin un acento reconocible. Precisamente, esta supuesta transparencia otorgaba prestigio a la lengua nacional y la distinguía de las otras lenguas regionales que, en la escuela primaria, aprendimos a definir como “dialectos”.

Mi madre era originaria de un pueblo cerca de Nápoles. Mis abuelos eran campesinos, cultivaban la tierra de un gran latifundista de aquel tiempo. Migraron en la ciudad después de la segunda guerra mundial. Aida tenía diecisiete años. Ella no hablaba perfectamente el italiano. Desde niña había aprendido a decir su mundo en una lengua prohibida en el salón de clase. Cuando llegó a la capital, Aida decidió no utilizar nunca más la lengua de sus padres, la consideraba “errónea”, de segunda clase, un “dialecto” que no tenía que ser transmitido y por eso, conmigo, decidí hablar sólo en italiano para que no viviera la discriminación que ella había vivido en carne propia. Esta lengua de puntillas se presentaba en las reuniones familiares. Al escuchar mi madre perderse en la melodía de las sílabas, percibía la existencia de un mundo recóndito en el cual yo nunca había podido acceder.

En la capital, Aida como mujer, hermana, esposa y trabajadora, vivió en un pequeño espacio social trasplantado y construido por los inmigrantes del Sur de Italia. En los años sesenta del siglo pasado, ellos conformaban el sujeto “subalterno”. Eran migrantes, campesinos, meridionales, sin instrucción, sin derechos, discriminados por los ciudadanos “legítimos”, confinados a la periferia. En este espacio social de memorias y tradición que me tocó conocer, se reproducían patrones sociales de violencia entre géneros y dentro del mismo género. La esposa tiene que someterse al marido, no es necesario que las mujeres trabajen, las buenas mujeres son aquellas que han conocido un solo hombre, es la hija que tiene que cuidar a sus padres. Parecía que para la vida de las esposas y hermanas de los migrantes varones se desplegara un destino de sacrificio, silencio y sumisión. No eran sólo los hombres que reproducían estos patrones machistas, eran también las mujeres, guardianes de la tradición y del ámbito doméstico, ellas utilizaban un mecanismo de violencia sutil, el chisme y la culpa, cuando alguna mujer del círculo familiar intentaba cuestionar estas verdades naturalizadas.

1.3 La construcción de un lugar de enunciación: segundo paso

La escuela primaria era amplia y luminosa. La maestra Irma me observaba mientras diseñaba a mi familia. Ese día, algo le llamó la atención, acercó su nariz a la hoja: “¿Francesca, te ves así?”, me preguntó alarmada. “Sí, maestra”, contesté sin dejar de dibujar. Había pintado la piel de mis padres de un color rosa cándido y me había coloreado del mismo tono. Sabía bien lo que la maestra quería decirme con aquella pregunta, sin embargo, admitir la diferencia para mí era demasiado doloroso.

Entré a ser parte del Estado-nación italiano, una nacionalidad y una lengua oficial, aunque mi cuerpo narraba otras historias. Y eso se dio no sólo por el vínculo familiar, la escuela fue un espacio social de “italianización y europeización”. En el salón de clase, viví la experiencia de la colonialidad, yo representaba la fascinación del exótico y al mismo tiempo, la ternura del necesitado. Por un lado, la idealización toda europea de las Américas, en un único sujeto se fundía el indígena que en el imaginario italiano y europeo se media por grados, desde las grandes civilizaciones prehispánicas a los habitantes desnudos de la Amazonía, y por el otro, el subdesarrollado. De esa forma se fue construyendo mi autoimagen, porque para un sujeto colonizado como yo, en su conformación, participaron de manera hegemónica las miradas de quienes detienen la norma social, sus miradas políticas hacia la diversidad.

Hay un punto que vincula el exótico con el necesitado, su indiscutible inferioridad desde la perspectiva de la colonialidad del “Norte”. En el primer caso, el ideal del observador sustituye la relación de conocimiento con el “diverso” por una idealización idílica que no le permite ver quien está designando, conocerlo más allá de fabulas y supuestos proyectados. El observador impone un deber ser al personaje que idealiza. En el segundo caso, la relación asimétrica que se produce, tiene una particularidad: el “subdesarrollado” llega de un país en guerra y salvaje, huye de la pobreza, por lo tanto, el representante de la cultura italiana y europea tiene que ser magnánimo con él, puesto que los habitantes de esta parte del mundo viven en un país civilizado que se rige sobre reglas y derechos, en suma, estamos en la cuna de la civilización. Es una superioridad indiscutible parte del sentido común: “Nosotros somos un país donde sí hay

derechos, no somos el Burundi”, “Aquí las mujeres son respetadas, no es África”, “¿Golpes de estado? Estamos en Europa, no somos América Latina”. En los medios de comunicación, políticos y periodistas hacen este tipo de afirmaciones a diario, y otorgan a los oyentes una seguridad de la identidad italiana y europea, la cual se fundamenta en una superioridad civilizatoria que se convierte en objetividad y parámetros de medida hacia el resto del mundo.

Era un cuerpo de otro mundo que tenía que cumplir con las expectativas de esta lógica instrumental, “portarme bien” para poder ser aceptada y tener una función en la máquina social y económica, cumplir con los mandatos sociales del país de acogida. Había experimentado la sensación de mi extrañez desde la infancia, era un cuerpo incómodo, “fuera de lugar”, considerado a veces inferior, exótico, ambiguo, misterioso, fascinante. No estaba en línea con la cuestión racial del Estado-nación italiano, era algo “diferente” en un Estado que se consideraba homogéneo aunque eso era sólo un ideal nacionalista.

En los años universitarios, me acerqué a los estudios pos-coloniales que se habían desarrollado en el departamento de Literatura Comparada. Un reducido grupo de académicos italianos progresistas estaba en fervor, la llegada de miles de migrantes cuestionaba la identidad nacional y continental. ¿Quién habría escuchado estas voces procedentes del Sur del mundo? Muy pocos italianos. Armando Gnisci, filósofo y crítico literario, fue el primero y el único que en las últimas décadas del siglo pasado subrayó la necesidad de una de-colonialidad del pensamiento italiano y europeo. La mayoría de los académicos italianos lo aisló, los únicos que lo acompañaron en el desarrollo de su reflexión y le hicieron menos amarga la soledad, fueron hombres y mujeres migrantes del continente africano, de América Latina, algunos de ellos llegaron a ser escritores y artistas que escribieron en italiano la experiencia migratoria.

Acerca de la descolonización que los europeos deben hacer de sí mismos para hacerse responsables de la historia que han impuesto al mundo desde hace cinco siglos, y acerca de esta descolonización como misión de los literatos, yo mismo he escrito y pienso y escribo y cambio de parecer desde 1992. Una posibilidad que me han concedido, no tanto mis viajes, sino más bien todos aquellos con los que me he ido encontrando, todos aquellos que han viajado y han llegado a Italia desde diferentes mundos. (Gnisci, 2010:4)

El olvido es el camino más fácil para un país que se considera, a todos los efectos, parte del mundo desarrollado. La opinión pública arrinconó las raíces campesinas y el pasado de emigración italiana, desecharon todo, también los recuerdos. Por eso, a los migrantes y sucesivamente a sus hijos naturalizados ni la caridad cristiana ni la memoria histórica sirvieron para protegerlos de una sospecha generalizada, en los mejores de los casos, camuflada. La opinión pública empezó a preguntarse: ¿Los niños migrantes de segunda generación son italianos? ¿El nuevo italiano tendrá los ojos chinos?¹ Había una sospecha particular hacia los hijos de migrantes: ellos hablaban en italiano, eran italianos pero no eran como los italianos, su color de piel, los tratos somáticos eran distintos, en ellos se confundía el rol del vencedor con el vencido.

Las inquietudes que emergieron en estos primeros párrafos me constituyen. Es una voz amarga. Tomo distancia y entreveo la “herida colonial” (Mignolo, 2007:24). El sujeto colonizado se pregunta constantemente: ¿Cómo me miran los demás? ¿Puedo cumplir con esta mirada? W. E. B. Du Bois describió detenidamente la doble conciencia (1903), mirarse constantemente con los ojos del colonizador, del grupo hegemónico. El colonizado raramente se plantea: ¿Puedo ver al otro y a mí mismo desde parámetros diferentes de los que me han enseñado? Porque esta última inquietud generaría una segunda: ¿Es posible re-significar el acto epistemológico del mirar que tanto me ha afectado y trascenderlo, conocer a través de caminos inéditos de pensar y estar en el mundo? El colonizado no es un sujeto, él necesita la mirada ajena y su aprobación para poder existir. Busqué palabras para explicar con mayor profundidad esta condición, las encontré en la escritura de Aimé Césaire:

Yo hablo de millones de hombres a quienes sabiamente se les ha inculcado el miedo, el complejo de inferioridad, el temblor, el ponerse de rodillas, la desesperación, el servilismo. (Discurso sobre el colonialismo, 2006:20).

¹ Al respeto, Sandra Sicurella escribe un artículo titulado, “Los desafíos que los hijos de inmigrantes tienen que enfrentar” (2015), accesible en la página web: http://www.vittimologia.it/rivista/articolo_sicurella_2015-01.pdf (Recuperado el 21-05-2014)

1.4 El encuentro con Calibán

En una clase de literatura inglesa, conocí a Calibán, personaje shakespeariano de la obra teatral, *La Tempestad*. Era la tarde, el salón olía a pintura fresca, las paredes blancas y austeras acogían las voces que entraban de las ventanas abiertas. Estábamos en el barrio Esquilino, en la ciudad de Roma, cerca de la estación central de trenos y metropolitanas. Sentada detrás de la mesita, escuchaba los versos que la doctora declamaba, era difícil ponerle atención, se oían ecos de discursos contaminados, la lengua italiana, mejor dicho, la variante regional de la capital, se mezclaba con el hindú y otras lenguas que desconocía que fácilmente podría definir “exóticas”. Olores de cúrcuma y chile se difundían en el salón de clase. En la planta inferior de la sección universitaria recién construida, había un mercado, ahí, los vendedores, por la mayoría, inmigrantes africanos y asiáticos, diario practicaban el arte del vender animados por la necesidad de sobrevivir.

“El barrio Esquilino ya no nos pertenece, los migrantes se han metidos, ellos nos están invadiendo, ya no somos dueños ni siquiera en nuestra casa”²: así silbaba el sentido común de una parte considerable de italianos. Era un periodo de profundo cambio en Italia, y mientras vivíamos “un enfrentamiento civilizatorio” (A. Lakhus, 2006) en los mejores de los casos tácito, la doctora de literatura inglesa evocaba el personaje de Calibán entre nosotros. Era una fábula shakespeariana, influenciada por la literatura de viaje de los primeros exploradores europeos en América Latina. En el año 1611, el drama *La tempestad* fue presentado en Londres. Shakespeare narraba el encuentro entre Próspero, Duque de Milán, y Calibán, un salvaje.

Próspero, duque de Milán, fue despojado del poder por su hermano Antonio, puesto en una barca y entregado a merced de las olas con su hijita Miranda. Próspero desembarcó en una isla desierta en la que había sido desterrada la hechicera Sycorax. Gracias a sus artes mágicas, Próspero liberó a varios espíritus aprisionados por la maga, entre ellos a Ariel, y los sometió a

² “Manifiestan contra la ilegalidad, la inmigración clandestina, el degrado, los tirones de bolso y los asaltos. Ayer, los habitantes y comerciantes del barrio Esquilino organizaron una manifestación para retomarse su barrio «abandonado desde hace mucho tiempo»” (Cotidiano: *Leggo*, consultado el 08/07/2015, disponible en línea: http://www.leggo.it/NEWS/ROMA/roma_rivolta_esquilino_degrado/notizie/945494.shtml).

sus órdenes. Tiene ahora a su servicio al hijo de la hechicera, Calibán, una criatura monstruosa, abyecta e ingenua que es el único habitante de la isla.³

Como vemos, para poder sobrevivir en aquella tierra olvidada, Próspero entabló una relación con los únicos dos habitantes del lugar, Ariel y Calibán. El primero, espíritu del aire, se sometió dócilmente al Duque y se volvió su atento servidor. En cambio, Calibán fue esclavizado por la rebeldía que demostraba ante el poder de Próspero. La pluma de Shakespeare traza finamente los matices de la colonización y de la colonialidad que penetraron a Calibán, sometiéndolo:

Próspero: ¡Esclavo aborrecido, que nunca abrigarás un buen sentimiento, siendo inclinado a todo mal! Tengo compasión de ti. Me tomé la molestia de que supieses hablar. A cada instante te he enseñado una cosa u otra. Cuanto tú, hecho un salvaje, ignorando tu propia significación, balbucías como un bruto, doté tu pensamiento de palabras que lo dieran a conocer. Pero, aunque aprendieses, la bajeza de tu origen te impediría tratarte con las naturalezas puras. ¡Por eso has sido justamente confinado en esta roca, aun mereciendo más que una prisión!

Calibán. ¡Me habéis enseñado a hablar, y el provecho que me ha reportado es saber cómo maldecir! ¡Que caiga sobre vos la roja peste, por haberme inculcado vuestro lenguaje!⁴

Fácilmente, me reconocí en él, era un cuerpo extraño como yo y como miles de migrantes que iban llegando de África, Asia y América Latina. Pero en mi caso, la cuestión se complicaba, no hablaba la lengua de mis antepasados, ni había conocido mi tierra natal, era una ciudadana italiana y europea “sólo un poco más morena que los demás”, así me habían enseñado en la escuela primaria. ¿Quién es Calibán? Sólo ahora puedo entender el sentido histórico que ha desplegado esta figura literaria en mi camino de formación y vida. Calibán es el subalterno construido por la

³Síntesis disponible en el sitio web, *Biografía y vidas: la enciclopedia biográfica en línea*: <http://www.biografiasyvidas.com/monografia/shakespeare/tempestad.htm> (Recuperado el 21-07-2014)

⁴Texto completo disponible en el sitio web, files.teclastadas-com-ar.webnode.com.ar/.../La%20tempestad.pdf (Recuperado el 15-05-2015)

mirada occidental. Es la diversidad ante la cual Cristóbal Colón se quedó asombrado, incapaz de nombrar, no existían palabras en su lengua que podían decirlo, luego la asimiló a su conjunto de creencias para someterla, en fin, a una lógica de pensamiento local cuya universalidad no era nada más que un artificio de la magia de Próspero. Por un lado, este es Calibán. Por el otro, Calibán es la experiencia de extrañeza, un escalofrío de miedo e incomodidad que recorre todo el cuerpo del sub-otro cuando la mirada de Próspero le toca.

Intelectuales latinoamericanos y africanos, en los años setenta, desafiaron el canon occidental y se re-apropiaron de esta fábula shakespeariana, fue un acto importante de de-colonialidad. George Lamming, Roberto Fernández Retamar, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Ngũgĩ wa Thiong'o, entre varios, se reconocieron en el cuerpo deforme de Calibán. En particular, Aimé Césaire propuso una re-escritura del drama shakespeariano, *Une tempête, d'après «La tempête» de Shakespeare. Adaptation pour un théâtre nègre* (1969). Retomo algunas piezas significativas:

I Acta

Calibán: Éste es el apodo que me ha cargado tu odio, cada vez que me llamas es un insulto para mí.

Próspero: ¡Qué susceptible que eres! Entonces propongo...sería mejor que te llames...a ver... ¿Caníbal? Te quedaría bien pero estoy seguro que no lo aceptarás. ¿Aníbal? Éste estaría bien ¿Por qué no? Nosotros amamos los nombres históricos (Aimé Césaire, 1969:111).

III Acta

Calibán: Tú me has mentido profundamente, mentido sobre el mundo, mentido sobre quién soy. Llegaste a imponerme una imagen de mí mismo: un subdesarrollado como dices tú, un incapaz. ¿Ves cómo me obligaste a verme? Esta imagen yo la odio. Es falsa. Pero ahora yo te conozco, viejo cáncer, y me conozco a mí mismo (Aimé Césaire, 1969:88).

Estos intelectuales se habían formado en universidades metropolitanas, habían conocido la distancia hermenéutica que aclara y posibilita una nueva mirada hacia sus tierras impregnadas de antiguas y nuevas relaciones con los ex imperios coloniales. Ellos construyeron la base de la crítica latinoamericana al colonialismo y a la colonialidad, sus obras fueron puntos de referencia para el surgimiento de las nuevas epistemologías del Sur.

1.5 La colonialidad en Chiapas: tercer paso

Doña Reina se sentó en la banquetta, cabizbaja observó sus chanclas: “No voy a entrar en la tienda, las espero acá”. Estábamos en el centro de la ciudad de San Cristóbal de las Casas. “Es que mi mamá se siente incómoda ahí, tiene vergüenza”, explicó Lucy. Entramos sólo nosotras. Las dos tenemos cara de india. Aquel día calzábamos sandalias y vestíamos huipiles. La dependiente era una joven de treinta años maquillada finamente, se acercó a nosotras y dijo: “¡No toquen los vestidos, los ensucian!” Enrojecida, Lucy me bisbiseó en el oído: “Salimos, por favor”. Llamé a la dependiente y le dije que iba a probarme aquel vestido. “Como usted quiere, está muy caro, se lo advierto”, señaló secamente. Entonces, Lucy intervino: “Señorita, mi amiga es italiana”. De pronto, la expresión de la dependiente cambió, la señorita me miró con atención y luego con una voz nerviosa farfulló: “Pues, no lo habría dicho, no parece. ¿De dónde llega a visitarnos? ¿Roma? Estamos acá para servirle”. Bajó la cabeza mientras pronunciaba esta última frase.

En Chiapas, tomé el papel de observadora cuya función era analizar una realidad social que se desarrollaba, supuestamente, fuera de mí. El estudio de las ciencias sociales me permitió tocar una inquietud que me había conformado como sujeta histórica: ¿Cómo he vivido la mirada antropológica en mi vida y cómo decido ahora utilizarla, académica y científicamente, en el proyecto de investigación? ¿Esta mirada científica podía conocer y ver al Otro, mejor dicho, al Sub-otro, el subalterno? Era una mirada antropológica que se disponía a comprender la subalternidad, puesto que “la orillada” se conocía entre los tuxtlecos por su condición socio-económica precaria. La mirada científica requería una metodología y un marco teórico previo, dicen los profesionales de las ciencias sociales, no es ingenua, necesita ser guiada para poder alcanzar una legitimidad.

Todos estos mandatos cayeron en un momento, cuando Kelly, una niña de ocho años que vive en un asentamiento irregular orillado en la periferia tuxtleca, me dio una lección que nunca he podido olvidar y desde ahí, empecé a replantear muchas certidumbres, ante todo, la formación académica recibida y el sentido que le otorgaba a la investigación.

Hace cuatro años, en el verano, organizamos un círculo de lectura con algunos niños y niñas en la periferia norte oriente de Tuxtla Gutiérrez. El director de la escuela primaria me facilitó el uso de un salón para llevar a cabo la actividad. Leímos, cantamos, dibujamos. El proceso estaba saliendo satisfactoriamente, la lectura se había convertido en un ejercicio colectivo y ameno. Estaba proponiendo una acción educativa e investigación social sobre los imaginarios de lectura de los participantes.

Un día, llevé tostadas para la merienda, sentados en círculos comimos como siempre. Antes de despedirnos, Kelly, una niña luminosa y colaborativa de ocho años, se me acercó; en un rincón esperó a que todos los compañeros salieran del salón. Cuando quedamos sólo las dos, me dijo: “Maestra, ¿puedo llevar a mi casa las tostadas que sobraron?” —“Claro que sí. ¿Está todo bien, Kelly?”, le pregunté. Los ojos de la niña adquirieron la profundidad de una mirada adulta. “Maestra, ¿Usted sabe que yo tengo seis hermanitos? ¿Usted lo sabe?” Kelly levantó la voz, sus preguntas no buscaban una respuesta. Le contesté que no lo sabía, que me disculpara. Me quedé en silencio. Por mucho tiempo pensé en el acontecimiento, Kelly me expresaba algo. Ella estaba consciente de su realidad más que yo.

1.6 Introducción a las epistemologías del Sur

En América Latina, pensar nuestra realidad ha significado reflexionar acerca de la colonialidad que ha conformado las mismas ciencias sociales, sus instrumentos metodológicos y nosotros mismos que recibimos una educación para ejercer estos saberes modernos. En la actualidad, estamos presenciado el fortalecimiento y el desarrollo de nuevas formas de investigación social, emancipadoras y críticas, las Epistemologías del Sur. Comparto brevemente la reflexión de Boaventura de Sousa Santos al respecto:

Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento. [...] El Sur global no es, entonces, un concepto geográfico, aun cuando la gran mayoría de estas poblaciones oprimidas viven en países del hemisferio Sur. Es más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y por el colonialismo en el nivel global y de la resistencia para superarlos o minimizarlos. Es por eso un Sur anticapitalista, anticolonial y antiimperialista (2011:7).

En este apartado, comentaré algunos aportes que constituyeron la base epistemológica y metodológica del camino de investigación, los cuales conforman las emergentes Epistemologías del Sur. Ante todo, Esteban Krotz y su reflexión acerca del desarrollo de la antropología como pregunta especializada de la sociedad burguesa occidental sobre “los otros” que podían habitar las orillas de las potencias centrales, el pasado pre-histórico o las culturas de los países ubicados en las afueras de la civilización occidental. En *La otredad cultural entre utopía y ciencia* (2013), el filósofo y antropólogo problematiza, precisamente, el tema de la pregunta antropológica que se convirtió en ciencia sólo en el siglo XIX.

Esteban Krotz reconoce el valor de la tradición utópica pre-científica occidental, de la cual brotaron documentos que tocaban el tema de la alteridad como *La utopía* de Moro, por ejemplo, en cuyas páginas confluían ecos de tierras lejanas, topos literarios, análisis críticas a su sociedad de pertenencia, fragmentos de utopías sociales; género literario que decayó mientras la

antropología se institucionalizaba, hasta el punto que estos documentos se comenzaron a considerar “ingenuas imaginaciones ideales” (2013:47), y en el mejor de los casos, literatura.

La ciencia como forma de conocimiento dominante se presentó ante el mundo como “la esencia de un conocimiento confiable, aplicable y, en general, que produce progreso” (2013:42) y de esa forma moldeó las recientes ciencias antropológicas. Por eso, la nueva disciplina, la cual surgía vencedora de la “emancipación” de las ciencias empíricas que habían desafiado y vencido el conocimiento hegemónico anterior (la filosofía y la teología), se fundó en una objetividad metodológica. La labor investigativa no se detenía en la reflexión sobre el encuentro cultural entre especialista y representantes de una comunidad, más bien, el antropólogo profesional quería alcanzar una observación impersonal de su objeto de estudio. El antropólogo tomó el papel de narrador omnisciente, aparentemente transparente, en realidad, constructor de la imagen de los “otros”.

De ahí, Esteban Krotz plantea la emergencia de una antropología innovadora y utópica, la cual está brotando exactamente en la herida colonial de los países que vivieron la deshumanización de la colonización y, hoy en día, de la colonialidad. El autor se posiciona en el debate sobre la crisis actual de la disciplina que desde la mitad de los años setenta hasta el presente ha desestabilizado las ciencias sociales. Tres acontecimientos perturbaron la antropología institucional y fueron semillas de ese desequilibrio: la conferencia de Bandung (1955), la Revolución Cubana (1959) y la publicación de *Los Condenados de la tierra* de Frantz Fanon (1961). Momentos históricos en el cual se cuestionaron certezas epistemológicas que hasta aquel tiempo parecían indiscutibles.

Como vemos, la actual crisis de las ciencias sociales es una gran posibilidad de reconstrucción de la labor científica. En América Latina, científicos sociales están promoviendo una refundación del pensar, más allá de los parámetros de pensamientos heredados, una labor artesanal de re-conocimiento y construcción de miradas conscientes y utópicas. De ahí, las ciencias sociales han sobresalido por su profunda reflexión metodológica y epistemológica, es una posición intelectual y ética que está reconfigurando las disciplinas que constituyen las ciencias sociales.

Científicos sociales comprometidos, hoy en día, interrogan los orígenes imperiales de sus disciplinas, las ciencias sociales reflexionan sobre sí mismas, se corporeizan en el presente histórico, contribuyen en la construcción de lo “inédito viable”, diría Paulo Freire. Investigación participativa (Orlando Fals Borda, Ezequiel Ander-Egg), Educación Popular (Paulo Freire), Educación Intercultural (Catherine Walsh), Antropología activista y comprometida (María Bertely), Co-labor (Xóchitl Leyva, Shannon Speed y Axel Köhler), son algunos ejemplos de la riqueza del pensamiento contemporáneo del Sur latinoamericano que se traduce en un desafío metodológico, necesario, porque permite aclarar cómo nos acercamos a lo que pretendemos estudiar, cómo construimos los aparatos teóricos y su función en la investigación. Son cuestiones vitales para seguir construyendo una labor científica que pueda decir y al mismo tiempo trascender la realidad, guardando el anhelo utópico y de compromiso cuya defensa y fomento puede caracterizar nuestros saberes científicos entre tantos saberes.

1.6.1 Sobre el pensamiento de-colonial

Acercarme a los estudios de-coloniales me ha permitido conocer y re-apropiarme del espacio de la herida colonial que me ha caracterizado como persona: mujer extranjera en su propio país, mujer “migrante de segunda generación”, así suelen definirnos en Europa. Espacio doloroso y potencial que puede generar formas inéditas de pensar y vincula el Norte con el Sur del mundo.

Igual que la colonialidad, parte inseparable de la modernidad, la de-colonialidad es hija de la modernidad, Walter Dignolo la describe en estos términos: “es, entonces, la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad ni se cree los cuentos de hada de la retórica de la modernidad” (2007:26). A diferencia de los estudios poscoloniales que radican en el pensamiento posestructuralista francés, la genealogía del pensamiento de-colonial tenemos que buscarla en la época colonial, en las memorias de sujetos y sujetas que vivieron y hablaron desde el espacio y la experiencia de la “herida colonial” como Waman Poma de Ayala y Otabbah Cugoano.

Ambos cuestionaron la modernidad, utilizando dos lenguas imperiales; el primero, indígena quechua, fue cronista del virreinato del Perú⁵; el segundo, esclavo liberto publicó en Londres un tratado político de-colonial sobre la deshumanización de la esclavitud⁶, originario de la Costa de Oro (Gold Coast), nombre colonial inglés con el cual se designaba, desde 1867, esta parte de África Occidental que en la actualidad conocemos como Ghana. Subjetividades de fronteras que sembraron el camino de un pensamiento otro, capaz de trascender los conceptos y las lógicas, demasiadas veces asfixiantes, de las seis lenguas imperiales, ellos concibieron nuevas formas de pensar y decir el mundo para transformarlo.

La genealogía del pensamiento de-colonial muestra un cambio controvertido si utilizamos la perspectiva de la colonialidad, como comenta Mignolo, personas despojadas, por siglos, de su estatuto de seres humanos (diferencia colonial ontológica) y de seres racionales plenos (diferencia epistémica colonial), se fueron convirtiendo de objetos de estudios a sujetos de conocimiento, desafiando el racismo epistémico (2001:816). Los escritos de Waman Poma de Ayala y Ottobah Cugoano son ejemplos significativos del giro de-colonial, sin embargo, no podemos olvidar que el racismo epistémico está presente en la academia europea y norteamericana y también en buena parte de las academias del Sur constituida a su imagen.

Al respecto, el artículo de Santiago Castro-Gómez, *De-colonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes* (2007), me dio la posibilidad de reflexionar nuevamente sobre la mirada científica; la “hybris del punto cero” que vamos adquiriendo frecuentemente como sentido común en la academia. Conocemos como si fuéramos Dios, un ser sin cuerpo, vemos a los “otros” con la pretensión de no ser vistos, pensamos de analizar realidades desde una plataforma inobservable, la única posible. Creamos un conocimiento des-localizado y des-corporeizado. Es la colonialidad del saber, analizada también por Edgardo Lander, esta supuesta universalidad de la civilización occidental cuyas categorías desarrolladas para su comprensión se presentaron como las únicas válidas y objetivas, convirtiéndose en patrones des-corporeizados

⁵ *Nueva coronica y Buen gobierno al Rey Felipe III*, obra escrita entre 1600-1615.

⁶ *Thoughts and Sentiments of the Evil and Wicked Traffic of the Slavery and Commerce of the Human Species, Humbly Submitted to the Inhabitants of Great Britain, by Ottobah Cugoano, a Native of Africa* (1787).

para el análisis de todo fenómeno humano en cualquier parte del mundo. Esta es la herencia del conocimiento científico moderno que no podemos ignorar porque en alguna forma nos habita. Es una mirada de un sujeto aparentemente “fantasmagórico”, “se oculta tras la abstracción como mecanismo mediante el cual no puede ser cuestionado” (Edgardo Lander, 2004:167).

1.6.2 Los estudios subalternos surasiáticos y latinoamericanos

Conocí los Estudios Subalternos Surasiáticos traducidos en español y publicados en América Latina gracias a la compilación *Repensando la subalternidad* (2010), artículos reunidos por Pablo Sandoval (Instituto de Estudios Peruanos). La compilación se publicó en un contexto cultural en el cual, antropólogos e historiadores peruanos y latinoamericanos se cuestionaban acerca de su función en la sociedad de pertenencia. Los años ochenta dejaron un sabor amargo en la boca de intelectuales comprometidos: los movimientos sociales marxistas de las décadas anteriores habían fracasado, la globalización y la invalidación de las grandes utopías de la modernidad parecían ser el nuevo horizonte.

La publicación de la compilación tiene un significado histórico y localizado que Pablo Sandoval aclara, reiterando una interrogante planteada por la historiadora chilena Florencia Mallon en su artículo: “¿Qué ha de hacer un estudioso progresista en los tiempos que nos toca vivir?” (2010:14). Son tiempos menudos, líquidos (Zygmunt Bauman, 2007), donde el éxito postmoderno vale mucho más que las injusticias sociales, parafraseando las palabras de Eduardo Galeano (2004:33). De ahí, Pablo Sandoval pone sobre la mesa una segunda pregunta con la cual termina su escrito: “¿Cómo narrar nuestros desgarramientos y antagonismos sin caer en una mirada de nuestra época preñada de desesperanza?”(2010:15).

En el artículo *Una pequeña historia de los Estudios subalternos*, Dipesh Chakrabarty responde a una crítica planteada por el historiador turco Arif Dirlik, quien afirmó que los Estudios Subalternos nacieron como re-producción “tercermundista” de la historiografía marxista británica, en particular, de la historia “desde abajo” propuesta por E. P. Thompson y Eric Hobsbawm. Dipesh Chakrabarty refuta esta posición y arguye que los estudios subalternos emergieron de una necesidad histórica sentida por historiadores indios que se juntaron alrededor

de la figura de Ranajit Guha en la India poscolonial de los años ochenta. Ellos expresaron un malestar hacia las historiografías que los habían precedido: la historiografía imperialista y la nacionalista, ambas enfermas de un profundo eurocentrismo. La historiografía imperialista presentaba los logros del colonialismo inglés, mientras la segunda escribía la historia del nacionalismo como celebración de las clases de elite, los héroes de la Independencia, sin detenerse en la contribución de la “propia gente” a la causa nacionalista (2010:30). Ambas perspectivas carecían de conceptos teóricos y metodológicos para nombrar a un sujeto que había participado en las insurrecciones independentistas: el campesinado.

Recalca Chakrabarty, citando ampliamente a Ranajit Guha, que la corriente nacionalista había adquirido prevalentemente la visión marxista, la cual se había distinguido por la tendencia de considerar “las revueltas campesinas que se organizaron a lo largo de los ejes de parentesco, religión, casta, etc., simplemente como movimientos que mostraban una conciencia *retrógrada*, del tipo que, en su trabajo sobre bandidismo social y “rebelión primitiva”, Hobsbawm había llamado *pre-político*. Esto se consideraba como una conciencia que no había logrado aceptar la lógica institucional de la modernidad o del capitalismo” (2010:32). Ranajit Guha problematizó tal enfoque porque no respondía a la necesidad cognoscitiva de la historia poscolonial india. Asimismo, la misma categoría de política requería una re-definición más allá de la historia universal del capital, porque “el campesino no tenía que pasar por una mutación histórica, convirtiéndose en un obrero para volverse un ciudadano-sujeto de la nación. El campesino que participó en algunos tipos de luchas masivas nacionalistas contra los británicos no era un sujeto pre-político” (2010:46).

De la lectura de este artículo, me surgió una inquietud: ¿Las categorías y conceptos contruidos por científicos occidentales y/u occidentalizados pueden decir y tienen el poder creativo de analizar las miles de historias que se entretajan en las afueras de Occidente? El mismo concepto de “política” aprendido en los libros del canon occidental tenía que ser cuestionado por los académicos de la India poscolonial, porque era un concepto construido localmente, a pesar de su pretensión universalista. Para finalizar, el elemento epistemológico que quiero subrayar en estas páginas, es el malestar teórico de los historiadores indios y la necesidad histórica de nombrar y analizar su propia realidad con conceptos teóricos y metodológicos apropiados al flujo de todas las historias que conformaron la India colonial y poscolonial.

El anhelo crítico de los Estudios Subalternos de la India fue recibido por latinoamericanistas radicados en Norteamérica que escribieron el *Manifiesto inaugural del grupo latinoamericano de Estudios Subalternos* (1998). Los redactores, en su mayoría estudiosos de los Estudios Culturales, retomaron como punto de referencia la experiencia del historiador Ranajit Guha y su generación, quienes cuestionaron los macro paradigmas que hasta aquel momento habían servido para representar la historia india colonial y poscolonial. Aún más, los latinoamericanistas retomaron dos problemáticas centrales que de Ranajit Guha y los intelectuales indios habían enfrentado anteriormente: “identificar la lógica de las distorsiones en la representación del subalterno por parte de la cultura oficial o elitista, y desvelar la propia semiótica social de las prácticas culturales y las estrategias de las insurrecciones campesinas” (Guha en *Manifiesto Inaugural*). Dos desafíos que evidenciaron una condición de sujeción epistemológica compartidas en las antiguas colonias.

En el *Manifiesto*, los latinoamericanistas presentan tres momentos históricos que inspiraron el desarrollo de los Estudios Latinoamericanos (Revolución mexicana, cubana y nicaragüense) cuyo hilo conductor fue la emergencia del subalterno. En estas páginas, subrayan que los Estudios Subalternos se sitúan en el ámbito más amplio de los estudios culturales latinoamericanos y que la expresión “Latinoamérica” evoca en sí misma, hoy en día, las fuerzas sociales al interior de Estados Unidos. Estos últimos dos elementos merecen un debate, puesto que amplían y tocan una realidad del presente latinoamericano en época de transnacionalismo. En fin, el grupo Estudios Subalternos toca el aspecto metodológico:

No se trata, por ello, de desarrollar nuevos métodos para estudiar al subalterno, nuevas y más eficaces formas de obtener información, sino de construir nuevas relaciones entre nosotros y aquellos seres humanos que tomamos como objeto de estudio.

Como vemos, el manifiesto más que un programa sistemático es la expresión de un conjunto de temas actuales que los estudios culturales latinoamericanos deciden tocar, inspirados por el enfoque subalterno de la India. Un elemento epistemológico llamó mi atención, la representación del “subalterno”, un sujeto que brota en los intersticios disciplinarios, objeto de estudio de la mirada científica occidental, el subalterno puebla las masas: “campesinos, proletarios, sector formal e informal, subempleados, vendedores ambulantes, gentes al margen

de la economía del dinero, lumpen y ex-lumpen de todo tipo, niños, desamparados, etc.” (Manifiesto inaugural). Después de la lectura, se quedó conmigo una inquietud. Fácilmente podemos incurrir en el riesgo de definir al sujeto “sub-otro” reduciendo su complejidad a un solo aspecto de su ser y estar en el mundo. Por lo tanto sería más proficuo hablar de “experiencia de subalternidad” que complejiza la dicotomía de la modernidad (colonizados y colonizadores, por ejemplo) y proporciona una mirada adentro de los mismos sujetos subalternos (sus dinámicas de conformación y organización, el movimiento y los cambios que moldean su cuerpo). A pesar de eso, el *Manifiesto inaugural* de Estudios Subalternos Latinoamericanos me ha permitido preguntarme nuevamente y en relación a mi contexto de estudio: ¿Cómo utilizar las categorías y los aparatos conceptuales aprendidos en las universidades centrales y periféricas donde reina una suerte de celebración de la tradición científica y un canon de autoridades que supuestamente serviría para poder decir nuestras realidades?

El artículo de Florencia Mallon es un óptimo ejemplo de la recepción del enfoque subalterno indio entre los intelectuales latinoamericanos radicados en Estados Unidos. La historiadora chilena se ubica en la época de la postmodernidad donde las grandes narrativas, entre los cuales figuran los diversos modelos interpretativos marxistas, parecen haberse deshechos y de ahí, se interroga: “¿Hay algún otro modelo que nos pueda ser útil o tenemos que abandonar la empresa por completo?” (2010:152). La historiadora chilena recorre el desarrollo de los Estudios Subalternos surasiáticos y resalta la mayor contradicción que los caracteriza, por un lado la labor de deconstrucción del texto y por el otro, el compromiso político, es decir, por un lado la influencia de Michel Foucault y, por el otro, el pensamiento de Antonio Gramsci. Ambos aportes teóricos y su contrapunteo revitalizan el estudio de la subalternidad, a los cuales la autora decide añadir también el pensamiento de Jacques Derrida.

De este artículo, hay un elemento que quiero subrayar y que puede encender un debate. Ninguna identidad subalterna puede considerarse pura y trasparente, escribe la autora, recordando el aporte de Gayatri Spivak: “la mayoría de los subalternos son sujetos tanto dominados como dominantes, dependiendo de las circunstancias o ubicación en las que los encontramos” (2010:179). Hasta hoy, se ha estudiado el sujeto subalterno en su principal enfrentamiento, colonialismo/resistencias; tal vez, afirma Florencia Mallon, “es todavía posible evitar comentarios sobre las jerarquías internas de las comunidades subalternas” (2010:181).

La subalternidad como experiencia histórica, multidimensional, puede ayudarnos a entender los mecanismos de sujeción que la caracterizan, más allá de la lógica binaria que la postmodernidad ha ido complejizando en estas últimas décadas. Por lo tanto, abrirse a nuevas dimensiones, quizás contradictorias, significa analizar la experiencia de subalternidad, trascendiendo la mirada hegemónica y a menudo estereotipada que Prospero nos ha trasmitido.

1.6.3 Una conclusión

Vimos el desplegarse de las Epistemologías del Sur en América Latina, en Asia. Hay un rasgo que las caracteriza, ante todo, analizan la colonialidad que las conformó, sus características e implicaciones; desde ahí, proponen caminos de-coloniales para repropriadarse de sus cuerpos hechos de memorias y caminos posibles. Los investigadores deciden conocer, participando en las realidades de estudio, es un cambio metodológico y epistemológico importante, se cuestionan los postulados de la ciencia moderna, y se construyen formas inéditas de investigar en las ciencias sociales. Parten de una primera inquietud, me refiero particularmente a los Estudios Subalternos Indios: ¿Cómo nos han representado y para qué? Calibán va reconociendo la consistencia de su rostro, con las yemas refuta las verdades que Prospero le enseñó por siglos. Ya no es un objeto de estudio, cosificado por la mirada científica, Calibán se convierte en sujeto de conocimiento y reflexiona sobre la “línea epistémica”⁷: ¿Cómo conocemos? ¿Para qué? ¿Para quién?

⁷ “El problema del siglo XXI es el de la línea epistémica [...] Mis reflexiones se entroncan con dos referencias opuestas, escrita una a principios y otra a mediados del siglo XX. Me refiero al trabajo del sociólogo afroamericano William E. B. Du Bois (1996 [1903]: 13), quien enunció esta fórmula: “The problem of the 20th century will be that of the color line” [“El problema del siglo XX será el de la línea (o frontera) del color”]. Y así fue. El problema del siglo XXI podemos decir hoy, siguiendo a Du Bois, será el de la línea epistémica (the epistemic line). Esta nueva disputa no supera a la anterior sino que se suma a ella, permanece vigente y está entroncada con la segunda. Ambas se reúnen en la necesidad de dismantelar el racismo epistémico que prevalece en la concepción hegemónica del conocimiento y el conocer (¿qué conocer, para qué conocer?). (W. Mignolo, 2011: 816)

1.7 La orillada

Tomaba el colectivo y comenzaba el viaje cotidiano, del centro a la periferia. El panorama cambiaba en la medida que subíamos hacia el verde intenso de las laderas que moldean el paisaje del Cañón del Sumidero. Bajaba frente a la escuela primaria con su pared colmada de grafitis. Recuerdo las calles taciturnas, una mujer pasaba con bolsas de plástico en las manos, calzaba chancas de plástico, sus pies empolvados cruzaban las piedras del camino. Eran las tres de la tarde y la “orillada” parecía dormir. La puerta de hierro de la escuela se abría y las voces de los niños embebían el entorno. Escuchaba las pláticas de los maestros que comentaban sobre la inseguridad del lugar en una dirección desnuda de todo, había sólo una mesita humilde ocupada por el director y una computadora demasiado lenta. En el patio de la escuela, las madres de familia vendían antojitos a los alumnos por un peso.

Foto 1. Dirección de la escuela primaria



Fuente: autoría propia

Foto 2. Patio de la escuela



Fuente: autoría propia

Conversando con madres de familia, escuché infinidad de veces la palabra: “la orillada”. Así los habitantes adultos nombraban su localización en la urbe. Es una expresión que pertenece al habla popular, se usa únicamente en la oralidad. En el ámbito académico sería mejor utilizar: “periferia” y/o “zona marginada urbana”, términos técnicos que no emplean sus habitantes en la vida cotidiana. Además, estas expresiones me parecían restrictivas, sólo iluminaban un segmento de la realidad que había conocido. En suma, periferia implicaría una lejanía del centro, una distancia espacial y arquitectónica. Por otro lado, “orillada” conjuga dos metáforas: “orilla”, en este caso el borde, el margen de la ciudad y “orillar” en la acepción mexicana. Escribe el lingüista José Morena D. Alma⁸ que “orillar” en México implica el acto de “forzar”, “obligar”, por ejemplo: “el hambre lo orilló a robar”. “Orillar”, según el lingüista, equivaldría, figuradamente, a “empujar”, “sacar”. “Orillada” es una palabra que cuando se pronuncia conserva la fuerza metafórica del interlocutor que “aleja” y “empuja” en los márgenes a quien nombra.

La “orillada” es un espacio constituido por asentamientos irregulares que nacieron por “invasión” o por medio del mercado irregular. En los años setenta, empezaron las primeras ocupaciones en Tuxtla Gutiérrez, organizadas por movimientos urbanos, conformados principalmente por migrantes de pueblos del estado de Chiapas, quienes no podían acceder al mercado formal del suelo por sus bajos ingresos. Este sujeto político tuvo que mediar entre el

⁸ Consultado el 08/07/2014 en el sitio web de la Academia Mexicana de la Lengua: <http://www.academia.org.mx>.

enfrentamiento en contra del municipio que quería desalojarlos y las concesiones que el poder político ofrecía en cambio de la regularización. La periferia norte oriente, en particular, la colonia Las Granjas KM 4, fu regularizada gracias a la mediación del PRI en los años ochenta del siglo pasado. Los líderes del movimiento urbano que había encabezado la invasión fueron encarcelados. De ahí, las colonias que habían conformado la primera línea de la “orillada” alcanzaron una mejoría de servicios e infraestructuras, entraron en la legalidad. Los antiguos invasores se convirtieron en propietarios legítimos de una vivienda.

Con el pasar de los años, el límite urbano no terminó de expandirse, las invasiones siguen expandiéndose a detrimento de la naturaleza, supuestamente protegida por la creación del Parque Nacional Cañón del Sumidero en el año 1980. Actualmente, los “paracaidistas” no son sólo migrantes del estado de Chiapas, entre ellos aparece un segundo sujeto, los hijos y nietos de los antiguos invasores que recibieron los saberes urbano y/o suburbano de sus padres. Ahora son ellos que ocupan tierra, invaden más ahí de las colonias regularizadas para adquirir un patrimonio, un capital que con el tiempo irá aumentando cuando el fraccionamiento recibirá la regularización o será re-ubicado. Es una “cultura de la marginalidad urbana” parafraseando y recordando la obra de Oscar Lewis, “cultura” entendida como red abierta y cambiante, un conjunto de saberes familiares y estrategias adquiridas en sus vivencias en la “orillada” que los padres van transmitiendo a los hijos, dispositivos creativos de defensa, en un sistema social y económico que, hoy en día, es siempre más excluyente.

No quería permanecer sólo en la dimensión socio-histórica, sin duda esencial para llevar a cabo el estudio. Esta investigación se desarrolla también como análisis epistemológica, por lo tanto decidí presentar la reflexión compartida que emergió en el círculo de lectura con niños y niñas sobre sus *matrias*, estos territorios familiares que forman la “orillada”. Tal vez para un científico social tradicional estas miradas pertenezcan al sentido común, sin embargo, los aportes teóricos y epistemológicos que he presentado anteriormente, me permitieron aceptar el desafío de una labor de las ciencias sociales que se cuestione constantemente y se quiera localizada y otra.

1.7.1 La “orillada” de Nadia, Ulises y los demás

Las ventanas están abiertas, los árboles del Cañón del Sumidero se mueven al unísono, soplos de aire entran en el salón de clase, una hoja vuela y se posa cerca de Romelia sentada en el piso. La niña, concentrada, dibuja casas de su colonia: La Esperanza. A su lado, Wendy colorea los árboles y Valentina traza la puerta central de una iglesia. “Hace 28 años, mi colonia nació por invasión”: escribieron en el cartel. Me acerqué a ellas y les pregunté qué significaba: “por invasión”. Los ojos verdes de Romelia se iluminaron y contestó con seguridad: “Cuando un grupo de personas ocupa un terreno que no es de ellos. Así es maestra, lo sé porque me lo dijo mi mamá y también el maestro”.

Foto 3. Los niños y niñas representan sus *matrias*



Fuente: autoría propia

Foto 4. Una representación de la colonia La Esperanza



Fuente: autoría propia

Una media hora después, entraron Luis e Ulises. En puntillas, cabizbajos se sentaron en el círculo de sillas, no querían hacer ruido. Cordones de zapatos sueltos, pantalones anchos. Luis y Ulises trabajaban en una carpintería como aprendices. Ese día, los hermanos representaron “La Yukis”, su colonia. Decidieron no dibujar, sólo contestaron a algunas preguntas. “Es que mi colonia no tiene nombre, maestra, le dicen La Yukis”, dijo Luis agachando la cabeza. “Nació por invasión” escribió Ulises recalcando cada letra. Regresaba en los dibujos de los niños esta frase. Le pregunté qué significaba “por invasión”, Luis contestó rápido: “Es cuando un grupo de personas invade un terreno que no es de ellos. Hubo la invasión cuando nació mi hermano”.

Ese día, al final de la tarde, los niños y niñas iban a presentar sus trabajos ante el grupo. Luis se acercó y en el oído me bisbiseó que no quería presentar, sentía vergüenza de decir donde vivía. Se sentó en un rincón y escuchó las presentaciones de los demás en silencio. Después de haber constatado que todas las colonias de los compañeros nacieron “por invasión”, y los demás lo decían como si fuera algo tan cotidiano, sólo entonces, Luis decidió enseñar el cartel en plenaria. Describió “La Yukis”, ayudado por Ulises, abría los brazos para figurar las casas, medía el tamaño de las calles con las manos. La vergüenza ya se había despedido de Luis.

Una tarde me quedé unas horas más para leer sus cuadernos. Abrí el portón de hierro y los niños salieron de la escuela, las hermanas mayores tomaron de la mano los más pequeños y se dirigieron a sus casas. Había silencio en el salón, sillas rotas y mesitas anticuadas. Desde la ventana veía la precariedad de las viviendas de la “orillada”, así la significaba. Días antes les había propuesto una tarea, describir los elementos que más le gustaban de sus colonias y los que habrían buscado la forma de mejorar.

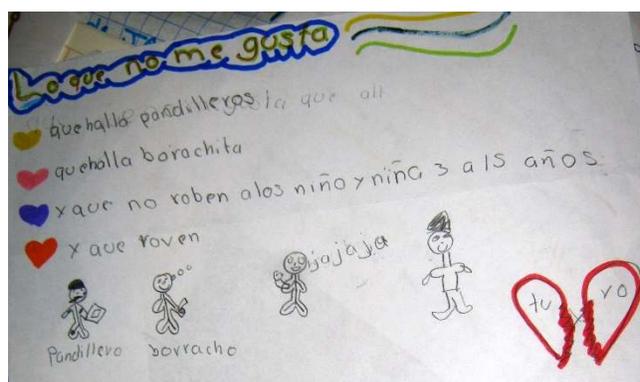
Foto 5. La colonia de Cindy



Fuente: autoría

Mientras leía los cuadernos, se materializaban sus rostros, cada uno con una historia. Cindy escribía: “Lo que no me gusta (de mi colonia) es que haya pandilleros, que haya borrachita y que roben”. La niña dibujó un pandillero tatuado con un churro enorme en la boca, un “borracho” de ojos perdidos y “la borrachita” cargando un neonato entre los brazos. Cindy es una niña de nueve años, minuta y de ojos grandes. Su padre migró a Estados Unidos hace cinco años para nunca más regresar, ahí formó una nueva familia. Su mirada tiene un velo de nostalgia, al principio ella no permitía a nadie acercarse, se escondía detrás de su prima adquirida, Wendy. “Lo que sí me gusta es que hay un parquecito, que la gente es buena, que no te maltratan, la comida que dan, que no roben a los niños y niñas de 3 a 15 años”.

Foto 6. Detalles del dibujo de Cindy



Fuente: autoría propia

“Lo que me gusta de mi colonia es que a veces la gente junta la basura que tiran las demás personas, que casi todas las personas son amables, decentes y buenas. También los árboles”: escribe Jocabet. Su largo cabello negro caracteriza la figura delgada y reservada. Su madre es evangélica y originaria del estado de Veracruz, una señora que se dedica al hogar mientras su esposo es albañil. “Lo que me gusta de mi colonia es que no muerdan los perros; lo que me gusta es que no es que haya muchos pandilleros”: comenta Jabibi.

Los ojos negros de Nadia descubren las profundidades de las cosas, su mirada me ha llamado la atención desde los primeros días. Nadia es una niña trabajadora, empezó a los ocho años con los padres, toda la familia vendía globos en la calle. Es alegre, ama jugar y correr con los otros niños. En el cuaderno, Nadia dice: “Me gustan los árboles, los animales, el zoológico,

las escuelas, los ríos, mares, los edificios”. La imagino dibujar la escuela, las casas sencillas de la “orillada” con la dedicación que la caracteriza. “Lo que no me gusta (de mi colonia) es que hayan cerve-centros, cantinas, que las personas están tomando, que haya drogadicción, que corten los árboles y que maten los animales”. Un hombre vuela con los brazos abiertos como si fuera un pájaro a la salida de un cerve-centro, la mirada es ausente, Nadia representa de esa forma las cantinas y el alcohol. Días después, la niña leyó el trabajo en voz alta ante el grupo, al final, le pregunté a qué tipo de drogadicción se estaba refiriendo. Ella esbozó una sonrisa, bajó sus cejas negras, luego levantó la mirada y con aire cómplice miró a sus compañeros. Nadia acercó las manos a la cara e hizo la imitación de esnifar una bolsa de plástico.

Foto 7. Nadia representa Las Granjas Km 4



Fuente: autoría propia

1.7.2 La “orillada” y su conceptualización teórica

Había un barranco de tierra que dividía la escuela primaria de nuestras casas. Recuerdo el lodo en los días de lluvia y las plantas de lechuga abrirse en primavera. Vivíamos en las afueras de la ciudad. Aún no sé si alguien podía definirnos “pobres”. Eran casas sencillas, no teníamos elevador, los muros eran sólidos y blancos, las calles eran estrechas. Ciertamente, la periferia del primer mundo, como suele auto-definirse, dista mucho de los asentamientos irregulares de América Latina. Al respecto, Larissa A. de Lomnitz utiliza el concepto de “marginalidad de pobreza” para especificar la marginalidad propia de los países subdesarrollados (2003:19).

Durante el círculo de lectura, hablé poco de mi infancia. En el camino de investigación comencé la construcción de un lugar de enunciación. Los niños y niñas se entregaron mayormente al encuentro, ellos y ellas exteriorizaron sus *matrias* no sólo mediante el lenguaje iconográfico y/o la palabra escrita formalizada, sus cuerpos narraron tan genuinamente la “orillada”. En este contexto, algunos elementos sobresalieron, ante todo, su “saber de experiencia hecho” (Freire, 1992:46), los niños y niñas demostraron conocer la genealogía del surgimiento de sus *matrias* y la localización política que ocupan en la urbe. Sólo Luis sintió vergüenza al principio. Se dio cuenta pronto que para los demás compañeros “la invasión” se había convertido en un acontecimiento naturalizado, únicamente él lo había percibido como acto irregular y delictivo.

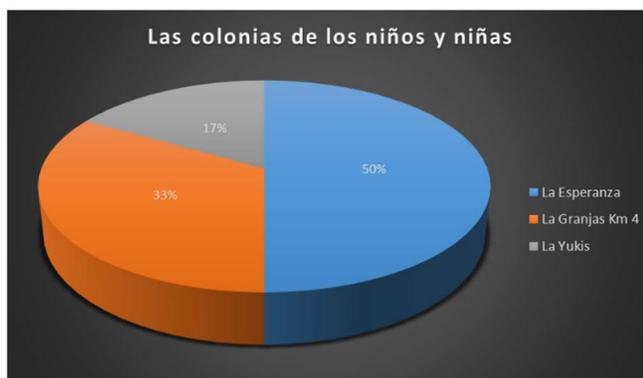
Foto 8. Dibujo grupal de sus colonias



Fuente: autoría propia

De las actividades que llevamos a cabo, de sus discursos y representaciones, emergió el paisaje social de la “orillada”, un conjunto de colonias donde se entrecruzan el andar de emigrantes e inmigrantes. Sus padres, en la mayoría, son originarios de pueblos y ciudades del estado (Comalapa, Rizo de Oro, Ocosingo, Venustiano Carranza, Simojovel, Huitipán, Julián Grajales) pero también de otros estados (Veracruz y Guerrero) en el caso de Aníbal y Jocabet. La mitad del grupo tiene un miembro de los padres que nació en Tuxtla Gutiérrez. Igualmente, cada participante (doce niños y niñas) tiene por lo menos un familiar varón (padre y/o hermano mayor, tío) emigrado a Estados Unidos. Desde el punto de vista económico, los padres se emplean como albañiles y vendedores informales, las madres son amas de casa y se colocan en el estado ocupacional más marginado: los servicios domésticos. La mayoría de ellos reside en el asentamiento irregular, La Esperanza (grafico 1). Ningún participante aprendió una lengua indígena aunque seis de los doce niños, tienen padres y abuelos hablantes de tzotzil, tzeltal y zoque.

Grafico 1. La residencia de los participantes



Fuente: autoría propia

Otro elemento saliente es la presencia del trabajo infantil como parte integrante de la educación familiar. Los niños y niñas suelen acompañar a sus madres y padres en la labor que ejercen, ocupaciones bajo calificadas y mal pagadas, sin seguro social. A primera vista, la “orillada” se percibe, desde una perspectiva foránea, como un paisaje caótico en donde reina un desorden arquitectónico y social. De los testimonios de los participantes del círculo, vemos que existen reglamentos internos barriales ideados por los mismos pobladores, quienes ordenan las relaciones sociales. A pesar de eso, el alcohol, las bandas de jóvenes “pandilleros”, la pequeña delincuencia conforman el espacio representado por niños y niñas.

Como vemos, el paisaje suburbano que el grupo describió, tiene todos los elementos de la “marginalidad de pobreza”, descrita por Larissa A. de Lomnitz en el estudio, *Como sobreviven los marginados* (2003) [1975]:

Vemos a la marginalidad como un proceso que tiene su origen en el desarrollo industrial y que adquiere características especiales en las condiciones económicas propias de América Latina. La principal de estas características es la inseguridad económica crónica. Lo esencial en la marginalidad es su falta de vinculación y de integración al sistema económico urbano industrial (2003:89).

En las barriadas del Distrito Federal, ocupar la orilla de la modernidad, no poder entrar en el sistema de producción industrial conlleva a los marginados a emplearse en ocupaciones manuales no calificadas y precarias, por lo tanto, no gozan de una seguridad social y económica. Leer esta obra en Chiapas, me permitió interrogar el espacio social de la periferia tuxtleca. La economía chiapaneca y, en particular, la de la capital del estado, se desarrolla principalmente en el sector terciario. El sector secundario es escaso y las únicas pocas industrias son las manufactureras y la de construcción. El proletariado casi no existe.

Actualmente, los migrantes rurales no migran a la ciudad para emplearse en las industrias, huyen de las crisis agrarias que se han sucedidos, sueñan con un futuro mejor para sus hijos. A pesar de las diferencias socio-económicas con el contexto del Distrito Federal, hay un punto en común, la marginalidad de pobreza no es una etapa transitoria de la economía de un país en vía de desarrollo como México, es una condición constante en las urbes latinoamericanas, los marginados son mano de obra barata que ocupan los intersticios de la economía y se nutren de las migajas que dejaron los comensales invitados a la mesa (Larissa A. de Lomnitz).

El factor determinante de la existencia de los marginados, del que se originan las características de comportamiento descritas por Lewis, es la condición de inseguridad crónica de empleo y de ingreso. Esta a su vez es consecuencia de una falta de integración al sistema de producción industrial y no de una determinada cultura, o “diseño existencial” como la define Lewis (2003:24).

Larissa A. de Lomnitz cuestiona la posición de Oscar Lewis y el concepto “cultura de la pobreza”, cuya obra provocó un profundo malcontento en una parte considerable de la intelectualidad mexicana⁹ en la década de los sesenta. Según la estudiosa, el concepto de “cultura” implicaría tres niveles, el económico, el social y el ideológico, Lewis dio mayor énfasis al último nivel y desatendió los otros restantes. Releyendo *Los hijos de Sánchez* (2012) [1964] en nuestros días, reflexiono sobre la posición de Lewis. En el periodo histórico que le tocó vivir, a los albores de los estudios de antropología urbana en México, hablar de una “cultura” de los pobres que pueblan suburbios y barriadas, significaba reconocer y demostrar que este sujeto tenía una estructura interna, una organización, una perspectiva, no vivía en el caos y en la barbarie.

Al aplicar este concepto de cultura a la comprensión de la pobreza, quiero atraer la atención hacia el hecho de que la pobreza en las naciones modernas no es sólo un estado de privación económica, de desorganización, o de ausencia de algo. Es también algo positivo en el sentido de que tiene una estructura, una disposición razonada y mecanismos de defensa sin los cuales los pobres difícilmente podrían seguir adelante (Lewis 1964).

Las obras de Oscar Lewis y Larissa A. de Lomnitz son clásicos para quien decide analizar el espacio social de la periferia en América Latina. A pesar de las diferencias conceptuales y metodológicas, en ambos encuentro una apasionada denuncia de las condiciones ínfimas en el cual viven miles de personas. Aún más, en el estado de Chiapas, en particular, en Tuxtla Gutiérrez, la vivencia de los orillados ha sido un tema casi ausente en las agendas de investigación hasta el comienzo del nuevo siglo. En el III Coloquio de Investigación de la Universidad Autónoma de Chiapas (2001), Martínez Andrade afirmaba: “la tercera parte de Tuxtla Gutiérrez,

⁹ “El día 9 de febrero de 1965, el licenciado Luis Cataño Morlet, en una conferencia leída en la sede de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, condenó la obra como obscena y denigrante para nuestro país. Una parte de los asistentes a la conferencia apoyaron las críticas [...] resolvieron por votación que la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística debía consignar ante las autoridades respectivas al autor, a la obra y a la editorial” (*Los hijos de Sánchez*, Oscar Lewis [1961]). Recuperado el 07-05-2014 en la dirección: [http://www.ignaciodarnaude.com/textos_diversos/Lewis,Oscar,Los%20Hijos%20de%20Sanchez\(1961\).pdf](http://www.ignaciodarnaude.com/textos_diversos/Lewis,Oscar,Los%20Hijos%20de%20Sanchez(1961).pdf).

se encuentra en situación de irregularidad en sus asentamientos humanos con un total de 2269.51 hectáreas” (Martínez Andrade en Villanueva, 2001:2).

Retomo el primer estudio sociológico sobre la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y sus periferias: *Espacio y sociedad en Tuxtla Gutiérrez* (Escobar Rosas, 2000). El autor dedica un capítulo al cinturón norte oriente donde llevé a cabo la investigación y donde el desarrollo de la ciudad informal no es fenómeno accesorio: “más de 80 mil personas se asientan [...] ocupando zonas poco aptas para el desarrollo urbano, atraídas más por la esperanza de movilidad social que ofrece la ciudad para sus hijos, que por una mejoría inmediata en sus condiciones de vida” (2000:141). Al principio, Escobar Rosas recuerda que este documento se había pensado como un diagnóstico urbano-espacial de la ciudad, poco a poco fue convirtiéndose en un diagnóstico socio-territorial (2000:10). El progreso de la investigación representó un posicionamiento político de Escobar Rosas ante la postura tradicional de la planeación urbana institucional, la cual se concentra únicamente en el espacio físico como si fuera un objeto inerte ante las dinámicas del presente histórico, desvinculado de los procesos sociales que producen al territorio. La periferia, subraya el sociólogo chiapaneco, es un espacio social que los técnicos de la urbanización institucional han considerado como “accidente urbano”. Esta es la lógica de la planeación tecnócrata, distante de los sujetos sociales que conforman y construyen la ciudad.

Sin embargo, la periferia responde a la lógica de producción de la ciudad capitalista (Escobar Rosas, 2000:151). En tiempos de globalización, la ciudad capitalista para perpetuarse necesita mano de obra barata y el olvido de los derechos laborales y humanos que antaño fueron el logro de las luchas sociales en la modernidad. También Larissa A. de Lomnitz lo afirma: “La marginalidad convive simbióticamente con el sistema, en una especie de complicidad con el subdesarrollo” (2003:30). Desde la dimensión política, los grandes meta-relatos caen y lo que se queda es la necesidad de la marginalidad, instrumento útil para el poder político vigente, la ciudad informal es un buen lugar donde recibir votos en cambio de migajas y pequeñas concesiones, y por eso, “en ese contexto de manipulación política, la regularización de la tierra ha sido utilizada como instrumento de control, que ha permitido al Estado mediatizar movimientos y organizaciones urbanas a cambio de ofrecimiento de regularización” (Escobar Rosas, 2000:148).

Capítulo II

Nota metodológica

En este segundo capítulo, presento el camino metodológico de investigación: el proceso de acercamiento al contexto de estudio, la reflexión epistemológica subyacente que se regeneró en la convivencia con los habitantes del margen urbano. El objetivo que había planteado, originalmente, en el protocolo de investigación, era constituir un círculo de lectura con niños y niñas donde compartir *matias* y saberes, valorando el encuentro de nuestras subjetividades, en suma, una acción educativa cuyos postulados se alejaran de la lógica de pensamiento del sistema educativo institucional.

Durante los años de labor investigativa, caminar hacia la meta prefijada, me permitió conocer otros grupos de actores sociales que pueblan la periferia de Tuxtla Gutiérrez: las madres de familia, los docentes de la comunidad escolar, los personajes políticos que representan el acceso informal al suelo urbano para miles de colonos y colonas. Con ellos, los adultos, complementé la investigación con instrumentos metodológicos cualitativos como la observación participante y la entrevista en profundidad, con una mirada cuidadosa y crítica. Fueron dos años de investigación durante los cuales pude constituir un vasto acervo de material etnográfico que decidí condensar en la tesis sin saturar al lector y lectora. En fin, la metodología se compone de distintas matices que confluyen en una origen común, la epistemología subyacente, es decir, intenté “conocer” desde el “compartir” (Édouard Glissant, 2007:173).

2.1 Caminar la metodología de investigación

“Conociste la pobreza de Tuxtla Gutiérrez, conociste la orillada”, me decía una periodista; sus mejillas enrojecían ante la interlocutora. Tomábamos un refresco en el Parque de la Marimba, en el centro de la capital del estado de Chiapas. El ritmo del danzón fluctuaba en el aire, parejas bailaban, placer y tensión expresaban los rostros, el sonido de la marimba impregnaba el fresco del atardecer. Niñas de San Juan Chamula vendían pulseras, se introducían en el público, sus cuerpos veloces y adaptables pasaban en los intersticios, entre una persona y la otra, como el viento enseñaban la mercancía, sus faldas negras de lana virgen acariciaban las prendas de estilo occidental que vestían los oyentes.

Mi cuerpo se iba acostumbrando al calor del valle, la elección de las prendas se adaptaba al gusto local, había observado que los huipiles en Tuxtla Gutiérrez no eran bien vistos. Pocas mujeres indígenas se atrevían a usar el traje tradicional; al principio de su estancia sí, luego la ciudad le comía la gana de llevarlo, los huaraches igual. Quien usaba el huipil era ubicado fácilmente en la jerarquía social de la urbe. Desde las ventanillas del colectivo se veían familias enteras de los Altos que limpiaban parabrisas en los cruceros de las avenidas; la banqueta era el refugio de los más pequeños que aún no podían caminar, encima de una tela tradicional abierta, ellos jugaban mientras los hermanos mayores de seis y siete años ayudaban a los padres en el negocio familiar.

Conocí Tuxtla Gutiérrez en el año 2011. Como estudiante empecé una Especialidad cuyo objetivo era fomentar el hábito lector y escritor con comunidades marginales del Estado. Por primera vez, entré en una escuela primaria pública vespertina situada en la periferia de Tuxtla Gutiérrez. En el patio, niños corrían durante el recreo, muchos de ellos vestían el uniforme, camisetas azules desgastadas o de tallas mayores que evidenciaban aún más la fragilidad de sus cuerpos. El maestro Antonio comía una tostada, sentado plácidamente en una banca, se apoyaba en la mesa donde las madres de familia vendían antojitos, ahí bajo la sombra de un árbol imponente.

Los bigotes del director Hernán dejaron pronto la expresión grave de su rol, aunque no perdió la postura de hombre entregado al trabajo que retenía parte de su misión como pastor evangélico. El director Hernán estaba entusiasta del proyecto que le presenté, más bien, estaba convencido que la colaboración entre universidad y comunidad escolar podía beneficiar, ante todo, la educación de los alumnos. Gracias a su apoyo, me inserté fácilmente en la vida cotidiana de la escuela. La primera persona que el director me presentó fue Doña Ana, la representante de las madres de familia. Una mujer minuta, originaria de Ocosingo, analfabeta. Con ella hablé sobre la posibilidad de organizar un círculo de lectura con madres de familia, quería trabajar sobre el tema de género. Doña Ana me escuchó en silencio y luego dijo: “Pues, las mamás trabajan todo el día, no llegarán al taller, no tienen tiempo”. Entonces me propuso que organizara un círculo de lectura para niños en la temporada de verano: “Cuando la escuela cierra, las mamás no saben con quién dejar a los chamacos, mejor estén leyendo que echados en la calle”, sentenció la señora.

El ritmo de la escuela primaria se adaptaba a la vida de las familias. La escuela era también un lugar de agregación. Durante fiestas nacionales y eventos lúdicos, entraban madres acompañadas por sus hijos, tías y abuelas. Recuerdo, en particular, un espectáculo de payasos (mayo, 2014). En el patio, el director vendía antojitos y boletos del evento con los otros maestros para financiar la institución. La entrada desbordaba de personas y voces. Las señoras llevaban sillas de maderas plegables y los niños se sentaban en el piso de cemento. En el medio de la cancha, apareció un payaso, caminaba vacilando y con la voz estereotipada del borracho, exclamó: “¡Estamos en el KM4, compadre!” Hubo un momento de silencio, en seguida todo el público empezó a reírse, el eco salió de la escuela y corrió por toda la “orillada”.

Foto 9. Fiestas patrias en la escuela



Fuente: autoría propia

Foto 10. Fiestas patrias en la escuela



Fuente: autoría propia

Cada primer domingo del mes, el portón de la entrada se abría. Mujeres con escobas y cubetas entraban veloces. Las madres barrían el patio, concentradas en su labor, mientras los padres pintaban las paredes de los salones. Se respiraba un clima de fiesta. Al terminar las tareas manuales, se disponían en círculo y en pie, escuchaban los avisos del director Hernán. Un domingo, al final de la reunión, una madre se me acercó, tenía el cabello teñido de rubio a pesar de su piel morena, la boca fuertemente maquillada de un rojo rubí, en las manos traía un celular. Modulando la voz, me comentó: “Profe, yo no sé escribir, quiero aprender los números para poder usar el celular”.

Foto 11. Un domingo en la escuela



Fuente: autoría propia

El director Hernán con la amabilidad que le pertenecía, me presentó al grupo docente. En el patio, en la administración, a la parada del colectivo, pude conversar con la totalidad de los maestros y maestras. En sus palabras resaltaba un determinismo histórico acerca del futuro de los alumnos que viven en “esta parte de la ciudad”, como decían, frecuentemente. Por primera vez, en una conversación con el maestro Antonio, escuché la palabra “orillada” utilizada por un docente. Le pregunté sobre su significado y él me contestó tranquilamente: “Es para indicar los márgenes de algo, por ejemplo, la periferia, el último polígono de la ciudad. No es despectivo. Así se usa en Tuxtla Gutiérrez, claro, en el habla popular”.

En general, los docentes pintaban un contexto social problemático: “Los padres no se interesan en la educación de los hijos por encontrarnos en una zona urbana marginada”, “las situaciones familiares obstaculizan el aprendizaje de los alumnos”. A menudo sus miradas eran amargas, las dificultades de aprendizaje que los alumnos padecían, según ellos, era el producto de condiciones sociales determinadas, a saber, la baja o nula escolaridad de los padres de familia, situación límite que generaba una falta de interés para la educación de sus hijos y también los vicios de la “orillada” (alcoholismo, desintegración familiar, consumo de drogas, entre tantos). En casi la totalidad de los maestros veía una resignación, sus alumnos difícilmente saldrán del círculo de “pobreza”, los niños y niñas seguirán repitiendo los patrones de sus padres.

Llegó el verano en la “orillada”. En agosto (2011) inauguramos el primer taller de lectura. Los participantes llegaron por convicción propia, tenían curiosidad de mi alteridad, querían aprender el italiano. Tenían sólo ocho años y las niñas cargaban a los hermanos menores de tres a cinco años. Leímos cuentos y poemas de diferentes países de América Latina, cantamos y dibujamos. Ellos y ellas aceptaron mi español foráneo y, a menudo, dificultoso, aún más, me brindaron una protección en el salón de clase y fuera, en las calles silenciosas de la tarde que desconocía, cuya mala fama cundía entre los habitantes de Tuxtla Gutiérrez.

Foto 11. Primer círculo de lectura (2011)



Fuente: autoría propia

En aquella ocasión, me llamó la atención el dibujo de Toño. Él retrataba una casa en el medio de árboles frondosos y plantas de maíz. Toño era un niño silencioso, hablaba con los ojos. Había conocido su madre durante una reunión con padres de familia, una señora indígena tzeltal originaria de un rancho de Ocosingo. En aquella ocasión, ella vestía una camiseta blanca y una falda común, ya no usaba el traje tradicional, balbuceaba el español y nunca me miró en la cara durante la conversación. Mujer de aseo, su esposo era velador y mestizo de Villa Flores; me dijo que él no quiso que Toño y sus otros hijos aprendieran el tzeltal. Vivían en el asentamiento Emiliano Zapata.

“Es la casa de mis abuelos, los papás de mi mamá, ahí puedo jugar en el campo, correr, hay animales y árboles”, el rostro de Toño se iluminó al contarme. Sentados en círculo, los niños y niñas se permitieron compartir lecturas inéditas de la realidad, brotaron lugares de la memoria. En el grupo, percibí la necesidad de narrarse desde una subjetividad propia. Me pregunté cómo la educación institucional atendía la subjetividad de sus educandos, sobre todo, en un contexto considerado marginal, caracterizado por estructuras escolares humildes y un número de alumnos siempre mayor. En aquel periodo, encontré una posible respuesta en la postura del historiador mexicano Luis González y González, quien acuñó la palabra *matria* para designar las culturas locales y arraigadas a un territorio concreto, las cuales, a menudo, tienen que protegerse de la cultura nacional, la cultura patria de la educación pública:

La ciudad de México y sus sucursales dictaminan qué y cómo deben de aprender los niños del conjunto de pueblos de la República. Las diversas crianzas recibidas en los hogares suelen ser atropelladas en todo lo que se aparte de la consigna pedagógica nacional. Según esto, los niños, como lo dijo alguna vez el claridoso sonoreense Elías Calles, son del estado-nación, de la patria grande y tragona, que no del hogar ni del municipio (González y González, 1986).

A pesar de la indiscutible hegemonía que la escuela pública nacional y su carácter normativo ejercen en el contexto local, hegemonía encarnada en los discursos de los maestros y en la postura de sus cuerpos, la investigación me dio la posibilidad de complejizar la reflexión. La escuela es también vida cotidiana donde la norma institucional entra en relación y se traduce en el contexto social local, por cierto, con dificultades. El punto de vista de la educación nacional es el hegemónico pero no es el único. Los habitantes de la “orillada” que conforman la comunidad escolar construyen relaciones con el sujeto foráneo de los docentes. Y no es, necesariamente, una relación de sumisión, como veremos en el último capítulo. Construyen resistencias, lícitas e ilícitas, en algunos casos amenazadoras ante esta hegemonía.

“¿Es necesario que los niños se apunten al taller?”, intervino un padre de familia en la junta. El señor jadeaba por el calor. El maestro Francisco me había presentado a las familias, yo les acababa de exponer las líneas generales del segundo círculo de lectura que organizaría en el verano. Sus rostros expresaban cansancio y aburrimiento. El maestro intuyó las dudas del señor: “La maestra está proponiendo un taller de verano, gratuito. ¡No hay que pagar nada! Mejor, los niños van a recibir libretas, educación, desayuno. ¡Aprovechen!” Las caras de las madres se relajaron y esbozaron una sonrisa de cortesía. El padre de Kelly se levantó de la silla, gordito y moreno como la niña me lo había descrito, levantó los brazos hacia el cielo y declamó: “¡Gracias a Dios que hayan estas ayudas para nuestros niños! ¡Qué Dios la bendiga! ¡Gracias, Profel!”

En la “orillada” regresó el verano; inauguramos el nuevo círculo de lectura (2013). La mayoría de los niños había cumplido diez años, nuevos compañeros se sumaron al grupo. Decidí favorecer las subjetividades de los participantes, propiciar un espacio donde expresar nuestras realidades y compartir saberes. El hábito lector fue un instrumento metodológico de agregación que ellos y ellas percibían de forma más reflexiva. Ahora, la lectura representaba la posibilidad

de afinar sus competencias de estudio en un clima más agradable: “quiero leer para ser alguien en la vida”, dijo Romelia. “Si quisiera sólo jugar, me quedaría en mi casa”, añadió Paola.

Entré en contacto con otro tipo de infancia, diferente de la que había vivido y conocido en Europa. El trabajo doméstico (cuidar los hermanos menores, preparar la comida, ayudar en el aseo de la casa, etc.) que los niños y niñas cumplían en sus hogares, les permitía, seguir siendo niños, en el sentido occidental de la palabra, es decir, las responsabilidades asumidas no les negaban la alegría y curiosidad de la infancia. Además, este primer tipo de ocupación se vinculaba con la primera labor remunerativa que practicaban fuera del hogar facilitada por las mismas familias. Los niños empezaban a trabajar como albañiles y/o vendedores informales con sus padres. Asimismo, las niñas se empleaban como sirvientas en el circuito familiar más próximo (tías, vecinas).

Los seminarios metodológicos del programa de maestría me permitieron complejizar el estudio que había emprendido anteriormente. Reanudé los pasos metodológicos anteriores con más conciencia. También en este caso, la investigación se desenvolvería por medio de una acción educativa, pensada desde la educación popular: un segundo círculo de lectura (2013). Quería conocer por medio de la convivencia, difícil, conflictual, imprevisible, pero necesaria para trascender los postulados de la colonialidad que conforman nuestros saberes modernos. “Arriesgarme a la relación”, decía. A lo largo de estos años de investigación me pregunté muchas veces ¿Qué entendía por convivencia y por qué la consideraba imprescindible?

Ante todo, consideraba esencial investigar por medio de una acción pedagógica que se situara fuera de la lógica del sistema institucional educativo. El pensamiento de Paulo Freire fue una base teórica y metodológica para la estructuración del taller que duraría un mes. Estaba convencida que la lectura de la palabra escrita y oral podía fomentar nuestras lecturas de la realidad, las cuales habrían sido decodificadas en grupo. La literatura infantil tenía el poder de favorecer las narraciones personales de los niños, creando un clima de alegría. Leímos leyendas del continente Latinoamericano, cuentos infantiles del CONAPRED (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación) que trataban temas sociales y generaron debates en el salón. Asimismo, la formación del círculo posibilitaba una cercanía de nuestros cuerpos, la elección de textos de su interés permitía una lectura significativa y análisis textuales espontáneos. Fácilmente,

los participantes relacionaron las lecturas con sus vidas, compartiendo las reflexiones. Escribí la planeación de las actividades con anticipación, sin embargo, las primeras ideas se fueron renovando en relación a las exigencias de los participantes.

Los ejes temáticos del círculo giraron alrededor de tres fases. *Aprender a conocernos*: durante las primeras semanas propuse a los niños actividades en pareja, equipo e individuales cuyo objetivo era fomentar la expresión de sus subjetividades, valorar sus campos emocionales. Fue el primer paso hacia la conformación de un grupo. *Significando matrias*: en esta segunda fase, invité a los participantes a representar sus colonias, las *matrias*, por medio del dibujo y de la palabra oral y escrita. *La semana de los saberes*: en la última fase, el taller se abrió a los saberes urbanos y/o suburbanos de los participantes. Nadia y Romelia propusieron la idea. “Cada uno puede enseñar algo a los demás, podemos hacer manualidades”, dijo Romelia entusiasta. El material para llevar a cabo la actividad, lo encontramos en el medio ambiente de la “orillada”. Decoramos la basura con flores del Cañón del Sumidero. Botellas de Coca Cola y periódicos se convirtieron en canastas, gusanos y portarretratos. Pintamos y creamos los saberes que habitan nuestros cuerpos, colectivamente.

A distancia de tiempo, no creo haber logrado totalmente las expectativas que me prefijé, pues la formación pedagógica desde la educación popular es un camino largo de crecimiento y maduración humana. Sin embargo, en este espacio de convivencia, brotaron experiencias de niños y niñas, visiones del mundo, el tema de género, las *matrias*, entre tantos. El límite del círculo que seguramente puede transformarse en un nuevo desafío, es la posición tradicional en la cual me quedé, en pocas palabras, habría sido aún más liberador fomentar en los participantes una actitud crítica hacia la planeación de las actividades didácticas, que ellos mismos hubieran podido crear material didáctico por medio de una reflexión compartida.

Ahora, observo cómo la metodología de esta acción educativa y la metodología propia de investigación se desarrollaran juntas, aclarándose en el camino, interrogándose recíprocamente. Sin duda, unas preguntas iniciales las vincularon: ¿Cómo podemos conocer sin permitirnos convivir con los participantes de la investigación? ¿Es lícita esta forma de investigar en nuestro tiempo? La convivencia no es un proceso fácil y lineal, es movimiento y contradicciones, aceptación de las tensiones que se van generando entre sujetos que hablan desde

un lugar de enunciación situado en la geopolítica del poder, en el vértigo de un constante movimiento. La convivencia, así entendida, permite a quien acepta el riesgo de vivirla la posibilidad de idas y venidas de sentido acerca de la práctica investigativa como parte de nuestro estar en el mundo. Es una postura y práctica epistémica más que un instrumento metodológico, significa privarse de los privilegios que por siglos poseyó la racionalidad des-corporeizada dominante y anunciar la posibilidad de otra forma de conocer.

Édouard Glissant, pensador de la isla Martinica, afirma el *derecho a la opacidad* ante un tipo de comprensión invasora que los subalternos (desde la mirada occidental científica) experimentaron en sus vidas, un tipo de comprensión que se ha fundamentado en el ejercicio de un “racismo epistémico” (Mignolo, 2011:817).

Si examinamos el proceso de comprensión de los seres e ideas desde la perspectiva del pensamiento occidental, encontramos que en su raíz está la exigencia de un tipo de transparencia. Es decir, para poderte comprender y por lo tanto aceptarte, tengo que reducirte a mi norma (Glissant, 2007:173).

Reivindicar el derecho a la opacidad tiene un profundo significado epistémico para quien ha sido medido y estudiado como objeto de estudio: los y las exóticas, los y las periféricas. A esta comprensión que parece más una apropiación, gesto de clausura de quien se apropia de lo que quiere conocer para reconducirlo a su pecho y a su norma, Édouard Glissant anuncia una comprensión para todos y todas que nazca del gesto del “compartir”, los brazos se abren al movimiento incesante de las miles historias humanas. Precisamente, de esta apertura del sujeto germina y desborda una forma inédita de conocimiento. No es necesario reducir al otro a mi transparencia, no necesito comprenderlo en este sentido:

Pido para todo el mundo el derecho a la opacidad, que no es la cerrazón. Para poder reaccionar así contra tantas reducciones a la engañosa claridad de los modelos universales. No necesito «entender» a nadie, ya sea individuo, comunidad, pueblo, ni «hacerlo mío» a costa de asfixiarlo, de que se pierda, así, dentro de una totalidad quebrantadura que tendría yo que gestionar para asumir el convivir con ellos, el construir con ellos, el arriesgarme con ellos (Glissant, 2006:31).

Sus palabras marcaron el camino de investigación, clarificaron las tramas que me habían constituido como sujeta histórica, una subalternidad ante la mirada científica que compartía con los habitantes ilegales y pobres de la periferia tuxtleca. Por eso, estaba convencida que era necesario analizar la relación que se construiría entre nosotros, el movimiento imprevisible del encuentro, las potencialidades y sus desafíos.

2.2 La negra

Aquella tarde, leímos un cuento. Nadia empezó a mover las piernas con nerviosismo, “Es que Luis me puso un apodo”, y con una voz apenas perceptible, dijo: “Es que él me dice la negra”. Cuando pronunció esta última palabra, bajó la mirada al piso. El cuento tocaba el tema de la discriminación socio-económica en una escuela primaria del país. Carlos, el protagonista, hijo de un albañil, no podía comprar zapatos deportivos para la hora de educación física y por eso sus compañeros le habían dado un apodo: “el zarrapastroso”. Ese día, observamos los matices de piel de cada integrante del grupo. Se entrecruzaron, en aquel momento, ojos color canela, ojos negros, marrones, miel. Nos damos cuenta que “la maestra”, como ellos me nombraban comúnmente, era tan morena como la niña que un compañero había nombrado “la negra”.

Días después, propuse la lectura de una leyenda zoque. “¿Alguien de ustedes habla una lengua indígena?”, pregunté al grupo. Silencio en el salón. Pasaron unos minutos, Jabibi levantó la mano y dijo enrojando que su abuela habla tzotzil. Nadia se levantó de la silla y dirigiéndose a lado de Romelia, su prima, averiguó: “¿Qué habla la abuela?” Las dos se miraron con incredulidad como si fuera algo tan distante de ellas. “Creo algo como tzotzil”, respondió Romelia riéndose. Llegó la hora de la salida, antes de dejar el salón Paola me susurró en el oído: “Maestra, yo sé unas palabras en tzeltal, mi abuela lo habla, pero no lo diga a nadie, es un secreto”.

“Soy güerita”, dijo Jocabet orgullosamente en el círculo. Es indudable que en el contexto social de la escuela Macondo y no sólo en América Latina, en el mundo occidentalizado en el cual nos toca vivir, la belleza se mide en blancura. Más occidental, menos rasgos indígenas, más clara la piel, menos sombras de los vencidos en el rostro. “Ser güerita” salvaguarda de una discriminación racial y socio-económica cotidiana que he advertido en las conversaciones con las madres de familia, más aún, otorga privilegios sociales.

En el patio, algunas madres esperan la salida de los hijos. Es primavera. Doña Rocío está sentada bajo la sombra del gran árbol. Me acomodo a su lado, le pregunto si hay personas indígenas que viven en la “orillada”. Es un acercamiento clásico de antropóloga, lo reconozco, la señora acepta la pregunta directa sin sentirse incomoda, empezamos la plática. “Sí, pues, hay de esos chamulas, se esconden por ahí, por La Esperanza, hay muchos”, me indica con la mano, “pero ya no se visten con el traje”. “¿Y hablan sus lenguas?” – “En familia puede ser que sí, pero acá no, en la escuela no hablan sus dialectos”. Doña Rocío recalca esta última palabra.

Los varios directores que se han sucedido en los años, me contestaron con la misma firmeza: “Mire, maestra, acá no hay niños que hablan estos dialectos. ¡Aquí no hay niños indígenas!”.

2.3 Herramientas metodológicas cualitativas para complementar la investigación

En el círculo de verano, la relación con niños y niñas diseminó un abanico de ámbitos sociales que no podía reducir, acepté entonces la complejidad que se esparcía. Por eso, las primeras preguntas de investigación se abrieron al panorama general de la periferia, a nuevos grupos de actores sociales. Con ellos, los adultos, utilicé otros instrumentos metodológicos cualitativos: la entrevista en profundidad y la observación participante.

Con el grupo docente, decidí utilizar la observación participante dejando siempre claro al sujeto observado mis intenciones, pidiendo permiso y presentándome. A pesar de la amabilidad que expresaron al dejarme entrar en el salón como observadora, los maestros no podían esconder totalmente una ligera molestia. En una mesita, en el fondo, observaba cómo funcionaban las dinámicas de la educación institucional en el aula. Los alumnos se me acercaban para preguntar sobre mi función, “¿Vas a dar otro curso de verano?”, ellos y ellas no estaban inhibidos, más bien expresaban curiosidad. Yo misma no me sentía cómoda en esta función tradicional, sobre todo cuando el maestro empezaba la rutina escolar, yo observaba sin participar en las actividades del grupo como si fuera un objeto más en el salón.

Una tarde, durante el recreo, se acercó Paola. La niña tomó asiento a mi lado, me regaló una pulsera que había confeccionado, hecha de hilos de plásticos colorados. Le pregunté en dónde había aprendido, ella respondió: “una señora de una tienda acá cerca nos enseñó hacer pulseras” – “¿Te gustaría enseñarlo a todos?”, y ella asintió. Paola vive con su abuela, sus tres hermanos menores y su madre en La Esperanza, es un hogar humilde. Paola participó en el primer taller y en una ocasión, la acompañé a su casa. Al andar, las dos luchamos contra el lodo y las piedras. Entré en la vivienda, la abuela me ofreció un café y sentadas frente a sus nietos, la señora dijo con un tono áspero: “¡las hijas hacen chamacos y después a nosotras nos toca crecerlos!”

Utilicé también la entrevista en profundidad con los adultos. Este instrumento metodológico permitía la construcción de una intimidad, el sujeto o sujeta entrevistado a través de su narración regresaba a sí mismo acompañado por la mirada-otra del oyente. Los maestros aceptaron fácilmente ser entrevistados y ante la grabadora compartían sus inquietudes; a menudo, se desahogaban y comentaban sobre las limitaciones económicas de la escuela y de sus habitantes. Dificilmente, podían trascender el rol de educadores institucionales.

La oralidad de la entrevista se convertía en largas conversaciones, un pasatiempo agradable para Doña Elvia y las madres de familia. Las señoras estaban orgullosas del interés que les demostraba. También, los dos personajes políticos aceptaron con entusiasmo ser entrevistados (Maldonado, antiguo líder de la “invasión” en la periferia tuxtleca, y Don Tomás, fraccionador ilegal); ambos estaban conscientes que eran depositarios de una memoria histórica aún no escrita. Las entrevistas giraban alrededor de núcleos (datos biográficos, experiencia del lugar, llegada en la periferia) que los entrevistados hilaban de forma subjetiva. Decidí no ahondar en sus vidas privadas, me conformaba con lo que querían compartirme, el desnudarse, el enseñar heridas pasadas, podía resultar doloroso y provocar malestar en los sujetos entrevistados.

Como vemos, conocí el espacio de la escuela que como una ventana abierta me permitió ver y pensar el entramado social en el cual estaba inmersa; por un lado, la escuela como institución, mejor dicho, la experiencia escolar diaria, la cual, afirma Elsie Rockwell, fluye y se moldea entre las normas oficiales y la realidad cotidiana (2005:22); por el otro, el espacio de aprendizaje que nosotros mismos creamos. Niños y niñas sentados en el piso, dibujaron y narraron sus experiencias de la “orillada” en un salón de una escuela pública, entre sillas de madera usadas y ventanas sin cristales. Fuera, en el horizonte, se veía la nueva invasión que caminaba, las casas de plástico y cartón se esparcían, los techos colonizaban el verde jade de la reserva natural. Empezaba el atardecer y los suspiros frescos de la naturaleza.

2.4 Repensar la metodología de investigación

Es la tarde, la “orillada” parece dormir, pocas personas recorren los caminos rocosos, el calor de la siesta penetra cada callejón. Salgo de la escuela primaria, el paisaje me interroga: ¿Cuál es el papel de las ciencias sociales en este entorno de casas efímeras y madres que caminan diario la tierra y el polvo del margen? En el momento que formulo la pregunta, observo la diferencia entre estas realidades que a pesar de tener dos tipos de lenguajes y lógicas, convergen, ahora, en el preciso momento en el cual me interrogo sobre su relación. La lógica de las ciencias sociales y del sentido común, letrado y científico el primero, dirigido a la necesidad del presente y prevalentemente oral el segundo. En este instante, mi cuerpo es una frontera: ¿Cómo estoy entrando en relación con esta realidad que intento conocer y que me atraviesa y cuestiona?

Ante las múltiples denominaciones escuchadas en diferentes ámbitos, “periferia”, “entorno suburbano”, “zona de paracaidistas”, ante tantas opciones que podía utilizar para nombrar el entorno social que intentaba leer, sentí, desde los primeros años de investigación, una incertidumbre epistemológica que no me permitía “definir” tan fácilmente: ¿Quién nombra a quién y desde qué posición? ¿Qué relaciones establecen estas denominaciones con sus habitantes? La elección de utilizar el término “orillada”, también subyace una postura epistemológica, es la forma con la cual los colonos nombran su posicionamiento en la urbe y/o ante ella.

Esta incertidumbre fue proficua, me desafió y gracias a ella pude interrogarme sobre la labor de investigación que habría llevado a cabo. Me abrí a lecturas, seminarios y conferencias, estaba en búsqueda. Dos pensadores latinoamericanos me dieron la posibilidad de entender más profundamente la razón de ser de este campo emocional, sus pensamientos re-generaron la relación de conocimiento que iba entretejiendo con los habitantes de la periferia tuxtleca, dirigiéndome el camino de investigación: Hugo Zemelman con el grupo IPECAL (Instituto “Pensamiento y Cultura en América Latina”) y Paulo Freire.

En una universidad pública de Chiapas, en el auditorio atestado de personas, pude escuchar a Hugo Zemelman. A sus ochenta años, el pensador chileno empezó la ponencia narrando la experiencia que había marcado su vida, a nosotros, estudiantes de ciencias sociales. En los años setenta - recordó - la vida intelectual de Chile brotaba de intelectuales de izquierda, preparados, grandes lectores de Marx y Engels, científicos sociales formados en las mejores universidades latinoamericanas y europeas. Sin embargo, estos mismos académicos no pudieron ver fantasmas de carne y hueso que deambulaban en la cotidianidad de las calles chilenas, nadie pudo pensarlos: “¿Por qué «nosotros» intelectuales formados, militantes de la izquierda chilena en sus diferentes formas, no pudimos pensar el proceso político de manera lúcida para concretar otro futuro que preservara el socialismo en Chile?” (Martín Retamozo, 2013)

Podemos plantear de esta forma sus inquietudes y reactualizarlas: ¿Cómo fue posible que este tipo de intelectual, a pesar del conocimiento acumulado que poseía y del compromiso político que lo animaba, no pudiera leer el presente histórico que se estaba viviendo en Chile? ¿Por qué estos instrumentos cognoscitivos no les consintieron leer la historia de sangre que se estaba escribiendo en el presente y anticipaba la instauración de una dictadura militar? En un lapso de tiempo, el gobierno de Salvador Allende habría caído, Pinochet tomaría el poder, miles de desaparecidos, una dictadura, las uniformes de los militares habrían penetrado el país.

Cuando pronunciaba estas palabras, la voz de Hugo Zemelman se hacía severa, su cuerpo se contraía, un dolor que lo acompañó hasta la muerte. Después de la narración, él regresaba al presente, a este periodo histórico que nombramos postmodernidad, globalización, capitalismo. Sus ojos nos acariciaban la cara uno a uno, a los estudiantes, había ternura en su mirada y lapsos de perplejidad, él expresaba una urgencia, parecía preguntarse, ¿Quién estamos formando y para qué?

Fue un encuentro importante en mi vida, sus palabras me ayudaron a clarificar este malestar que me había acompañado desde la primera escritura del protocolo de investigación. Era una inquietud sobre cómo había utilizado el pensamiento teórico hasta aquel momento y qué repercusiones podían tener en el camino investigativo. No eran cuestiones secundarias, se trataba de cómo estaba pensado y, por lo tanto, nombrando la realidad de estudio. Percibía el riesgo que yo misma podía fácilmente inventar realidades en un contexto histórico que había

experimentado tan profundamente la colonialidad del saber. Nombrar realidades emergentes con definiciones anticuadas o simplemente no nombrarlas porque no existen conceptos o teorías sobre ellas.

En mi caso, lo que más me preocupaba era “definir” la vivencia de las personas con quien había convivido, con el peligro de “reducirla” o tergiversarla totalmente, en consecuencia, perpetuar una relación de poder que había vivido sobre mi piel: ser definido por quien, en este momento histórico, detiene el conocimiento hegemónico, ser reducido por medio de conceptos teóricos ajenos. Hugo Zemelman ponía el dedo en la herida de las ciencias sociales cuando escribía: “El ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción teórica” (2008). No era la proclamación de una guerra en contra de la teoría, el pensador chileno expresaba la urgencia de un sujeto desafiante que construyera su pensamiento epistémico ante el conocimiento acumulado en función de la necesidad histórica de leer y transformar el presente, fluyente, cambiante.

En *La pedagogía de la esperanza* (1992), Paulo Freire recuerda una experiencia que marcó el desarrollo de su pensamiento. En una escuela primaria de la periferia, en la ciudad de Recife, el pedagogo brasileño después de llevar a cabo una investigación acerca de las puniciones corporales que los padres obreros infligían a sus hijos, quería presentar los resultados a las familias. Para la reunión, él se había preparado un discurso bien planteado. Era un discurso tradicional *sobre* un argumento, partía de su mundo sin más explicación a los oyentes.

Mi error estaba, primero, en el uso de mi lenguaje, de mi sintaxis, sin mayor esfuerzo de aproximación a los de los presentes. Segundo, en la casi nula atención prestada a la dura realidad del enorme público que tenía frente a mí. (40:1992)

Al final de la disertación, un padre de familia levantó la mano y le dio la mayor clase de su vida. El trabajo en fábrica le había moldeado el rostro, el señor respondió a su discurso con otro discurso, cristalino, directo, que nacía de otros saberes. Al principio describió su hogar y luego lo del “doctor Freire” con lujo de detalles como si lo hubiera visitado desde siempre, al final le

planteó unas preguntas: ¿Y usted sabe cómo vivimos nosotros? ¿Usted ya ha estado en la casa de algunos de nosotros?

Ahora fíjese, doctor, en la diferencia. Usted llega a su casa cansado. Hasta le puede doler la cabeza con el trabajo que usted hace. Pensar, escribir, leer, hablar, el tipo de plática que usted nos acaba de dar. Todo eso cansa también. Pero -continuó- una cosa es llegar a su casa, incluso cansado, y encontrar a los niños bañados, vestiditos, limpiecitos, bien comidos, sin hambre, y otra es encontrar a los niños sucios, con hambre, gritando, haciendo barullo. Y uno se tiene que despertar al otro día a las cuatro de la mañana para empezar todo de nuevo, en el dolor, en la tristeza, en la falta de esperanza. Si uno le pega a los hijos y hasta se sale de los límites no es porque uno no los ame. Es porque la dureza de la vida no deja mucho para elegir. (44:1992)

Empezar a conocer la sintaxis de quien está frente a nosotros, conocerla para poder instaurar una relación, un flujo de ida y vueltas de sentido, conocerla y dejarnos también descubrir a nosotros mismos por el interlocutor, más allá de las respectivas cárceles de pragmatismos a los cuales la postmodernidad quiere encerrarnos, más allá también de la legitimidad que nos proporciona el saber científico.

El padre obrero, en su discurso, expresaba una sintaxis y una lógica de pensamiento, era el saber de un sujeto histórico que cuestionaba a otro tipo de saber. No se trata de hacerse invisibles y aceptar sin reservas la visión del mundo del padre de familia, no se trata de convertirse en el otro, es un riesgo que podemos incurrir fácilmente, nosotros, en las ciencias sociales. Se pueden generar cambios significativos sólo en la relación, sólo reconociendo un conflicto subyacente entre saberes y lógicas que pertenecen a sujetos históricos localizados. Leyendo estas páginas, reconozco que el pensamiento de Paulo Freire presenta la vía de un conocimiento que surja del “compartir”.

2.5 Un día en el círculo de lectura

Entraba en el salón de clase a las dos de la tarde. Las voces de los niños tenían el poder de reconfortar la humildad de las sillas y de las mesitas viejas. El primer día del taller, escribimos los acuerdos del círculo. En un rincón, Wendy dibujó la “honestidad”. Satisfecha y con sus rizos claros que le acariciaban la frente, la niña explicó: “Es cuando encuentro una cartera en la calle y busco de quién es”. Darany, su hermana mayor de catorce años, le echó una mirada escéptica. Más de una vez, Darany escrutaba sus chancas de plástico y las escondía detrás de las rejas de la silla. La familia era originaria de Frontera Comalapa, gente humilde, su padre había recién regresado de Estados Unidos y traído consigo un miedo que le estaba devorando la salud mental. Cerca de las hermanas, estaba sentado Luis, quien enrojecía cuando cruzaba los ojos de Darany. En el medio de la hoja blanca, él escribió la palabra “respeto”, luego dijo: “no molestar, no poner apodos, pues”.

Nos presentamos gracias al juego. Sentados en círculo, trabajamos en parejas. La atmosfera era relajada, se oía sólo el murmullo de las voces y el trino de pájaros que descansaban en la cornisa de la ventana mayor. Mi pareja fue Nadia, una niña de diez años, me llamó la atención la intensidad con la cual sus irises negros miraban la vida alrededor. Empezamos la entrevista, como si fuéramos periodistas. “¿Nadia, dónde vives?” – “Vivo en el KM4 o La Esperanza. No sé bien, es que no sé dónde termina la colonia”. “¿Trabajas?” La mirada de Nadia se oscureció, escrutó el piso, farfulló algo. Le sonreí y le dije: “No es malo trabajar”. Ocurrió un cambio en su postura, la niña respiró hondo y sus espaldas se relajaron: “Si, trabajo en Bodega Aurrera en la Emiliano Zapata, soy empacadora, tres horas al día”. Fuimos la primera pareja, ante el grupo, en pie, presenté a Nadia como niña trabajadora, dedicada al estudio y también amante del béisbol. También Nadia me presentó a mí, les dio risa a los niños cuando ella contó que mi juego favorito era “huye y escapa” y corría con mis primos cuando era niña, vivía por el otro lado del océano, en un país lejano que se llama Italia.

Después de nosotras, otros niños se presentaron como trabajadores. Ulises levantó la mano, dejando descubiertos los agujeros que caminaban en su camiseta, y comentó con un tono alegre que él estaba aprendiendo serigrafía: “Tenemos que trabajar para no ser delincuentes, así dice mi mamá”. Luis, el hermano mayor, intervino, había una sutil tristeza en su voz que en aquel momento dejó el tono despreocupado de la infancia: “Antes yo trabajaba al crucero, era pequeño, lavaba cristales y mi papá vendía cosas. Era bien pesado, bajo el sol tantas horas. Cuando empecé a trabajar, yo tenía ocho años como mi hermano ahora”.

Foto 13. Un día en el círculo



Fuente: autoría propia

Foto 14. Un día en el círculo



Fuente: autoría propia

2.6 Conclusiones

En nuestro presente que desconfiaba de las grandes utopías por un pragmatismo de la mirada, la reflexión ético-política se hace necesaria en el debate actual sobre el replanteamiento de las ciencias sociales en América Latina: ¿Seguiremos estudiando a “los otros” y a sus prácticas “otras” desde nuestra localización científica sólo aparentemente universal y neutral? ¿La metodología de investigación se limita únicamente a las diferentes formas de recolección de datos? Detrás del pragmatismo científico que presenta la metodología de investigación, instrumentalmente, como un conjunto de métodos y técnicas, está el capitalismo global que no es sólo una teoría económica, es el “discurso hegemónico de un modelo civilizatorio” (Lander, 2000:246).

2.6.1 Entre Prospero y Calibán: los caminos de las ciencias sociales en América Latina

En las décadas de los años sesenta y setenta, comenta Edgardo Lander (2004), las ciencias sociales latinoamericanas se diferenciaron de los parámetros de las universidades europeas y norteamericanas. En aquel periodo, las luchas de liberación y los movimientos sociales en América Latina y mundiales abrieron el camino a una comunión entre conocimiento y política, se investigaba desde un compromiso para el cambio social, “las ideas y los esfuerzos de interpretación eran más importantes que los intentos de demostración cuantitativa” (2004:176). Los años ochenta se caracterizaron por “la gran derrota” de la mayoría de aquellos movimientos sociales y por la instauración de gobiernos autoritarios y dictaduras militares en América Latina. Fue un momento histórico que influyó profundamente en la labor de las universidades latinoamericanas, generó acciones de contra-revolución y la configuración de miradas escépticas hacia las utopías que habían caracterizado los años anteriores.

Actualmente, el mundo académico latinoamericano progresista y comprometido se encuentra en un papel no fácil, resistir ante los juegos del capitalismo global. Edgardo Lander escribe que la figura del investigador que se está perfilando, es quien desempeña un trabajo de

consultoría, elabora informes y diagnósticos, elabora propuestas de corto plazo, dirigido por el organismo que le otorga el financiamiento (2004:177). Se quiere propiciar un individualismo radical, competencia fomentada por los esquemas de evaluación de docentes y universidades, puntos y porcentajes que sirven para obtener financiamientos y para seguir y sobrevivir en la labor de investigación y docencia. Es la posmodernidad que se anuncia libre de clases sociales y conflictos, una época que se autoproclama sin ideologías.

Me refiero a un estilo intelectual donde predomina el trabajo encerrado en disciplinas, el método por sobre las ideas, la noción de neutralidad y objetividad del conocimiento. (Lander, 2004:177)

Al escribir, redescubro la trama de la metodología: la necesidad de la convivencia con sus participantes, la reflexión epistemológica subyacente, ahora, desde lejos, observo su articulación. La metodología no podía ser únicamente un conjunto de métodos (cuantitativos y/o cualitativos) que servían para analizar prácticas “otras”, es decir, instrumentos y estrategias de una racionalidad científica aparentemente sin sujeto. La metodología no podía ser sólo eso, cuando queremos conocer y compartir saberes y visiones del mundo con los participantes de la investigación y dejarnos atravesar por la relación.

Para terminar, retomo un párrafo de *La pedagogía de la esperanza* (1992) donde Paulo Freire, con la sensibilidad que le caracterizó, deja emerger una exigencia de nuestra época; son palabras que acompañan el desarrollo de las Epistemologías de Sur en su labor de re-pensar las ciencias sociales, saberes que nacieron en el seno de la modernidad y que hoy en día, desde América Latina y el Sur global, se quieren des-coloniales y se hacen localizadas.

La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica. Como programa, la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo. No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico (1992:4).

Capítulo III

Nota metodológica

En la etnografía de la “orillada”, intenté evocar el ritmo de la oralidad que empapa los discursos de sus habitantes, las metáforas populares del lugar, los matices de los paisajes que la conforman: asentamientos irregulares cuya existencia oscila entre el acceso informal al suelo urbano, acto ilícito y delictivo, y la necesidad de alcanzar una legitimidad y ser incorporado legalmente en la ciudad. La posición del margen es ambigua y se vislumbra también en los cuerpos de niños y niñas, en las representaciones que creamos en el círculo de lectura.

Presento microhistorias cotidianas. Los escenarios son distintos: la posición subalterna de los orillados en el centro de Tuxtla Gutiérrez, un salón de clase y la cancha de basquetbol de una escuela primaria en la periferia, las dinámicas y el desarrollo de la acción educativa pensada fuera de la lógica del sistema institucional, el círculo de lectura, núcleo pulsante de la investigación.

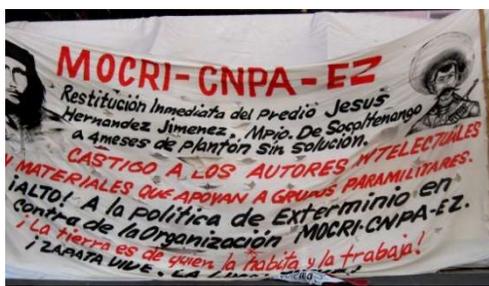
Gracias a la narración, evidencí los lugares de enunciación y poder de las voces que pueblan estas páginas, las relaciones y sus reacciones a mí como interlocutora. No quería lograr la objetividad y/o la transparencia de la “descripción densa”. En este caso, la escritura etnográfica tiene la intención de presentar el movimiento del presente histórico, el entramado de relaciones que hemos vivido durante el periodo de investigación, su consistencia puntiaguda, nuestras subjetividades y saberes cuyas procedencias no cohibieron el encuentro, más bien, le otorgaron tensión y vitalidad.

3.1 Los orillados en el centro de Tuxtla Gutiérrez

José y sus compañeros están asentados a la entrada del palacio de gobierno. Es un edificio austero y blanquísimo. Llegan del municipio de Socoltenango, pertenecen al Movimiento Campesino Revolucionario Independiente (MOCRI). Son tres meses que duermen en una tienda de campaña. Durante el día, algunos de ellos están sentados en la colchoneta; en la sombra, una mujer carga un neonato entre los brazos. Los campesinos observan el fluir de Tuxtla Gutiérrez. No entregan folletos a los pasantes, su lucha es silenciosa, días tras días su presencia se ha envuelto en el ritmo cotidiano de la plaza central, forman parte del paisaje urbano. Caminan en grupos de dos y tres hombres, piden cooperación. No están acostumbrados a eso, enrojecen ante las personas, no insisten, agachan la cabeza. Uno de sus carteles dice: “Desplazados de la comunidad de Jesús Hernández Jiménez”.

Con un gesto de la mano, José me invita a pasar en la casa de campaña. Me mira directo en los ojos. Un señor de canas se levanta de la colchoneta, sus manos tienen la forma ondulada de raíces de un árbol, moldeadas por el tiempo y la labor de la tierra. Tienen ganas de platicar. José empieza con solemnidad, la gorra le da un poco de frescura sobre la frente bronceada: “Desde veinte años tenemos un predio. Era de un dueño que no lo cultivaba. Somos quince familias que vivimos ahí. De un momento al otro, nos desalojaron y robaron todo. Perdimos cosecha y animales. Somos familias desplazadas. Hace tiempo, pedimos un préstamo que ahora no podemos pagar por lo del desalojo, pero nosotros sí, queremos pagarlo”. José hace una pausa, tiembla, su cuerpo viril disputa con la impotencia de las condiciones: “Es que no tenemos escritura, pues. También fuimos a Derechos Humanos en San Cristóbal, pero nadie nos hizo caso”.

Foto 11. En la plaza central de Tuxtla Gutiérrez



Fuente: autoría propia

Dos jóvenes están leyendo el periódico mientras hablo con José. Hubo una marcha el día anterior para la conmemoración del centenario de la muerte del general Emiliano Zapata. De la periferia norte, orillada a las laderas del Cañón del Sumidero, bajaron los habitantes de la colonia Emiliano Zapata. Es una colonia popular liderada por el MOCRI EZ, cuyos líderes se alejaron, hace tiempo, de la organización original a la cual pertenecen José y sus compañeros. Grafitis con el nombre de esta organización inundaron las calles del centro, invadieron muros y monumentos. José no se detiene en el asunto: “Sí, ellos nos apoyan, nos dan comida”. Le interesa más dejar claro un punto: “Pues, el periódico dice que ayer el MOCRI hizo revuelto. ¡No somos nosotros! Te lo aseguro. ¡No todo es MOCRI!”

Son las dos de la tarde, el cemento hierve bajo los rayos del sol, compro refrescos para el grupo. Al regresar, José ha desaparecido. El joven que leía el periódico sigue sentado en la tienda de campaña. “Quería llevarle algo fresco. Es poco, lo siento, es lo que podía”, digo apenada cuando le entrego la bolsa de refrescos. El joven sobresale, no se lo esperaba, la mujer que carga el neonato me observa, su mirada es directa, no hay rubor en ella, más bien, dignidad. El joven se levanta del piso y dice: “Es mucho para nosotros”.

La Catedral de San Marcos presencia los andares urbanos. Nos observa desde su blancura. Es la hora de la comida. Niños “boleros” cargan banquitas de madera bajo el brazo, el negro de la pintura está diseminado en las manos pequeñas. Bajo la mesa de uno de los muchos puestos de artesanía local que trazan el perímetro de la plaza, niños indígenas juegan, sólo la niña viste el traje tradicional, ella agarra la falda con las manos para no perderla cuando corre para alcanzar a los otros. Sus pies descalzos brincan en el patio, desafían y saborean el calor del piso. Marcos trabaja con dedicación, entre sillas de lustrado de calzado. Es un padre de familia como tantos. Hay un orden en sus movimientos, la mirada del “bolero” es solemne. Un paño gris recorre cada zapato, lo acaricia enérgicamente, por última vez, de esa forma Marcos se despide del cliente.

Me adentro en el ovillo de calles que colindan el mercado central. El naranja vivo del mango convive con el blanco pálido de las cebollas, vendedoras vigilan los camarones salados y con una escobeta los defienden de las moscas. Sentadas en el piso, mujeres indígenas enseñan hierbas aromáticas en telones de plástico. El olor de pollo al carbón se mezcla con el cilantro fresco. En un rincón de la calle, niños ofrecen su balanza por un peso. En el otro rincón, un adolescente crea animalitos con latas de Coca Cola, sus manos danzan rápido la basura, él crea alebrijes urbanos.

Foto 16. El centro de Tuxtla Gutiérrez



Fuente: autoría propia

El colectivo se dirige hacia la periferia. Un anciano saluda al chofer, sus huaraches parecen haber florecido en los pies empolvados. El candor de las uniformes que visten las estudiantes de preparatoria se difunde en el aire. Nos acompaña el ritmo del reggaetón en el viaje cotidiano, del centro a la periferia. La imagen de la Virgen de Guadalupe pende del espejo retrovisor. El horizonte cambia al subir, un padre de familia observa fuera de la ventanilla, su mirada es inquieta, las tiendas y el comercio disminuyen de frecuencia, las calles minutas del centro desembocan en avenidas anchas y saturadas de carros. Pasan casas en construcción, marisquerías, pollos asados cuyo olor especiado entra en el colectivo por un momento, una gasolinera, Bodega Aurrera.

Estamos llegando. En el colectivo, sube un grupo de niños que venden quesillo fresco al lado de un semáforo. Ascendemos aún más hacia el verde intenso de las laderas del Cañón del Sumidero. Albañiles recostados toman cerveza sentados en la banqueta de cemento; una señora con el traje típico de Zinacantán saluda al chofer desde su tienda de frutas y verdura; una joven mujer con un adelantar limpio vende pozol blanco y de cacao en nueces de madera al margen de la calle; un hombre ebrio está tumbado en el piso, duerme profundamente en el medio de la banqueta, los brazos y las piernas abiertas indecentemente, la frente suda por el calor de la tarde.

Entramos en la “orillada”. Pasea un burro, plácidamente, carga palos de madera, el dueño le sigue en silencio. A menudo, circulan taxis que se dirigen al centro. El colectivo recorre la calle principal de la colonia Las Granjas Kilómetro 4, la única asfaltada, para terminar en La Esperanza, otra colonia popular más reciente, aún no regularizada. Estamos en las laderas del Cañón del Sumidero, mejor dicho, estamos en su sinuosidad rocosa. Árboles se mueven al ritmo del viento, casas de lámina y block en perenne construcción colonizan la naturaleza, el límite de la ciudad se convierte en nuevo principio.

Foto 17. “La orillada”



Fuente: autoría propia

3.2 La escuela

Es una escuela de gobierno. Las aulas están llenas de chamacos las paredes huelen a nuevo, recién pintadas de blanco y con el eslogan del nuevo gobernador. Estamos en la “orillada”. El año pasado, una organización española nos donó lavabos y computadoras, ya se fueron de la escuela por falta de financiamiento, no siguieron los proyectos, por lo de la crisis económica. Dicen que los españoles se volvieron pobres. Cuando fundamos la escuela, hace treinta años, recién había terminado la invasión del Kilómetro 4. Fue Don Tomasito que nos donó el terreno, él era el dueño de toda esa tierra. El terreno era más amplio que ahora, la Iglesia al lado nos robó unas hectáreas. Pero nosotros no dijimos nada. Calladitos nos quedamos. No queríamos tener pleitos con el cura. Me acuerdo que para la construcción de las aulas se pedía mano de obra con los padres de familia. Construimos la escuela con el programa de Solidaridad. Era un programa gubernamental. La mayor parte del dinero lo daba el municipio, pero también los padres de familia aportaban una cantidad, una ayuda, y también donaron su mano de obra. En aquella época, pedían un día de trabajo por padre de familia, ¡Que vinieran a ayudar! Así se fue construyendo la escuela. (Discurso de Doña Elvia)

“¡Abran el libro de español! ¡A la página veintitrés!” el maestro manda. Los niños siguen las indicaciones. Sus mochilas están echadas en el piso, las ventanas abiertas reciben pajaritos y soplos de viento. “Romelia, por favor, hasta el punto”, “Luis, síguele”. Cada uno se levanta del asiento al leer, las manos sudan, la voz tiembla y las palabras corren demasiado rápidas ante el maestro. “¡Las comas, por favor!”, “¿Qué entendiste Luis? ¿Nada? ¡Tenemos que comprender lo que leemos!” Aníbal y Francisca levantan las manos para responder a las preguntas del maestro. Jabibi se queda callada en un rincón, el maestro la mira y luego dice: “Fíjense que la participación en el salón es parte de la evaluación, ¡pónganse las pilas!”

Las clases vespertinas empiezan a las dos de la tarde. A la entrada de la escuela, los niños llegan con sus compañeros y hermanos. Bajan en grupo, desde las nuevas colonias más orilladas de la ciudad, es un río de críos cuyas voces empapan el horizonte áspero. Doña Reina vigila el portón, es la policía solidaria. Estrella es afortunada, su padre la acompaña antes de regresar al trabajo. Él la toma de la mano, es un hombre alto y fuerte, Estrella lo mira con ojos lleno de admiración, se siente protegida. En la cancha irradiada por el sol de la tarde, los alumnos esperan a los maestros. El maestro Marcos firma su presencia en la oficina del director, un espacio sencillo, mesitas viejas, una televisión encendida, el retrato de Vicente Guerrero y en el centro de la pared, la fotografía de los primeros docentes: era la fundación de la escuela, hace treinta años, detrás de ellos se nota una estructura de lámina. El día escolar empieza con el tocar de la campanilla. Los niños se sientan donde prefieren. Entra el maestro Marcos con su maleta de piel. Saluda al grupo con un timbre fuerte. Su voz no es natural, él habla como le dicta su papel de docente.

Foto 18. En el salón de clase



Fuente: autoría propia

“Romelia es la más inteligente. Ella puede resolver un problema de matemáticas en dos minutos. Romelia es la más veloz del grupo, ella tiene un pensamiento lógico-matemático muy desarrollado, más que todos sus compañeros”. La niña baja los ojos verdes y enrojece por los halagos del maestro Marcos. En el salón de clase las palabras del docente son leyes, todos y todas reconocen que Romelia es la más inteligente. Ella recibe la aprobación de la autoridad que los otros ansían por todo el año escolar. Sentada en la última fila, está Francisca, parloteamos mientras el maestro corrige los ejercicios: “Yo no iré a la secundaria, pues no sé escribir y tengo

catorce años. No soy inteligente como Romelia, soy una burra; me lo dijo mi mamá y el maestro. Pues, ni me interesa la escuela. Ya tengo un trabajo que me gusta. Yo sé planchar y hago los aseos en casa de mi tía”. Francisca escucha el discurso del maestro al explicar la regla del perímetro de un cuadrado, ella masculla a escondidas, es una adolescente y la mesita de sexta primaria la aprieta, sus largas piernas no caben.

El maestro construye un discurso explicativo ante el grupo y luego les asigna ejercicios de comprensión, individuales o en pareja. Durante el horario escolar, los alumnos piden permiso para ir al baño, fácilmente salen del salón y corren hacia los aseos. Se tardan más de cinco minutos, aprovechan el fresco del patio, toman aire, brincan y luego regresan a sus sillas. “¡Si se van a tardar demasiado, les va a pasar como en Tamaulipas!”, el maestro les reprende, Jabibi y Nadia desconocen el significado, se tensan, seguramente es un castigo del cual tener miedo, piensan. “Luis no te estás aplicando. ¡Sal del salón! ¡Vete con el director!” – “Profe, no hice nada”, responde Luis agachando la cabeza. “¡No me conteste! ¡Fuera del salón! Y sí mañana no llegas acompañado por un familiar o no me lleves firmado por tus papás este reporte que te escribí en la libreta, mañana no te dejo asistir a mi clase. ¿Está claro?” Luis sale del salón, enojado, corriendo, quiere llorar pero se detiene, los demás se burlarían de él. Alejarlo del grupo es una punición que Luis no entiende.

Suena la campanilla del receso, es el momento más deseado para los alumnos, el poder de los maestros desaparece por una media hora. Durante este tiempo, los niños corren libremente por la cancha, reciben el desayuno escolar por un peso o compran comida en los puestos de las madres de familia. También los docentes se relajan, platican con sus colegas a la sombra del gran árbol. El maestro Marcos me invita a comer unos tacos, es un buen momento para escucharlo más allá de su papel en la escuela.

Me despido del maestro y camino por las aulas. El salón del quinto grado está vacío. Los alumnos han salido por el recreo. Sólo Antonio y María se han quedado. Con la mano derecha, el niño aprieta el rostro de María. Ella está en silencio, su cabellera negra balancea, Antonio la mira directo en los ojos, no hay distancia entre ellos, sus narices colindan. El niño se da cuenta de mi presencia, de repente él baja los brazos, retrocede de algunos pasos, se aleja de la niña y sale rápido del aula. María se queda sin palabras. La campanilla suena, el receso ha terminado.

3.2.1 La cancha

Dicen que a La Jocabet le pasó algo con el maestro. Dicen que ella se desmayó un día y él aprovechó de la situación. Él empezó a tocarla, los dedos caminaban sobre su cuerpo casi adolescente, exploraban lugares que un hombre mayor y además, un maestro con estudios, no debería. Pero la curiosidad de él era demasiado fuerte. La Jocabet se dio cuenta y lo dijo a su mamá. La señora vino a quejarse con el director que se quedó callado, no hizo nada. La niña se ha inventado todo, el maestro es un hombre estimado. Hay que alejarla del grupo y del maestro. Ella es una mala influencia. La niña inventa cosas. La niña es rara. (Discursos de madres de familia en la escuela)

Las ramas del gran árbol cuidan las voces de la cancha, ecos de discursos bisbiseados entre oído y oído, las ramas guardan los andares de la comunidad escolar y sus secretos. Jocabet camina, el cabello negro larguísimo sigue el ritmo de sus pasos. “La Güerita” le dicen por su piel clara y suave como el elote recién hervido. “La Güerita”, ella se voltea y levanta la frente con un hilo de orgullo. Su familia es originaria del estado de Veracruz. Su hermana mayor, Génesis, es de la misma belleza. La familia es evangélica. Respetuosa con los adultos, Jocabet escucha en silencio la clase de la nueva maestra. Desconoce a sus compañeros, extraña a los antiguos, la alejaron de ellos como manzana podrida. Sentada en el fondo del salón, Jocabet mira fuera de la ventana. Es su último año de primaria.

“Pues, los niños juegan y pelean. Las niñas juegan a muñecas. Las niñas buenas se portan bien, obedecen a sus papás, no dicen groserías, no se pelean. Las niñas malas no entran a su clase, dicen malas palabras, pelean y se ponen ropa que no se deben de poner”. Con la mano, Jocabet hace el gesto de una falda demasiado corta. Luego me cuenta lo sucedido con una sonrisa amarga en el rostro aún de cría. Ahora, ella camina sola en la cancha; es el recreo. Las madres de familia la indican, los intendentes también y cuando Jocabet se acerca para preguntarles algo, los adultos se alejan y ella se apoya con las espaldas a los muros que trazan el perímetro de la escuela, observa a los otros niños jugar, inmóvil.

La cancha es el reino de Margarito. Mientras los grupos toman clase en el aula, sentados ante al maestro como alumnos aplicados, el niño corre y brinca al aire libre, él aprende otras cosas, escucha los discursos de la cancha, observa el entorno, toca y conoce la escuela con sus dedos. Margarito se sienta sobre las piedras frescas que ojean el horizonte del Cañón del Sumidero. Es un “rebelde”, dicen. Es un niño imposible, dicen. “Su madre es una indígena ciega, su padre es un alcohólico, viven en La Emiliano Zapata. Nadie lo cuida. Nadie lo educa. Hasta que sus padres no lleguen a hablar conmigo por su mala conducta, Margarito no tiene permiso de entrar en el salón, Margarito puede quedarse en la cancha todo el año escolar. Así es”: El maestro Marcos es inmóvil.

Margarito es grácil más que sus compañeros. Tiene ojos grandes y de ahí salen chispas de vida. Tiene diez años. Margarito habla con una actitud de macho, rellena el pecho de aire ante mí: “¿Qué haces? ¿Cosas de niñas?” – “¿Y qué hacen las niñas?”, le contesto divertida. “Se besan. ¡Qué asco!” – Margarito se limpia la boca con la muñeca – “buscan novios, pues”. Dos niños corren en el patio, Margarito les grita con todo el aire que tiene en los pulmones: “¡Chamulas!” Ellos se acercan a nosotros. Son curiosos e investigan quién soy: “¿Hablas italiano de veras? ¿No te hagas? ¿Cómo se dice “gordo” en italiano?” Con el dedo, Margarito me enseña al maestro Nicolás que come unos tacos en el patio: “Pues, “el grasso” pega a la cabeza, también la maestra Adelaida lo hacía, ella pegaba fuerte al cuello donde a uno le duele más”.

Foto 19. La escuela



Fuente: autoría propia

Foto 20. La escuela



Fuente: autoría propia

Los niños me dicen que también Margarito habla otra lengua, él acepta estar en el centro de la atención, endereza el cuello: “Sí, yo hablo tzotzil, creo que se dice así, mi mamá me enseñó un poco”. Sus compañeros añaden con malicia: “Pues, El Margarito nos enseña puras palabrotas”. Florece una risa generosa en el pequeño grupo que se ha formado. Gradualmente, Margarito pierde la coraza de macho y líder, su timbre cambia, regresa la voz delicada del niño: “Maestra, yo le puedo enseñar mi lengua, el poco que sé y usted la suya. ¿Sí? ¿Le gustaría?”

Foto 18. La cancha de la escuela



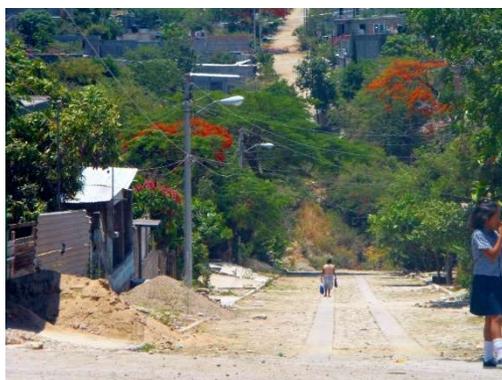
Fuente: autoría propia

Llegan las seis de la tarde. Es la hora de salida. Pocas madres de familia esperan fuera de la escuela. La mayoría de los niños y niñas se juntan para regresar a casa, caminan hacia el barranco y el sol naranjado del atardecer. Cargan su mochila. La maestra Cielo toma el colectivo y abandona la “orillada”. Poco a poco, las voces de los niños se alejan y en la colonia regresa el silencio. Doña Reina, la policía solidaria, es la última persona a dejar la escuela. Otro día escolar ha terminado, el portón de hierro se cierra.

3.3 Habitar la “orillada”: Doña María en La Esperanza

Los pasos de doña María era firmes, sin miedo de caerse por las piedras del barranco. A pesar de sus cincuenta años, el cuerpo de la señora era ágil como lo del perro que la acompañaba. Un animal sin dueño, nacido y crecido entre los arbustos y la tierra árida del margen. “La nuestra es una colonia tranquila, nos respetamos entre nosotros. Ahí, en la Emiliano Zapata hay siempre pleitos, pues así son ellos, a saber”. Las canas blancas resaltaban su piel morena: “Hubo una nueva invasión. ¿Ya la viste? La mayoría de ellos son de acá, de La Esperanza. Es que la familia crece, ya no caben todos, por eso los hijos se van a invadir”. Doña Ana retomó las bolsas de plástico y siguió su trayecto de senderos taciturnos. Eran las dos de la tarde y la “orillada” parecía dormir.

Foto 22. La “orillada”



Fuente: autoría propia

3.3.1 El nacimiento de un hilo metálico

De la noche a la mañana, un hilo metálico apareció ante los colonos de La Esperanza. Ahora, los vecinos se preguntan sobre aquella línea, platican en círculo y toman aire sentados a la entrada de sus casas de cemento. Frente a ellos, está surgiendo el nuevo asentamiento. “Puedes intentar hablarles, pues, depende de cómo le entra uno, si te rechazan es que tienen miedo”, me advierte una señora sentada ahí. La nueva colonia aún no tiene nombre, se murmura entre los vecinos que podría llamarse: “La Nueva Esperanza del Güero”. Día tras día, la red metálica camina y se

voltea como si fuera una serpiente. Al principio de la invasión, se veían viviendas de cartón y plástico, los “paracaidistas” utilizaban las vallas de propaganda electoral como material de construcción. Gradualmente, el plástico está dejando lugar a la madera y al block. Y la red metálica se hace siempre más refinada. Si antes delimitaba, toscamente, el perímetro de la nueva invasión, ahora, los colonos reparten en “cachitos” su propiedad privada, están naciendo otras redes metálicas, minutas, que dibujan el terreno del asentamiento a piel de leopardo.

Foto 23. La nueva invasión



Fuente: autoría propia

Foto 24. La nueva invasión



Fuente: autoría propia

3.3.2 El abarroto de La Esperanza

Adrián observa la invasión desde la sombra de su tienda de abarrotes. Ahí, las madres de La Esperanza compran comida, es un punto focal, en la mañana se forma una cola larguísima a la entrada. “¿Qué, llegan a comprar lotes? ¿Ahí los venden?”, me pregunta con un tono divertido cuando entro en la tienda. Adrián es alegre y ama platicar de su pueblo: “Yo soy de Huixtla, ahí hay plátanos grandotes, acá no hay nada, no se puede sembrar nada. ¡Puras piedras!” Conversamos sobre la nueva invasión, sus ojos se hacen intrigantes: “¡Puros malandrines! Pues son personas de la colonia (La Esperanza), del Kilómetro 4, ya tienen su casa. Don Tomasito era el dueño de todo este terreno pero vendió al gobierno antes de morir, así que si alguien de los invasores quiere vender lotes ya no podría, porque nunca será legalizada la invasión, es tierra de la reserva, pues”. El abarroto de Adrián está ubicado en la única calle asfaltada de La Esperanza adonde pasa el colectivo y diario, a las cinco de la tarde, también camionetas de policía que vigilan la orillada. “La patrulla se queda hasta aquí, no entra en la nueva invasión”, Adrián los saluda con la mano y las camionetas descienden, despacio, hacía el centro de la ciudad.

Foto 25. La Esperanza y la nueva invasión



Fuente: autoría propia

3.3.3 Gustavo y la nueva invasión

Hace un tiempo una señora dijo que iba a fraccionar este terreno en lotes. Ella conocía un abogado que nos iba a ayudar para la escritura y la regularización. Al principio, compramos lotes a cien pesos. Ahora se venden a mil setecientos pesos. El precio irá subiendo aún más. Ahora viven cien familias, serán trecientos personas en total. Son albañiles, comerciantes, personas que tienen su negocio, son de acá, muchos son de La Esperanza, pertenecen a la orillada. Yo soy originario de Guanajuato pero viví siempre en El Kilómetro 4, ahí mi mamá tiene su casa, ahí crecí. ¿Por qué la invasión? El dinero no alcanza, si tuviera dinero, no estaría aquí, en estas condiciones, con un bebé de cuatro meses. De vez en cuando, llega un carrito a vender agua con pipas. Antes pagaba mil pesos de renta, alquilaba por aquí, por la orillada. Ahora lo ahorro, es mucho con una familia. Salí un artículo sobre nosotros en El Heraldito. Invadimos por necesidad. Claro, hay también gente oportunista. Muchos de nosotros aún no construyen porque es mala idea por lo del desalojo. Tienen miedo. (Discurso de Gustavo)

Protegido por una red, un niño juega con la pelota, están jaulas de gallos y conejos, una perrita duerme a la sombra de un arbusto, es el lote de Gustavo. Un hombre sale de la casa de plástico, camina hacia mí, la frente está empapada de sudor; quiere ver un documento de identificación, sólo después de haberlo revisado atentamente decide hablarme. “¿Quién te dio mi nombre?” Gustavo es directo: “Pues, yo no soy ningún líder. Si van diciendo que soy el líder de la invasión, la policía llega y me agarra”. Él se sienta sobre el arcón del coche, se disculpa, necesitaba ver un documento porque muchas personas vinieron a importunarlos: “Llegó un grupo de biólogos que dice que estamos dañando la naturaleza del parque, llegaron periodistas y personas que dicen que son dueños legítimos de esta tierra. Por eso, tenemos que protegernos de los desconocidos”.

Gustavo toma confianza, se levanta del carro, entra en casa y regresa con algunos documentos notariales. Me los entrega. Veo un pago predial que la familia Simuta pagaba a la Secretaría de Hacienda. “Yo trabajé por don Tomasito muchos años, el señor murió hace un año, este terreno pasaría a los hijos, pero no se encuentra el testamento”. Entonces, Gustavo se hace una pregunta: “¿Si el terreno es de la familia Simuta, cómo puede pertenecer al parque?”

Foto 26. El lote de Gustavo



Fuente: autoría propia

3.4 La colonia Emiliano Zapata del MOCRI EZ

La invasión tuvo lugar el 27 de enero de 2001. Formaron un grupito de personas los dirigentes del MOCRI y ocuparon un cachito de la reserva del Cañón del Sumidero. Cada año, recordamos ese día y lo celebramos con una ceremonia y una gran fiesta. Cocinamos platillos deliciosos y los ponemos en una mesa grandota, sólo los líderes y sus familiares están sentados, los demás parados y nosotras cocinando. (Discurso de madres de familia)

Con María caminamos hacia la colonia Emiliano Zapata. La naturaleza de la reserva es tan majestuosa que infunde miedo al espectador, María no la mira, está acostumbrada a este paisaje. Llegamos a la casa de su hermana mayor, Ana. Ambas nacieron en El Kilómetro 4. Ana decidió unirse a la invasión con su esposo y ahora tiene una vivienda en la colonia Emiliano Zapata. El techo es de lámina, la casa no tiene piso, la cocina es amplia y hay un único dormitorio. A pesar de la precariedad de la estructura, la televisión encendida es lujosa y en el hogar están presentes varios electrodomésticos. “Aquí no hay rateros. Estamos tranquilos. Cada lote pertenece a una sección específica que el responsable se dedica a vigilar, cualquier cosa rara que pase, él lo comunica a “la oficina”, o sea, a la mesa directiva”. Nos despedimos de Ana. Entramos en otra casa de lámina. Dos chicas nos reciben, son hermanas, tienen veinte años, originarias de Tabasco: “¡Aquí hay de todo! Hay personas que sí necesitan, y otros que invaden con carros gigantes y dinero. Llegó toda clase de gente a la invasión”.

“La oficina” es oscura al interior, se vislumbran apenas contornos de personas. Observo la entrada y los muros decorados con los retratos de Emiliano Zapata y Che Guevara y unas frases “¡Tierra y Libertad!”, “¡La tierra es de quien la trabaja!” María me indica a un dirigente. Es un señor alto, corpulento, dueño de un abarrote. Es amable y no se niega a una charla, ahí, a la entrada de “la oficina”. Sin preguntarle algo específico, él comienza la conversación: “¡Aquí no hay líderes! ¡Todos decidimos!”

3.4.1 La escuela de la colonia Emiliano Zapata

Hay que portarse bien en la colonia. Quien no se porta bien lo amarran y lo peor que le pueda pasar, es que le quiten la casa y lo saquen con toda la familia. Ya pasó eso. Hay que obedecer a las reglas. Hay que obedecer a La Oficina. Quien se une al movimiento y compra lote para vivir, tiene obligaciones. Nosotras tenemos que ir a marcha y si nadie de la familia puede ir, tenemos que pagar a los dirigentes. Ellos no trabajan, es la gente que le da cooperación, ellos dicen que no pueden porque no tienen tiempo, cuesta vigilar y coordinar. Así es la vida. A mí marido lo amarraron un día por ir borracho en la colonia. (Discurso de madres de familia)

María regresa a su casa. Yo prosigo hacía la única escuela primaria de la colonia. El Chaparrito viste una camiseta con el slogan del actual gobernador de Chiapas, no me deja entrar fácilmente, es el vigilante. “¿Quién es usted? ¿Qué quiere?”, abre la cancela de mala gana y me sigue hasta la dirección. El director Jesús está sentado detrás del escritorio, me saluda con gusto, sólo entonces El Chaparrito se retira y dice: “Yo no sabía quién era usted, disculpe, el director no me dijo nada de su visita”. El director Jesús me escucha con atención, le explico brevemente que quisiera investigar las vivencias de los niños por medio de una metodología participativa. “Yo, encantado, pero usted tiene que hablar antes con ellos. Son ellos que mandan. Mire, esta es una colonia especial, aquí ellos mandan, los dirigentes del MOCRI, La Oficina. Usted tiene que ir a La Oficina y hablar con Víctor, él es parte de la mesa directiva y también representante de los padres de familia. Víctor tiene un abarrote al final de la calle, puede encontrarlo también ahí. Le aconsejaría trabajar sólo con niños, los padres mejor estén lejos lo más posible de la escuela. El año pasado,

amarraron al director porque dejó entrar a un grupo de teatro. A los padres no les gustó eso. ¡En la escuela nada de política!, dijeron ellos, mientras amarraban y sacaban de la colonia al desdichado”.

Días después, entro en la escuela. En la dirección, encuentro a un señor sentado en la silla del director, es un hombre alto y corpulento, gira sobre sí mismo, divertido por el mecanismo. Es Víctor. Al darse cuenta de mi presencia, se levanta rápidamente de la silla y dice: “Sí, maestra, usted puede dar este curso de verano. Acá, no le va a pasar nada, ni le van a decir cosas en la calle, está protegida dentro de la colonia. Acá todos nos cuidamos. Fuera de la colonia no sabemos, no le puedo asegurar”. Él no me mira en los ojos cuando conversamos, observa a los niños jugar en la cancha, un espacio más fresco que las aulas de lámina. La reunión termina.

Bajo un árbol, nos sentamos con El Chaparrito y su esposa. En el patio, tomamos aire y platicamos. El vigilante ha perdido la mirada sospechosa. Me ofrecen un vaso de refresco. La esposa pregunta sobre mi tierra: “¿Cómo es Italia? ¿Qué idioma hablan ahí? ¿Usan el “vosotros”?” La señora tiene una piel color miel y luminosa. “Soy tuxtleca”, dice, sus índices se mueven como si fueran orejas de un conejo. “¿A veces bajan al centro?”, les pregunto. La pareja se mira entre sí, El Chaparrito la toma de la mano, la señora responde: “Vamos a comer tacos a veces, están bien caros por ahí, sólo a veces bajamos”.

3.5 El principio del círculo de lectura en la colonia Las Granjas Kilómetro 4

“Profe, una pregunta. Usted me quite esta gran duda. ¿De Italia se vino a dar cursos para acá?”, a don José le sale una risa generosa que se extiende por todo el rostro bronceado y me contagia. Estoy sentada en la banqueta de cemento esperando la llegada de los niños. Compró una botella de agua en su abarrote frente a la escuela. Es un lugar estratégico para los pequeños, ellos meten la moneda entre las rejas de hierro, compran un “bolis” por un peso. Don Sergio es de Tapachula, llegó al Kilómetro 4 hace treinta años. Se acaricia la barba canosa y pensativo me pregunta: “¿Y el Papa, qué dice?”

Nadia desciende de las laderas, atraviesa la barranca que divide la escuela de las nuevas colonias irregulares, toma de la mano a sus hermanos y primos menores, corren hacia nosotros. Es un hormiguero de niños, una cadena colorada que levanta polvo al andar y se mezcla a las casas de lámina y al verde árido de los arbustos. Un colectivo se para frente a la escuela, doña Ana baja. Como representante de las madres de familia, ella abre el portón de hierro y nos acompaña al salón asignado. Es verano, la cancha está vacía, un silencio inusual nos penetra por un momento. La señora observa el pequeño grupo que se va formando, sonrío y su diente de oro le ilumina la cara.

Foto 24. El barranco de los niños y niñas



Fuente: autoría propia

Disponemos las sillas en círculo, en el horizonte los árboles danzan por el viento. Cindy es minuta, se esconde detrás de Wendy. Después de los primeros minutos, ella supera la timidez inicial: “Mi hermana no puede participar este año, quería pero no puede, Irma ya tiene once años”. Recalca la frase como si fuera una edad crucial, como si Irma se volviera adulta cumpliendo esta edad: “ella tiene que ayudar a mi mamá, tiene que ahorrar”. Cindy sigue la narración: “Mi hermana trabaja en el baño de un restaurante argentino en el centro de la ciudad. Irma trabaja con mi mamá tantas horas, pero mi mamá es cocinera y está en la cocina y mi hermana en el baño”.

“Maestra, ¡toda la manada!”, exclama Luis con una sonrisa maliciosa indicando a Nadia y su familia. La niña lo oye y se queda a la puerta, no entra en el salón. Nadia está rodeada por todos sus hermanos y primos, el más pequeño es José, tiene sólo tres años y recién empezó a caminar. Romelia, su prima, coetánea, lo carga. Nadia pasa titubeando y toma asiento cerca de mí. Pocos minutos después, también Alejandro y Ulises entran en el salón, sus caras son quemadas por el sol, zapatos deportivos y camisetas demasiado largas. Entran de puntillas, se sientan en el círculo sin hacer ruido.

“Maestra, Toñito no puede estar este año porque tiene que vigilar la casa”, comenta Darany, “así le mandó su papá”. De la ventana aparecen las caras de Kelly y sus hermanos menores. Kelly vende globos en la calle, Bryan, su hermano de ocho años, ayuda al padre en la labor de albañil. En un rincón del salón, Kelly escribe atentamente y sólo antes de despedirse me entrega una carta intitulada *La historia de Kelly*:

La maestra Franchesca es de Italia, el año pasado todavía estaba aprendiendo nuestra lengua, nosotros un poquito de letra como “ho fame” significa “quiero comer”. Quería aprender la lengua de la maestra Franchesca.

Bryan observa el espacio y al grupo con una expresión escéptica y distante, un rostro de niño con ojos de adulto. Lo había conocido cuando tenía seis años, en aquel entonces, siempre se sentaba cerca de su hermana mayor, sólo ahí se sentía protegido, Kelly le enseñó a escribir.

Ahora, la expresión de sus ojos ha cambiado, su mirada es penetrante y conocedora, a ratos, regresan lapsos de ingenuidad, sólo a ratos:

Soy José Bryan. Nací en una vecindad. Mi papá es albañil y mi mamá es ama de casa. Yo ayudo a vender frutas y verdura. Soy también ayudante albañil. No hablo otra lengua. Me gusta jugar football e ir al cyber.

Llegan las cinco de la tarde. La hora de la salida. Paola con la sombrilla camina delante de todos, la sigue Nadia con su familia, Luis y Ulises corren en las calles empolvadas. Salgo de la escuela y espero el transporte. Pasan dos camionetas de policías armadas, vestidas de negro, las cabezas cubiertas por pasamontañas. Un señor regresa del trabajo, tiene las manos grandes de albañil, se acerca a una mujer que también está esperando el colectivo y le dice: “¿Vamos a tu casa?” La señora le sonrío con los labios pintados de un rojo rubí: “¡No, está mi marido!” La camioneta de policía se acerca a ellos, un policía saluda al hombre con las manos, fraternamente. Las camionetas se alejan de la “orillada”.

3.5.1 Una tarde en el círculo

Las aguas del río Grijalva acarician las rocas del Cañón del Sumidero, casas sencillas se mezclan con los árboles cuyos rostros sonríen mientras se dejan mecer por el viento. Acurrucados en el piso, Nadia y su familia pintan la colonia, le dan vida al Kilómetro 4. Los niños tocan la hoja blanca bajo sus rodillas. Nadia coordina el grupito. Es la hermana mayor. Con la punta de la nariz bajada en el cartel, la niña traza la fronda del árbol, entretanto averigua que sus hermanos y primos trabajen con dedicación y “no hagan travesuras”. Ella es muy exigente y los regaña fácilmente. Colorear es un asunto serio, no hay que salirse de los contornos. Su padre migró a Estados Unidos cuando nació Paco, el hermano menor. Ella lo recuerda apenas. Es obrero y un día regresará a casa. Quizás este mismo año. Nadia está convencida de eso. Creció como hija de madre soltera. “Son familias numerosas acá, las madres trabajan todo el día y no saben con quién dejar a los pequeños. Convoqué algunas de ellas para hablar de un asunto importante: hay inasistencia. Hay alumnas y alumnos inteligentes, pero no asisten por cuidar a sus hermanos. La situación es peor si son hijos de madres solteras. Es una gran carga que afecta su aprendizaje”, me advirtió la maestra Cielo antes que terminara el año escolar.

Foto 28. Trabajo en equipo



Fuente: autoría propia

“Mi mamá dice que hay que superarse en la vida”, afirma Romelia después de la lectura. El cuento toca el tema de género, las dificultades que muchas niñas encuentran para seguir estudiando en grados superiores. Las niñas leen las páginas en silencio, las comen con los ojos. Todas ellas se identifican con la protagonista. “¡Todos tenemos derechos! ¡Hombres y mujeres somos iguales!”, dice Nadia sin un momento de incertidumbre. “Estudiar es importante, para no sufrir tanto en la vida, como cuando te sacan de tu casa”, comenta Kelly. Luís, silencioso, escribe en el cuaderno: “Porque tanto como hombre y mujer tenemos los mismos derechos”.

“Señora vecina/ abra las ventanas/ el sol se despierta/ todas las mañanas”. Guillermo parece degustar las silabas y las rimas del poema. “Yo me llamo Guillermo, cuenta mi mamá que nací en el seguro social a las ocho de la tarde, el día lunes en la región de Chiapas. Yo era güerito y gordito. Dice mi mamá que siempre me tenía abrazado. Mi mamá es de Rizo de Oro y mi papá es de Tuxtla”. Leo su cuaderno mientras el grupo dibuja y describe sus vecinas y casas. Guillermo es el primero al levantarse de la silla, corre hacia mí, quiere enseñarme sus párrafos, las gafas le esconden los ojos grandes color canela. “La casa de la vecina es bonita porque está hecha de material y la pintaron de azul con blanco. Yo vivo en el Kilómetro 4.”. Es una casa con una sola habitación.

Foto 29. En el círculo



Fuente: autoría propia

Foto 3. En el círculo



Fuente: autoría propia

“¡El desayuno para los niños pobres!”, dice Darany en voz alta, mientras les sirvo la merienda al final de la sesión. Es una voz humillada. Aníbal está sentado a su lado, él baja la mirada, calla. Disimulo no haber escuchado. No sé cómo enfrentar el reclamo de Darany. Su voz que se acerca al llanto, me cuestiona personalmente. Ella ha detectado un desequilibrio socio-económico entre el grupo y yo. Miradas e imaginarios se entrecruzan y ahora se están enfrentando. Sigo distribuyendo sándwiches y refrescos como si nada hubiera pasado. Ella no aparta la mirada de mí. Son las cinco de la tarde, los niños salen del salón. Darany se retira en silencio, no se despide. Luis y Ulises me ayudan a tirar la basura y arreglar las sillas. Tomo el colectivo. Un hombre con una gorra del PRI camina despacio, la camiseta blanca es demasiado apretada, atraviesa el barranco de tierra, regresa a la “orillada” después de otro día de trabajo.

3.5.2 Saberes familiares

Antes de salir de la escuela, Romelia y Nadia se acercan. Sus compañeros han dejado el aula. Son las cinco de la tarde y el círculo se ha disuelto. “Maestra, queríamos proponerle algo” dice Romelia con un tono alegre. “Sí, maestra, nos gustaría hacer manualidades con el grupo, quizás la última semana, cada uno puede enseñar algo a los demás”, termina Nadia. Es una idea interesante y para sembrar el terreno, el día siguiente, le propongo al grupo observar los saberes de su familia.

Ella es mi mamá. Ella sonríe siempre y le gusta tener limpia la casa. Mi mamá lava ropa y trastes, sabe barrer, trapear y acomodar la cama. Mi mamá sabe hacer tantas cosas. A ella le gusta caminar descalza para sentir el fresco del piso. Y se viste con faldas largas. En casa somos seis, nosotros, hermanos y hermanas más ella que nos cuida. Mi papá está en Estados Unidos. Yo casi no lo recuerdo. Tenía tres años cuando él se fue. “2 chiles= 2 pesos, 1 cebolla= 1 peso”, ayudo a mi mamá a escribir el listado de la comida, pues ella no sabe escribir. Pero mi hermana y yo la ayudamos. Siempre nos dice que tenemos que superarnos en la vida. A mí mamá le gustaría que siguiera estudiando. (Discurso de Nadia)

Foto 31. El dibujo de Nadia



Foto: autoría propia

Yo dibuje una tabla. Soy buena en las matemáticas. En la columna de derecha están los saberes de mi mamá y en la de izquierda los de mi papá. Mi mamá trabaja como cocinera. En casa, ella lava trastes, arregla mi cama, barre adentro y afuera de mi casa, dobla su ropa, escoge la ropa que va a llevar antes de salir. Mi papá trabaja. No sé si ayuda en casa, no sé si va a algún lado, no sé qué hace, no sé si quiere hablar, no sé si nos quiere. (Discurso de Cindy)

Foto 28. El dibujo de Cindy

A handwritten table on lined paper with the title 'TABLA DE MIS PAPAS DE QUE ASEN'. The table has two columns: 'MAMA' and 'PAPA'. The rows list various activities and the children's responses.

MAMA	PAPA
Trabaja	Trabaja
cosinera	
lava traste	no se si
Arregla mi cama	ayuda en la casa
Barre adelante	no se si va a algun lado
Dobla su ropa	no se que hace
Escoge su ropa	no se si quiere hablar
pa que va a lavar a trabajar	no quiere

Fuente: autoría propia

3.5.3 Saberes en círculo

Una hoja blanca pasa entre las manos de los niños. Jocabet pensativa escribe cuidadosamente el saber que quiere compartir: “Hacer un portarretratos=necesitamos periódicos viejos y pegamento. Lo puedo hacer el Lunes”. La hoja pasa a Nadia que anota: “Hacer un gusano=periódicos viejos, una botella pequeña de Coca-Cola, pegamento y unas piedritas para hacer los ojos. Yo puedo el Martes”. El material que habríamos necesitado para el círculo de saberes no teníamos que comprarlo en una tienda, más bien, teníamos que buscarlo en nuestro entorno: la basura.

A la salida de la escuela, los más pequeños recogen latas de refrescos en los rincones de la banqueta, sus manos rápidas eligen los objetos más adecuados. Sólo los mayores, los niños casi adolescentes, se acercan a la basura con las puntas de los dedos y un hilo de vergüenza. Periódicos viejos y botellas de plástico pronto se convertirán en canastas, portarretratos y animalitos colorados. Y la basura será acompañada y decorada con flores y piedras del Cañón del Sumidero.

El martes es el día de Nadia. Ella enseña al grupo cómo hacer un gusano. Hay silencio en el salón. En pie, la niña explica las fases de creación. “Aprendí sola, maestra”, dice mientras pone pegamento al cuerpo del gusano, una botella media de Coca-Cola. Su rostro adquiere una expresión divertida y con un tono estereotipado de queja parlorea: “Necesitamos poner ojos al gusano. Maestra, ¿nosotros no tenemos dinero para comprar bolitas!” Al final, decidimos en grupo que habríamos puesto ojos de piedritas a los gusanos.

Foto 33. La semana de los saberes



Fuente: autoría propia

Foto 34. La semana de los saberes



Fuente: autoría propia

El miércoles, Aníbal llega con una bolsa de pajillas hechas de periódicos viejos que él había creado minuciosamente para todo el grupo. Está emocionado. Aníbal nos enseña hacer una canasta que decoramos con flores y hojas encontradas en las calles. “Aprendí en un programa de televisión, bueno, re-hice todo el proceso con lo que tenía en casa. ¿Ha visto, maestra? La televisión no es tan mala”, dice con un tono irónico.

Foto 35. La semana de los saberes



Fuente: autoría propia

Foto 36. La semana de los saberes



Fuente: autoría propia

Alejandro entra en el salón con un ramillete de flores salvajes, lo trae con la punta de las yemas para no arruinarlo. Me lo entrega como un regalo de despedida que él y su hermano Ulises compusieron personalmente, seleccionando los colores y las formas de las hojas más bellas que encontraron en el Cañón del Sumidero. Clausuramos el círculo con sus pensamientos escritos en papelitos cerrados. “Yo aprendí, en el círculo, los valores que nos sirven, cómo debemos respetarnos, aprendimos hacer manualidades como gusanos, canastas, pulseras, portarretratos, yo me sentí contenta de convivir” (Romelia). “Durante estas semanas estuve feliz por estar aprendiendo muchas cosas, por estar conviviendo, respetando. Aprendí que no cuesta respetar” (Alejandro). “Lo que yo aprendí es como se debe leer, como se debe escribir. Cuando fue el primer día, tenía mucha pena para leer, pero el día siguiente me sentí mejor, con mucha gana de leer, de mostrar mis tareas y hacer actividades” (Cindy).

Es el último día, los niños salen del salón, corren en las calles, saborean el fresco del verano. El portón de hierro se cierra detrás de mí. Espero el colectivo, mejor dicho “la combi”, como se dice comúnmente en Chiapas. Sentada al lado del chofer, veo pasar el paisaje de la “orillada”, semáforos encendidos a intermitencia, jóvenes hacen juegos de malabares con bolitas, sus brazos vigorosos hilan y deshilan movimientos armónicos, como las Moiras, parecen deidades urbanas en el ardor de una cualquier tarde. Este paisaje me ha penetrado, es parte de mí, de la ventana, veo como sobrevivimos a diario, al margen, en este espacio ambiguo e irregular, seres liminares.

Capítulo IV

Nota metodológica

En este capítulo, presento voces de hombres y mujeres que transitaron conmigo el camino de investigación. Ellos y ellas se narraron desde una subjetividad, la cual se entretreja con la construcción de este espacio cotidiano, la periferia norte oriente de Tuxtla Gutiérrez, la ciudad informal. El punto en común que los vincula es la participación en la “orillada”, en la cual ocupan diferentes posiciones de poder. Decidí presentar directamente sus voces porque considero esencial conocer y valorar el discurso que utilizan para nombrar la experiencia de su realidad. Sin embargo, el ejercicio de la literatura fue una herramienta indispensable, me dio la posibilidad de resaltar el ritmo de la oralidad, aquella vitalidad y tensión que caracteriza sus oraciones.

Cada testimonio está antecedido por una breve introducción en la cual describo la relación que instauramos con las personas entrevistadas, quienes nunca consideré “informantes”, más bien, artesanos cuyas voces hilaban y deshlaban realidades que me disponía a escuchar. El capítulo se compone de tres ejes temáticos. Don Tomás y Maldonado representan la posibilidad de acceso al suelo urbano de la masa de orillados, fraccionador “pirata” el primero y líder de un movimiento social urbano el segundo. Doña Elvia y doña Rocío narran la experiencia de ser mujeres y madres en la incertidumbre que impregna la cotidianidad de los asentamientos irregulares. En fin, los maestros Marcos y Víctor quienes encarnan la educación pública y sus contradicciones en la “orillada”. Cada eje temático está acompañado por una reflexión final.

Conocí las memorias orales de sus habitantes en la convivencia y participando en la escuela. En estas páginas, intenté compartir con los lectores lo que aprendí, quizás la escritura tenga esta función, recordar, evocar encuentros y palabras dichas para que no se pierdan en el olvido.

4.1 Don Tomás y la fundación de la colonia

Los habitantes de la orillada nombraban con reverencia a don Tomás, como si fuera padre fundador de la periferia norte oriente. Empresario que supo manejar el juego entre la legalidad y la ilegalidad, fundó una cooperativa y compró, legalmente, el margen de Tuxtla Gutiérrez, un terreno no apto para la construcción de viviendas. Luego, lo fraccionó en lotes para venderlo sin servicios a los vecinos de la ciudad, ilegalmente. “Vividor” dicen de él los periodistas (Tribuna Chiapas, 02-02-2010), empresario al margen de la legalidad que atendió la demanda de tierra de la “gente necesitada”, la cual no cabía en el mercado formal del suelo y en los programas de vivienda de las políticas públicas.

Cuando lo conocí, Don Tomás era un hombre de más de ochenta años. Guardaba la energía del empresario a pesar de su cuerpo de anciano. Pude encontrarlo antes que falleciera, gracias a la mediación del director de la escuela y Doña Elvia, intendente. Ellos tomaron una cita para compartirle los avances del proceso de legalización del terreno de la escuela.

El día preestablecido nos dirigimos a su casa. El señor vivía en la colonia Albania Alta, un barrio popular cercano a la “orillada”. Su hijo nos abrió el portón después de habernos observado atentamente detrás de la ventanilla del gran portón de hierro. Atravesamos el patio y entramos en la sala de estar. Un ventilador estaba encendido. Don Tomás nos esperaba sentado en el sofá. Vestía una camisa blanca que resaltaba su tez morena. A pesar de la edad mayor, la voz no había perdido el timbre fuerte y a menudo autoritario, las manos se movían y dramatizaban aún más sus discursos.

Me presenté como estudiante de posgrado y le pedí permiso de gravar la conversación. Don Tomás aceptó sin hacer preguntas. Durante la entrevista, me di cuenta que a pesar de haber explicitado mi función, don Tomás siguió ubicándose entre los “profes” de la escuela primaria. Pudimos tomar fotos, el señor sólo dijo bromeando: “¿Me regalan una?”.

Don Tomás recordaba, detalladamente, las fechas de los acontecimientos a pesar del tiempo pasado. Relataba fragmentos históricos que se habían sedimentado en su memoria. Al nombrar las “invasiones”, algo se despertaba en él, una rabia que su cuerpo grácil no podía esconder ni

dominar, don Tomás apretaba los puños. Se había quedado sentado en el sofá durante la entrevista, pero hubo un momento en el cual el señor se levantó. Quería enseñarnos los planes arquitectónicos de la periferia norte oriente. Abrió un cajón de madera y tomó unos papeles. Con cuidado, abrió rótulos de mapas y los dispuso en la mesa central. Era papel antiguo que significaba mucho para él. Nos indicó las hectáreas de su propiedad con el dedo temblante. Estaba orgulloso de su patrimonio que conocía sutilmente. Doña Elvia lo apoyaba en el ejercicio de la memoria.

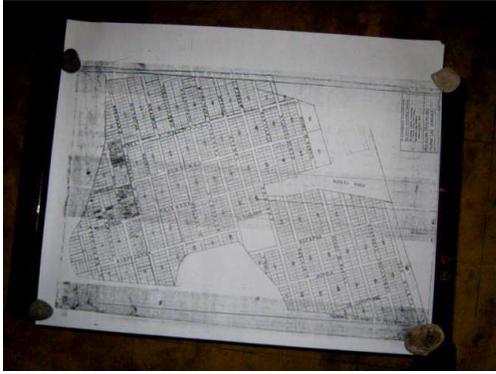
Foto 37. Entrevista con don Tomás



Fuente: autoría propia

La entrevista duró tres horas, don Tomás estaba encantado de tener oyentes. Su esposa cocinaba en la habitación al lado, se oía el ruido del aceite al freírlo. El atardecer refrescaba el aire, nos despedimos. Nos acompañó hasta el portón y ahí don Tomás preguntó al director: “Profe, ¿Le interesa un terrenito? Se lo consigo a buen precio, ¡Dame una bagatela!” El director esbozó una sonrisa de cortesía. No dijo nada. Salimos de la casa. Nunca más volví a verlo. Encontré su recuerdo en los discursos de los habitantes de la orillada, “Don Tomás falleció”, me comentaron en La Esperanza; “Don Tomasito ya se fue”, dijo Doña Elvia en el patio de la escuela.

Foto 38. Planos arquitectónicos de don Tomás



Fuente: autoría propia

Foto 39. Entrevista con don Tomás



Fuente: autoría propia

4.2 Palabras de don Tomás

En mi vida, me dediqué a comprar terreno para la gente que lo necesitaba. Empecé hace treinta años. Yo dependo de la Sociedad Cooperativa de Compra de Terrenos y Construcciones Económicas. Con el arquitecto Orantes Aramoni, compré el terreno de Las Granjas KM 4. El arquitecto aún es mi amigo. En ese tiempo, él era colaborador del gobernador Sabines y ellos me daban todas las libertades. Compré todo el terreno y luego doné a la comunidad dos hectáreas para los servicios, en particular, para la construcción de la escuela. La iglesia tomó unos metros que eran antiguamente de la escuela. Soy católico por eso me quedé callado.

Resulta que vienen las invasiones, hace treinta años, en eso la gente se fue metiendo. La iglesia tomó unos metros, los vecinos otros metros, hasta que el terreno de la escuela quedó reducido en lo que ven que está ahora. Pues, doné de lo que yo compré, lo hice porque me encanta la escuela, me encanta dar. La cuestión estuvo en mis manos y yo decidí hacer esta operación. Ahí, es propiedad comprada, yo soy propietario, tengo escritura y hasta la fecha tengo terrenos ahí. Certifiqué que doné a la escuela, no vendí, quiero subrayar este último punto. Aunque fuera de la cooperativa, aquella era mi propiedad. Yo sí doné, yo hice todo para la tranquilidad de la colonia.

Tengo acuerdos con el municipio aunque no siempre nos llevamos bien. En fin, demostré ser el dueño de todo ese terreno, demostré que la sociedad cooperativa era nacional. Sin embargo, toda la periferia norte oriente está medio regularizada. Porque yo no he dado la facultad de hacerlo, tengo que ser indemnizado antes, no pido limosna. Este terreno ni es federal ni es de nadie, yo tengo todos los papeles, yo soy el propietario. Sigo pagando mis derechos a la Hacienda, pago aun cincuenta hectáreas.

En mi negocio, lo que me interesa, es que hay bastante gente que no tiene donde vivir, pues a mí me sobra el terreno y quiero darlo a la gente, no regalado, claro, lo vendería a un precio accesible porque ahorita los terrenos los están vendiendo a cuarenta mil pesos. Yo lo doy a un precio que se puede arreglar, no me perjudica eso. El caso mío es político. No me han podido hacer nada legalmente. Hay una ley que no está arreglada y por eso yo sigo siendo el dueño de todo ese terreno. Tengo “escritura”. Compré este terreno con el arquitecto Aramoni, una

persona de prestigio pues, él ha sido secretario general de gobierno, ahorita es el consejero del gobernador, ni siquiera me apego a él, sería fácil hacerle un telefonazo. Este terreno se compró para la gente humilde, gente que no tenía donde vivir. Actualmente, sólo una parte está regularizada, el terreno más arriba aún no está regularizado, aún siguen las invasiones.

Yo vendí al principio a gente de Tuxtla. Con las invasiones, corrieron a los de acá y se metieron ellos, entró Felipe, entró La Rosa de la Rosa. Los invasores me dieron guerra. Estas invasiones eran de afuera. Muchas personas eran de Cintalapa, Coita, llegaban personas por donde quiera, demasiada gente fuereña. En aquel tiempo, todos llegaban a Tuxtla y estaban perjudicando al gobernador. Cada rato venían montones de gente. Por eso yo traté de hacer esta cooperativa. Había gente humilde, pero llegaban también comerciantes, venían a comerciar la tierra, compraban unos cincos y diez lotes y lo vendían a más. “¡Deme una bagatela, tengo un terrenito, métanse!”: les decía yo. Si me lo agradecen o no, este es su problema. Treinta años que estoy en la lucha, yo vendí acá, yo vendí en Las Casitas que es otra colonia de Tuxtla, yo vendí dondequiera. Todo se arregla. Compraba yo para vender la tierra a gente necesitada. A esa gente que fue invasora sí le regalé los papeles, mi donación. No lo voy a negar. Esa gente que invadió, venía a visitarme para hacer un papel y yo se lo hacía, les cobraba una bagatela y le hacía la “escritura”. No digo mentiras, la señora Elvia me conoce. Pasó Felipe, pasó La Rosa de la Rosa, pasaron varios invasores.

Compré en el año 1968. Luego ya me empezaron a molestar porque soy exento de impuestos como cooperativa. Mis compañeros me tomaron envidia. Yo tuve que huirme, dejé a mis hijos atendiendo y cobrando a la gente. Pasé todo eso, pero como ustedes ven, estoy aún para servirles. Como dice la canción, “no soy monetina de oro”, pero creo que el ochenta por ciento de las personas se da cuenta de mis buenos propósitos. Como ven, me traicionaron, llegó gente muy picona, riquillos, comerciantes. Si hay una persona que me pica, yo le hago un juicio, lo pico yo también.

La ocurrencia de abrir la sociedad cooperativa fue mía. Yo soy de una colonia que se llama Guadalupe Victoria de Villaflores, ahí vivía. No soy campesino. Sabía que la colonia siempre estaba manejada por una plebe, entre esos personajes entró mi hermano que se le asignó un comisariado, él fue agente municipal, luego juez. Mi hermano y yo éramos muy diferentes.

Yo era contrario a lo que él hacía. Yo controlaba que a la gente no le robaran porque le compraban maíz a diez pesos y ellos lo vendían a mucho más. Luego me nombraron agente municipal. Tenía un amigo que me nombró, yo le decía: “No me gusta este cargo”, y él: “Tú lo vas a ser”. Un tal Vásquez fue mi secretario. Y desde ahí, desgraciadamente, me metí a politiquear, yo quería que fuera un comisariado honesto. En aquel tiempo, tenía un compadre que me decía: “Compadre, ayúdame, yo quiero ser comisariado”. Lo puse en el comisariado. Se llamaba José López. ¡Que en paz descansel Yo acá estoy y él ya se fue.

Foto 40. Don Tomás



Fuente: autoría propia

Estaba pagando la mejor casa de la colonia. Yo era muy abusivo. Era un desmadre. Me tenía envidia mi propia familia. Construí una casa desmedida toda hecha de adobe, puse un negocio de venta de licores y un restaurante. Me compré una consola de las primeras que vinieron a Chiapas. Tenía una venta de cerveza. Yo toda la vida fui negociando. Fui el jefe de dieciocho mujeres porque en aquel pueblo no había diversión, pues. Eran amigas, quizás algunas de ellas ya murieron. Yo todavía iba a pagar la casa, tenía la sala llena de una madera preciosa. Un día, llegó uno de la forestal de Villa Flores, Carlos, no se me olvidó su nombre: “Don Tomas, lo pasé a ver, ¡ábreme esta puerta!”. “Hijo de la chingada” pensé, tuve que abrírsele. El cuate dijo: “ésta es la denuncia que tiene usted y se la hizo su vecino José López”. Yo acababa de ponerlo como comisariado al tipo. Él me había denunciado. Tomé mi cerveza, comí mi caldo y me fui. Mejor me salí del pueblo, vendí la casa y me vine para acá. Tuve amigos buenos, malos, cabrones. Gracias a Dios llegué hasta esta fecha y puedo contarlo.

4.3 Maldonado y la “toma de tierra”

“Mi nombre es Maldonado, soy activista político. Me dedico a la cuestión de la vivienda para los sectores más pobres de la ciudad”. Esta voz sobresalía por el timbre cristalino en el salón de una universidad pública. Los rayos del sol iluminaban la disposición de las sillas dispuestas en círculo. Participábamos a un taller sobre nuevas metodologías educativas en San Cristóbal de las Casas. Éramos unas treinta personas. Cada uno de nosotros se iba presentando brevemente ante el grupo. Quien hablaba, ahora, era un hombre de cincuenta años, bigotes de canas, la piel bronceada. Él tenía una mirada penetrante y al mismo tiempo remetía respeto. Sobresalté al oírlo. Había leído su nombre en varios documentos que trataban la cuestión de las “invasiones” en Tuxtla Gutiérrez. Quien hablaba era Maldonado, uno de los dirigentes que encabezó el movimiento Unión de Colonos Las Granjas KM 4, grupo que se asentó en las laderas del Cañón del Sumidero, hace treinta años, una lucha que se insertaba en el Movimiento Urbano Popular.

Al final de la sesión, me acerqué al señor, le pregunté si acaso él era “El Maldonado del Kilómetro 4”. Me miró sorprendido y respondió: “Sí, soy yo. ¿En qué puedo ayudarte?”. El tono de la voz era amable. Le conté sobre mi tema de tesis. Él escuchaba mientras con los índices se resquilaba el mentón. Veía un hombre de experiencia, alguien que se había entregado intensamente al camino de la militancia. A pesar de haber sido encarcelado por su camino político, en la mirada no había dureza, parecía descender las profundidades de las personas y ahí encontrar la vida y sus chispas. Los ojos brillaban al recordar, adquirían una expresión sensible a menudo. Hablamos de los temas que compartíamos: la historia de la periferia de Tuxtla Gutiérrez, los movimientos urbanos populares, nombres de personas conocidas. Sobresalía su generosidad en los discursos, yo les enseñaba los síntomas sociales que había detectado y él contextualizaba la problemática con lujo de detalle. Pacientemente, me explicaba los mecanismos políticos subyacentes en la periferia.

Antes de despedirnos, le pregunté si había la posibilidad de entrevistarlo, Maldonado aceptó de manera entusiasta. Una tarde lo invité a tomar café en la plaza del Cinco de Mayo. Aquella tarde, un viento fresco soplaba en Tuxtla Gutiérrez. Lo vi llegar de lejos, llevaba una bolsa de piel, huaraches a los pies, una camisa de algodón planchada finamente. Siguieron otros encuentros. Sentada en el café, me di cuenta que Maldonado me brindaba mucho más que una

entrevista. En las conversaciones, sobresalía la voluntad de narrar su recorrido a alguien que como yo, recién estaba empezando la lectura de esta realidad del margen, tatuada en su persona. La invasión de Las Granjas KM4 había sido un acontecimiento fundador para Maldonado, la utilizaba con frecuencia para analizar y hacer comparaciones con otras ocupaciones en las cuales participó posteriormente. El recuerdo era aún vivo.

Maldonado fue un gran maestro, generoso, y aunque la dirigencia del movimiento urbano del Kilómetro 4 lo haya llevado a la cárcel, cuando salió, él decidió seguir el camino de la militancia. “Quizás, ser preso no fue tan dramático para mí por la ideología. Alguien puede decir que somos demasiado ideologizados, quizás sí, pero eso me ayudó. Ahí en la cárcel con los compañeros seguimos con el trabajo comunitario, empezamos un taller de carpintería” dijo con orgullo. Actualmente, él participa en una cooperativa social que asesora a movimientos urbanos que deciden “invadir” en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Maldonado sigue en la lucha urbana desde la periferia.

4.4 Palabras de Maldonado

En aquel tiempo era estudiante universitario, estaba cursando el primer semestre en Tuxtla Gutiérrez. Yo soy de Tapachula. La universidad había nacido recientemente. Ahí empezó un movimiento de huelga que tiró al primer rector. Producto de ese movimiento fue que cerraron dos carreras: Historia y Filosofía. Yo estaba cursando Historia. Hubo una instrucción del gobernador que precisamente era Juan Sabines Gutiérrez: “Sáquenme a todos los extranjeros que hay en la universidad, sino los meto en la cárcel, ¡Que se vayan! No quiero ni uno aquí porque ellos son una bola de comunistas”. Fue una persecución. Todos estos maestros que participaron en el movimiento de huelga tuvieron que irse. Recuerdo que algunos eran del DF, otros de Puebla.

En aquel año estaba saliendo la convocatoria para que se abriera la carrera de Historia en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Los maestros con quienes ya teníamos una relación porque habíamos formado un círculo de estudio donde empezábamos a hacer análisis de la situación universitaria, nos informaron de eso. Era el inicio de nuestra formación política. Entonces, nos fuimos en seis compañeros. No terminé la carrera. Me regresé a Chiapas en sexto semestre, pero en estos tres años que estudié ahí, me vinculé con un círculo de estudio, una célula de una organización, me vinculé a un trabajo urbano en una periferia de México. Me fui a vivir en una colonia popular, aprendí con la gente, ahí me inicié como dirigente.

Cuando me regresé para acá, recién estaba surgiendo la cuestión de Las Granjas KM 4. ¿Dónde surgió el vínculo? La organización de la cual yo provenía en ese momento tenía una célula acá, estaba vinculada con la Organización Campesina Emiliano Zapata (OCEZ) y con un círculo de obreros. Resulta que uno de los dirigentes impulsores de la toma de tierra en Las Granjas KM 4 era un obrero de este círculo. En una reunión del círculo, ahí se plantea: “fíjense que va a pasar tal cosa en Las Granjas y queremos que la organización nos ayude”. Entonces la organización me comisiona a mí para irme para allá.

En Las Granjas KM 4, se dio la lucha como fenómeno de búsqueda de una vivienda por parte de familias que no la tenían. Era la década de los ochenta. Es un periodo nacional en el que emergen muchas organizaciones de los pobres de la ciudad, así le decimos nosotros, organizadas entorno a algo que se le denomina el Movimiento Urbano Popular. El asunto principal estaba en la carencia de una vivienda. La política del Estado Mexicano, en ese momento como ahora, establece una legislación. El derecho a la vivienda es un derecho constitucional, siendo además una responsabilidad del Estado asegurarlo, pero el Estado no lo resuelve y por la vía del hecho la gente empieza a organizarse, empieza a formar organizaciones que tienen fundamentalmente tres vías: los que van por la toma directa de las tierras; los que establecen algún mecanismo de negociación con los propietarios y hacen el fraccionamiento (mercado informal); los que negocian con el Estado para tener reservas territoriales.

Estos tres fenómenos se dieron en México. De esa forma nacieron colonias importantes en nuestras ciudades. En Tuxtla Gutiérrez, quizás Las Granjas es la más importante por extensión y por la cantidad de habitantes, además el movimiento planteó un mecanismo de organización interna basado en una forma de representación colectiva. En un periodo de lucha y enfrentamiento con la autoridad, es muy complicado que el Estado pueda resolver las carencias cotidianas del asentamiento, por eso la colonia se organiza.

La apertura de las calles en una zona tan pesarosa como Las Granjas, se hizo a puros pulmones de la gente con marro y con pico. La gente salía los domingos a trabajar de las siete de la mañana a las doce del día. Era un hormiguero de personas. Todas las calles tenían a sus vecinos haciendo trabajo comunitario de manera que las facilidades que adquirirían también nos daban unidad, esto nos hacía más fuertes. Donde había una piedra gigantesca que uno solo no podía mover, entre muchos sí podíamos. Todos esos elementos nos daban una identidad en el sentido de ser más colectivos. Es decir, el sujeto colectivo sí puede hacer cosas que de manera individual no podría.

4.4.1 Sobre la invasión del Kilómetro 4

Del año 1984 en adelante fue un periodo en el que Chiapas estaba gobernado por Absalón Castellanos Domínguez. Fue un gobierno bastante represor, muchas compañeras y compañeros se los llevaron a la cárcel o a la tumba o tenían que huirse porque los iban a fregar. Esta situación política de persecución hacía necesario el agruparse. La Unión de Colonos de Las Granjas KM 4, el movimiento de ocupación de la periferia norte oriente, vio necesario vincularse a otros sectores de lucha social como el magisterio de la Asunción Siete, la Organización Campesina Emiliano Zapata de Carranza, la escuela normal, algunos sectores de obreros, el sindicato de los chóferes de autotransporte en Tuxtla. Algunas luchas que se dieron en este momento generaron la Coordinadora de Luchas de Chiapas que fue el principal instrumento de coordinación para nosotros en aquel periodo.

La ocupación de tierra no es un fenómeno espontáneo, tiene seguramente ilegalidades, pero tiene también muchas legitimidades. Las Granjas es un caso atípico. El proceso empieza entre el año 1978-1979. Toda esa tierra que mide más o menos 200 hectáreas fue comprada por una suerte de comerciante que se llamaba Tomás Vásquez Simuta, patrón de una sociedad cooperativa de compra de lotes para vender. Era un terreno tan grande ubicado en el borde del Cañón del Sumidero que en aquel tiempo seguramente era parte de la reserva natural. Simuta hace la lotificación y empieza a vender, hasta allí es legal a medias, porque Simuta tiene el consentimiento del dueño pero no tiene los permisos de fraccionamiento que la ley establece. De hecho, la ley de Asentamientos Humanos establece que para fraccionar se tiene que contar con servicios; es obligatoriedad de quien está haciendo la venta, él tiene la obligación de dotar de servicios el fraccionamiento o por lo menos de pactar con el Estado y esto implica también el pago de impuestos.

Simuta era un personaje que en aquel tiempo tenía una función, es decir, les pedían: “¡organizame un grupo de gente y tráemelos para hacer un mitin o para hacer la campaña electoral!” Sin tener mayor formación y con una intención básicamente fincada en vender terrenos, Simuta empieza a vender lotes. En aquellos tiempos, los terrenos eran baratos y evidentemente había gente que adquirió terreno con el afán de especular: “al rato, cuando el terreno tenga valor, lo puedo vender a mucho más”.

Pasaron los años, estamos hablando del año 1978 y la gente que tenía necesidad se fue a vivir ahí. En el año 1983 los colonos ya se habían asentado en medio del bosque, ahí realmente era un bosque. La gente pedía, básicamente, energía eléctrica. Empezaron a organizarse, pero los primeros colonos no llegaban a más de sesenta familias asentadas. Eran personas que salían en la mañana para ir a su trabajo y regresaban la noche a dormir, no es que llegaban una vez a la semana, ellos vivían ahí. Empezaron a pedir a las autoridades que se les apoyara con el asunto de la luz. Eran sólo sesenta familias y era bastante complicado por la posición del fraccionamiento. Pero el problema principal aquí está en que la autoridad desconoce el asunto, no tiene ni idea de que se trata, obviamente no sabe que ahí ya se hizo un fraccionamiento, que hay gente viviendo ahí, entonces la primera reacción de la autoridad fue alargar: “déjelo y lo vamos a ver”. La gente espera y se empieza a desesperar.

Llega el año 1984, el ayuntamiento no se pronuncia, sólo envía a los colonos a hablar con el INDEURVI, el Instituto de Salud Urbana, el organismo estatal de vivienda. Van y hablan con un personaje de este organismo y, ese cuate les dice: “¡Ustedes son ilegales! ¡Ustedes no existen!” – “Pero yo compré, aquí está mi papel” – “Eso no vale” – “¿Cómo no va a valer? Yo di mi dinero” – “Pero no tienen permiso”. Seguramente en el marco legal así es. Pero ¿Cómo lo va entender la gente que en buena fe hizo una compra? Ellos están pidiendo una ayuda. En todo caso, quien está en la ilegalidad no es la gente que compró sino quien vendió. ¿Qué es que provoca esta respuesta del IDEURVI? Provoca que la gente empiece a molestarse. De manera natural empiezan a juntarse, a platicar de lo que van hacer. Vuelven a ir y los funcionarios les contestan nuevamente: “No, no hay manera, ahí es imposible estar, los vamos a reubicar”. La palabra reubicación es un choque: “¿Y en dónde nos van a reubicar?” – “No sabemos decirles ahora” – “¿Cuáles son las condiciones? Yo tengo una casa, ya gasté, no tengo la culpa de lo que está pasando.” – “¿Para qué construiste ahí, si no es tuyo?” – “Es mío. Aquí están mis papeles” – “Este papel no vale”.

En este caso, estas sesenta familias acuerdan que hay que llamar a todos los propietarios de los lotes para decirles que los van a reubicar. Y primero empiezan a correr la voz a los que conocen. Se hace una asamblea pero falta muchísima gente. Se les ocurre contratar un servicio de perifoneo que recorre toda la ciudad, anunciando que la gente que tenga terreno en Las Granjas vaya a esta asamblea porque se van a tomar acuerdos, puesto que el gobierno quiere

reubicarlos. Al final se hace la asamblea. Con alrededor de unas 250 y quizás 300 personas, no llegan más, sigue siendo una porción pequeña de gente, los colonos explican su situación. Deciden ir a hablar con el gobierno y hacen el último intento sin éxito.

Hacen una nueva asamblea y toman el acuerdo final como el gobierno no quiere dialogar con ellos. “¡Los que estamos y hemos construido, defendámonos!, ¿Cómo le vamos hacer? Entregamos la tierra de los que no vinieron a las asambleas, ellos no están interesados pues no viven aquí”. Estamos hablando de que son varios meses que están intentando organizarse y esta es la última opción. Toman el acuerdo de entregarle lotes a la gente que no tienen, para que se vayan a vivir ahorita en el asentamiento: “La convocatoria está abierta primero a los que conozcas, tu familia, tus conocidos”. Y se les entregaba el lote nada más, la única condición era que se fueran con sus cosas a vivir ahí. No se aceptaba una respuesta como: “voy y hago el palito y ahí lo dejo y llego la otra semana”. La condición era clara: “te entrego el lote pero tú vas a empezar a hacer tu casita ahora”.

Del primero de octubre, la gente se parece hormiga, entra y entra en el asentamiento. Veía la gente cargando sus cosas, arrastrando palos, construyendo las casitas. La ocupación fue de volada. Ahí se acordó con los colonos que se necesitaba una aportación para sostener el movimiento, porque se empezaron a generar otras cuestiones que llevaban gastos, una cooperación, se les pedía diez pesos semanales. Digamos que ubico temporalmente de octubre a diciembre como el primer periodo de lucha. El segundo periodo empieza en enero con el intento de desalojo por parte del Estado, una acción bastante violenta, producto de este intento fue la muerte de tres compañeros.

Los primeros colonos eran de la ciudad. Con la invasión, llegó gente de otros municipios, pocos de otros estados. Por ejemplo, los hijos estaban estudiando acá y vivían en un cuartito, esos muchachos les dijeron a la familia: “fíjense, está pasando eso” y los padres se vinieron a vivir con sus hijos en la ciudad. Llegaron compañeros de la OCEZ (Organización Campesina Emiliano Zapata). Ellos dijeron, “Nosotros nos vamos en bola”, y ahí se quedaron viviendo.

Hace pocas semanas, di un taller sobre la cuestión de la seguridad en Las Granjas. La gente recordó el tema de las guardias comunitarias: “las guardias eran nuestras, no les teníamos miedo, eran nuestros hermanos, eran nuestros vecinos”. Yo creo que el asunto de ser dirigente, tiene más que ver con eso. Claro, no es un papel fácil, por un lado el Estado te presiona, trata de cooptarte, te quiere comprar con un trabajo. La otra vía del Estado es la represión, la amenaza, la cárcel o la muerte. La cuestión se hace complicada y dolorosa cuando tienes compañeros a los que sí los compraron. A nosotros, en Las Granjas, nos pasó eso. Hubo una contradicción en el movimiento que el Estado supo aprovechar bien, y por medio de compañeros que se vendieron, el Estado entró con sus pistoleros en la colonia. Nos hicieron pedazos, nos metieron en la cárcel y aun así, la gente protestó y a los que se quedaron dirigiendo al movimiento los persiguieron: “¡o se alinean o para fuera!”. Muchos decidieron irse, a los otros que se quedaron, nosotros les dijimos: “¡afiliase al PRI, no pasa nada!”

4.4.2 El horizonte de la periferia

Es interesante también conocer cómo se fundaron las otras colonias de la periferia norte oriente. Por ejemplo, desde lo que yo conozco, La Emiliano Zapata es la primera colonia en la ciudad en la cual trabajan los del MOCRI y es producto de una toma de tierra. Es un sistema muy rígido, todos los compañeros que conocemos, salieron de ahí muy molestos. Los dirigentes sacan a la gente que no le parecen y les quitan todo. Esto se me hace injusto. Era una organización que nació en la Selva donde se les obliga a ser gente que se defiende. En Tuxtla, el Estado los aprovechó bien, los dividió. El MOCRI-EZ, el grupo de la colonia, todos saben que el gobernador Sabines los utiliza como grupo de choque. Ellos ahí están para cuando el ayuntamiento les pida lo que les pida, es una suerte de contrato que tienen. Sí, claro, ahí los mantienen. La Emiliano Zapata está completamente fuera del movimiento original del MOCRI-MN, un grupo político antagonista al Estado.

En La Esperanza, igual, las personas están divididas. Hay por lo menos dos o tres equipos dirigentes. El primero es el comité comunitario reconocido por el SEDESOL, pero los propios vecinos dicen que no es representativo porque no invitaron a toda la gente cuando se formó, dicen que solamente invitaron a sus cercanos y lo vinculan mucho con el diputado Emilio Salazar. El segundo, es un equipo que viene haciendo gestión desde hace tiempo, pero que ahorita les empezaron a tapar el camino porque le dicen: “Pero tú no eres el comité”. Cuando empezaron a echar el programa gubernamental de la tarjeta de apoyo a la mujer, “De corazón a corazón”, el Estado mandó hacer un nuevo comité que se llama “bienestar” y es distinto de los otros dos. No sé quién fraccionó al principio, pero igual es un pedazo parte del Cañón del Sumidero, sólo que ya lo dejaron en paz, ya no lo molestan los de la reserva. Ahora, los colonos están haciendo gestión para regularizarse pero aún está muy verde la cuestión.

Como ves, en nuestro país, la vivienda es un problema básico. Están programas gubernamentales, INFONAVIT por ejemplo, pero en realidad dan vueltas sobre sí mismos. Para poder tener derechos a INFONAVIT, tienes que haber sido trabajador de alguna empresa y lastimosamente no toda la población tiene ese acceso. Sería necesario generar una ley de vivienda popular. El Estado tiene recursos para reservas territoriales y planteamos que las pueda detectar por medio de las organizaciones sociales. En lugar que nosotros vayamos y tomamos la tierra porque sabemos dónde está, sería mejor tratar con el ayuntamiento y se la compramos. ¿A cambio de qué? Que ellos metan recursos públicos para hacer una vivienda digna y una colonia saludable. Ya intentamos proponerle esta solución pero obviamente no le interesó al Estado. Hay recursos públicos para resolver esta problemática pero están canalizados de otra manera.

4.4.3 Las contradicciones de una invasión

Muchos de los que llegaron a Las Granjas durante la invasión, eran hijos y primos de los colonos. Al principio, llegaban el papá y la mamá, ellos apartaban lotes para los hijos, el más chiquito tenía cinco años y ya estaban apartando su terreno. No se podía aceptar eso. Está pasando igual en Berriozábal ahora, en las afueras de Tuxtla, ahí está relajado el asunto. Esta gente está esperando que haya los servicios para irse a vivir. Pero este permite a su vez que haya el asunto de los

acuerdos: “Sí, compro el lote pero yo no voy a vivir ahí, sí tú lo ocupas yo te ofrezco dinero”. Pues, hay siempre alguien que se agarra el dinero, hay siempre asunto de fraude y de negocio.

No se resuelve tan fácilmente el asunto de la vivienda. La tierra es de quien la trabaja y la habita. Desde mi experiencia, después de la lucha y entregada la tierra, empiezan a aparecer los que nunca llegaron a las asambleas y cuando llegan ya están pidiendo su propiedad. “¿Cuál es la calle de tu lote? ¿No sabes dónde está tu terreno? ¿Cómo te lo vamos a devolver?”. Hubo momentos de tensión, en una ocasión a varios de nosotros nos pusieron un machete, yo les dije: “Yo no le he tomado su terreno.” – “Pero tú eres el responsable.” – “Tal vez sí, tal vez no, platiquemos como le podemos hacer, vayan enseñándome donde está su lote.” – “No sé dónde está”. Hubo gente a la cual se le devolvió su terreno: “¿Tienes papeles? Mire, esta familia se vino a vivir porque lo necesita.” – “Pues yo también, yo tampoco soy rico.” – “¿Qué le parece si hacen un trato y que le paguen su terreno?” Hubo casos así.

Nosotros tuvimos una experiencia posterior a la lucha en Las Granjas, en el año 1986, en el lado sur de la ciudad, la colonia se llama Siete de Abril. Un pedazo que son tres calles, era un espacio que se utilizaba como basurero. Se organizó la gente: “hay que llenarlo, hay que ponerse ahí”, la justificación fue que era un basurero, un lugar donde se juntaban los maleantes y con frecuencia había asaltos ahí, de repente llegaron a encontrar alguien muerto. Por el asunto de seguridad empezaron a decir: “lo ocupemos”. Los primeros que se fueron a meter, fueron los que vivían en las dos colonias al lado. Cuando hicimos el planteamiento de la ocupación, les dijimos que para darle fuerza al movimiento, se requiere que se demuestre la necesidad de la ocupación y empezamos a ver algo interesante: “Usted es dueño de aquella casa y usted de la otra”. Y los colonos decían: “Sí, yo tengo casa pero el lote es para mi hijo”. Yo le contestaba así: “Que su hijo venga y se organice. Está bien que usted quiere ayudarlo pero usted no puede asumir la lucha, quien tiene que sensibilizarse y tener claro que es necesario luchar por la tierra, es su hijo.”

4.4.4 El significado de “orillada”

Te llamó la atención la palabra “orillada”, pues es un término que se refiere a “orilla”. Es el equivalente de lo que en los años ochenta se le llamaba: cinturón de miseria. “Orillada” es la periferia. Es un concepto que sociológicamente está muy metido en el sentido común: “el pobre está en la orillada, el rico está en el centro”. Pues, no siempre es así. Hay fraccionamientos contruidos fuera de la ciudad para hacer las casas más extensas para gente de dinero, pero en general el concepto de “orillada” se refiere a los cinturones de miseria. De repente hay una doble concepción. Por un lado, si tú le dices a alguien, “vives en la orillada”, es peyorativo. Hay gente que sí lo asume y dice: “yo vivo en la orillada, estoy en la parte más lejana de la ciudad, no tanto en la cuestión que no estoy orgulloso de ello, pues yo vivo ahí”. Cuando ellos lo asumen, significa: “estoy reconociendo mi realidad”. Eso porque este concepto tiene su implicación, pues, en la “orillada” todo el paisaje cambia respecto al centro, el acceso a los servicios, puede ser que haya o no haya drenaje de agua, el asunto del abasto, cuál es el mercado más cercano que tienen los colonos, la forma cómo se trasladan, los transportes, el asunto del acceso a la escuela. En fin, todos estos elementos están relacionados con el concepto de “orillada”.

4.5 Entre Maldonado y don Tomás: la ciudad informal

Maldonado y don Tomás son dos personajes que encontramos fácilmente en las urbes latinoamericanas. Ellos representan la posibilidad de acceso al suelo urbano para un segmento de población que va aumentando cada día en nuestro continente, una posibilidad informal e irregular de habitar la ciudad, la cual se desenvuelve en el vacío dejado por el Estado.

En el estudio *Pobreza y acceso al suelo urbano. Algunas interrogantes sobre las políticas de regularización en América Latina* (2003), Nora Clichevsky identifica como causa original del expandirse de la así llamada “mancha urbana”, el empobrecimiento que está afectando el continente latinoamericano y que ha ido agravándose en las últimas décadas. Esta condición de carencia – escribe la autora – implementaría la informalidad del acceso al suelo urbano que oscila entre Maldonado y don Tomás, es decir, entre la toma directa de tierra y el mercado informal. Es un estudio importante, comparativo, que se desarrolla con la intención de responder a unas interrogantes: ¿En América Latina “sirven estos programas (de regularización) para combatir y aliviar la pobreza, como plantean los organismos internacionales? ¿Son sólo paliativos, en algunos casos, muy parciales?” (2003:6). Ante todo, Nora Clichevsky construye la categoría de informalidad, un concepto residual – afirma – que se define por lo que no es (2003:6).

Si bien podemos entender a lo informal como lo espontáneo, que surge no estando en los planes por una necesidad vital de sectores de la sociedad que necesitan un lugar donde asentarse, ello no significa que se está frente a acciones abiertamente enfrentadas al sistema socio-económico vigente. Lo informal, definido como lo no integrado al sistema que se considera convencional, en muchos casos no cuestionan abiertamente a la formalidad y se conecta claramente con ella de muy diferentes formas [Riofrío, 2001]. Es frecuente que sea el sistema formal que produce la informalidad. (Clichevsky, 2003:6)

Sucesivamente la estudiosa analiza los rostros de la informalidad en las distintas regiones latinoamericanas y los programas de regularización cuya función se ha limitado en regularizar el dominio y una mejoría urbana ambiental. Los resultados de la investigación evidencian que la misma acción gubernamental de regularización puede generar el aumento de la informalidad,

especialmente cuando los habitantes no tienen recursos propios para empezar el proceso de regularización y los programas gubernamentales no ofrecen subsidios para ello.

La regularización no altera las condiciones perversas en que se produce la ciudad; no elimina las prácticas ilegales y, si no es acompañada de propuestas integrales de intervención, las recrea y retroalimenta. (Clichevsky, 2003:64)

Es necesario mencionar al respecto el aporte de Pedro Abramo, quien clarifica tres lógicas subyacentes al acceso del suelo urbano: la lógica del Estado que dispone políticas públicas para segmentos de la población; la lógica del mercado formal donde lo que importa es el capital que el cliente puede invertir en la compra de una vivienda; y en fin, la lógica de la necesidad en la cual el acceso al suelo urbano se alcanza por “toma de tierra” o mediante el mercado popular informal (2013:30). Sin embargo, esta última lógica tiene una naturaleza híbrida. En ella participa también una lógica de mercado, paralela a la formal. El empresario “pirata”, por ejemplo, también piensa y actúa desde la acumulación de capital, satisfaciendo la demanda de un sector de población que el Estado y el mercado formal no toman en cuenta. También las “invasiones” tienen como fin último adquirir un “patrimonio” y en algunos casos aumentarlo. La relación con el Estado es ambigua, en un primer momento, las “invasiones” lo desafían; pero si el grupo quiere seguir habitando el suelo adquirido de manera informal, necesita la aprobación del Estado aunque sea tacita. Es ahí que se hace aún más visible la fractura entre los dirigentes cuya ideología les permite ver más allá de lo tangible cotidiano y los colonos cuya finalidad es alcanzar, primordialmente, una certidumbre del hogar, una regularización de la propiedad o una reubicación del asentamiento.

Don Tomas encarna el mercado popular informal, liderado por fraccionadores “piratas”, empresarios al margen de la legalidad, personajes polifacéticos. Como hemos visto, don Tomas fundó una cooperativa social para vender terrenos con el apoyo de un político influyente. El problema es que vendió terrenos que no cumplían los requisitos para ser habitados, lotes de tierra sin servicios, ubicados en una posición fronteriza, ambigua, porque colindaban con la reserva natural del Cañón del Sumidero cuyos límites no son claros. Don Tomás habitaba la sombra de las normas, hilaba relaciones complejas entre la legalidad y la ilegalidad, podríamos

definirlo como un capitalista informal y su cooperativa como “una inmobiliaria de la periferia”.
Escribe Nora Clichevsky refiriéndose a la situación mexicana:

En la actualidad, los oferentes en el mercado irregular de la tierra urbana son casi siempre propietarios del suelo que venden, no se comprometen a extender títulos de propiedad a los compradores ni tampoco a introducir los servicios públicos: esto es, operan irregularmente pero no de modo fraudulento [Dahau, 2000] (Clichevsky, 2003:23)

Maldonado representa “la toma de tierra” organizada por movimientos sociales urbanos. En particular, el Movimiento Unión Colonos de Las Granjas KM 4 se desplegó dentro del Movimiento Urbano Popular (MUP). Éste último fue un sujeto político nacional que reflexionó y actuó desde las contradicciones del desarrollo capitalista de las ciudades mexicanas y las implicaciones políticas del proceso de urbanización (Ramírez Saiz, 1999:20). Hoy en día, Maldonado tiene una profunda claridad política acerca de la ciudad informal que se ha ido configurando en la periferia y también plantea soluciones al Estado para trascender las irregularidades de la “toma de tierra”. Es una mirada desde adentro sobre las “invasiones”, estos microcosmos de relaciones y contradicciones. Es una mirada política que reflexiona acerca de los vínculos entre la micro y la macro política.

En el caso específico de la colonia Las Granjas KM 4, se entrelazaron las dos formas de apropiación irregular del suelo. Don Tomás representa el mercado informal popular, vendiéndoles lotes a unas sesenta familias de Tuxtla Gutiérrez. Sólo cuando los colonos pidieron la introducción de servicios de luz y agua al municipio, se dieron cuenta de su soledad, el Estado quería desalojarlos o reubicarlos. Aquel terreno no era apto para ser habitado. En ese momento, ellos empezaron a organizarse y entraron en escena Maldonado y los otros dirigentes que encabezaron la “invasión”. El movimiento optó por una organización interna de la colonia, promoviendo el trabajo comunitario. Los colonos se autoconstruyeron sus viviendas y servicios, pusieron en práctica estrategias habitacionales y saberes populares. Los dirigentes encabezaron una alternativa al Estado, así se le percibió su lucha desde afuera. Pero el movimiento no era homogéneo y en las contradicciones internas se insertaron fracturas que el Estado aprovechó

para aniquilarlo. Los dirigentes serán encarcelados y la colonia regularizada sólo con la mediación del PRI.

En la descripción de Maldonado, vemos como la “toma de tierra” puede organizarse desde comités de vecinos y movimientos sociales cuya integridad puede ser afectada por la influencia de programas gubernamentales y apoyos políticos. En el asentamiento Emiliano Zapata, la ocupación fue liderada por dirigentes del MOCRI-CNPA-MN, pero con el pasar de los años se sucedieron disputas entre distintos líderes y facciones que se alejaron de los principios originales al punto que la organización tomó distancia de los dirigentes del asentamiento, públicamente, en varios comunicados. Recientemente, en un comunicado del 17 de febrero de 2015, el grupo MOCRI-CNPA-MN subraya nuevamente su posición:

Producto de la compra de conciencias, los operadores de Sabines lograron que la coordinación de la colonia Emiliano Zapata se afiliara al PRD y actuara para hacer el trabajo sucio que el Estado no quería hacer por medio de sus policías. Así, por sus métodos coercitivos que no compartimos, fueron expulsados de nuestra organización.

En fin, don Tomás y Maldonado desempeñan un cargo en la periferia, detienen un poder ante los colonos, los hacedores de la periferia. Ambos personajes tienen una fuerza simbólica, ocupan el vacío dejado por el Estado, atienden la demanda de los orillados de la ciudad desde motivaciones e imaginarios propios. Sus palabras nos permiten ver el movimiento y los mecanismos políticos de la cotidianidad que marcan y conforman el acceso informal al suelo urbano en Tuxtla Gutiérrez.

4.6 Doña Elvia: la historia de una “hacedora de ciudad”

Es la tarde, un viento fresco atraviesa el cabello ondulado de doña Elvia. Sus canas adquieren un reflejo de plata por el sol vespertino. Sentada a la entrada de los baños, ella observa cuidadosamente a los alumnos, vigila el orden. Cuando salen del baño les entrega jabón para lavarse las manos a los chicos. Tomo una de las tantas sillas que están acumuladas en el patio. Me acomodo a su lado. Es una señora de cincuenta años. Siempre la vi trapear el piso después del horario escolar. En soledad, recorría la escuela con la escoba. Sus ojos castaños se iluminaban cuando le decía que quería conocer la historia del “Kilómetro 4”.

Doña Elvia es una habitante histórica de la colonia. Ella participó en la toma de tierra y fue testigo de los mecanismos políticos que condujeron a la regularización. En la escuela, doña Elvia tiene un poder indiscutible, en los treinta años de servicio como intendente, se ha ido construyendo una autoridad ante los maestros y las madres de familia. La señora, conocedora de las relaciones políticas que han conformado el espacio social de “la orillada”, ejerció también el cargo de representante de barrio. Mujer participativa, doña Elvia se ha convertido en consejera privilegiada de los directores que han pasado en estos años, y en algunos casos, en enemiga temible cuando no le reconocían su capital social.

Me conocía por los talleres de verano que había organizado en los años pasados, además la señora había observado la relación de confianza que creamos con el director Hernán. A pesar de eso, más de una vez, me preguntó: “¿Y usted a qué se dedica?” – “Pues, tengo una beca para hacer una investigación sobre los niños. Es parte de un programa de maestría”, le contestaba. Doña Elvia no se conformaba con la respuesta, sus ojos adquirían una expresión sospechosa: “Sí, pero ¿Cómo se mantiene usted? ¿Qué trabajo hace usted?”

Esa tarde y las que siguieron, nos sentamos a la entrada del baño. Ahí, doña Elvia me narró su vida, la cual se entrelazaba con la historia del “Kilómetro 4”. Amaba platicar, sus oraciones eran claras y emotivas. Mientras conversábamos, llegaban los niños y pedían el jabón para lavarse las manos, se acercaban también madres de familia y la saludaban con respeto. Doña Elvia no perdía el hilo del discurso y regresaba pronto a los recuerdos que deseaba compartirme. Le hacía

preguntas generales y ella creaba una narración amena, discursos ricos de pathos. Ella sabía tejer con maestría la palabra oral.

Tomé el lugar de oyente. Doña Elvia estaba consciente de guardar la memoria histórica de un tiempo y de un lugar importante para la investigación que llevaba a cabo. Recordar, para ella, significaba también ejercer una autoridad que los años vividos le habían otorgado. Se establecía entre nosotras, dos mujeres de generaciones diferentes, una relación de aprendizaje. Escucharla ha sido agradable, raramente me preguntó algo personal durante nuestras conversaciones. Ante todo, ella deseaba ser escuchada, consciente de la riqueza de su experiencia y también vigilante y cuidadosa con los nombres y apellidos que me refería. Desde el principio, doña Elvia me inspiró una sensación de ternura por la fragilidad aparente de su cuerpo. De pronto, esta sensación desaparecía, la voz enérgica y sus ojos, a menudo, indiscretos prevalecían.

4.7 Palabras de doña Elvia

Tenía veinte años cuando llegué a la ciudad. Soy de San Lucas. Me casé a los catorce años. Me casé porque uno piensa que el matrimonio es un juego, no había tenido orientación. Tantos problemas tuve con mi cuñada y mi suegra, me trataban mal. Yo era chamaca, no conocía todas mis obligaciones. Mi suegra no me tenía paciencia. Por ejemplo, en la cuestión de la comida, ellas guisaban de una forma y mi mamá me había enseñado de otra. Yo guisaba de esta manera pero a ellas no les parecía y ahí empezaban los problemas. Mi suegra era muy estricta, sólo encerrada quería que uno estuviera, yo tenía la ilusión de ir a visitar a mi familia. A ella no le gustaba que uno saliera. Yo me salía sin pedir permiso y mi suegra metía el chisme con mi esposo para que me regañara y me tratara mal. No me pareció todo eso. Me huí de la casa de mi marido. Regresé a la casa de mi mamá pero no había lugar para mí. Mi mamá me dijo: “Marido quisiste, marido tuviste”.

Sólo mi abuelita me abrió la puerta. Me gustaba chambear, puse una tienda de abarrotes, también mataba puercos. El problema era uno: yo no estaba en casa propia. Me robaron en la tienda y un día llegó mi esposo a golpearme. Mi esposo vino a verme, quería que regresara a la casa, yo le dije que no, él insistió: “tú eres mi esposa”. “Fui tu esposa en tu casa, pero desde que me salí ya no tengo nada que ver contigo” así le dije, y por haberle contestado, me agarró y me dio una rastrada, me quedé toda raspada. Vendí todo y me vine para acá.

Llegue acá porque no tenía casa. Me vine y me dieron mi terrenito. Un tío me avisó de la invasión. Empecé con una casita de madera de horcón. La noche, tenía miedo, era una mujer sola, por eso, me iba a dormir con una vecina. La cuestión es sencilla, necesitaba un lote de tierra para vivir. Tardé sólo un año solita, luego me casé con el esposo que tengo. En la “oficina”, nos enamoramos mientras hacíamos “guardias”. Estuvimos dos años en unión libre. Él es de Matamoros. Tenemos veintiséis años de estar casados. En general, nunca me ha gustado rentar. Como quiera que sea, humilde, prefiero tener la propiedad de mi casa. Estar en casa ajena no es igual.

La colonia nació por invasión. Los terrenos estaban loteados pero no estaban habitados, entonces vinieron a invadirlos. Así se posicionó la gente, así se pobló todo. Había dirigentes que encabezaron al grupo de colonos: las cabecillas. Todos íbamos a marcha y hacíamos guardias porque así lo pedían los dirigentes. Con los años, entró la policía en la colonia, hubo enfrentamiento, querían desalojarnos, hubo un muerto. Acababa de pasar todo eso cuando llegué. Ahí donde ahorita está el mercado, le decían “el árbol”, ahí estaba la “oficina” de los dirigentes. Cuando llegué aún estaba la veladora del difunto, no me tocó vivir el enfrentamiento pero me platicaron que todos se fueron a marcha y el difunto se lo llevaron adelante hasta el palacio de gobierno, así se fueron, con el cajón del muerto adelante y toda la gente a marcha.

Todo empezó con casitas de madera tapaditas con nylon para no sentir el frío de la noche. Los líderes no permitían que uno construyera hasta que se legalizara, pues. No recuerdo en qué año se legalizó pero ya está legalizada la colonia. Costó muchísimo: trabajo comunitario, guardias y marchas. Pues tenía uno que salir a trabajar en las calles que en aquel tiempo eran puras piedras. Por la introducción del agua potable, nos pidieron veintidós días de trabajo comunitario. Salía uno a echar pico y palo, a recoger piedras. Si uno no podía o se necesitaba fuerza de trabajo de hombre, entonces uno tenía que pagar a un trabajador para que trabajara en su lugar. Yo también salía a recoger piedras. Los que no podía hacer trabajo manual, teníamos que traerle pozol y refrescos a la gente que estaba trabajando. Yo traía ollas de pozol.

La invasión es riesgo. No es nada fácil. Antes se forma un grupo que va y se posesiona de la tierra, dispuesto a lo que venga: todos se disponen al enfrentamiento. En la invasión, participan gente de todos los tipos: personas que no tienen casa, gente que son vividoras porque venden sus casas y se van a invadir a otro lado, personas que ya tienen casa y siguen invadiendo, hay gente con carro, gente que lo tiene todo, gente acomodada que después negocia el lote cuando está legalizado y lo vende para hacer su dinerito, hay también gente que lo necesita, hay de todo.

Son los líderes que organizan la invasión: los dirigentes. Ellos ayudaban a la gente pobre para que tuvieran un terreno donde vivir. Pero también los líderes se pasaban a veces, ellos exigían mucho, pedían cooperación semanal. Todos teníamos que estar cooperando para mantenerlos mientras hacían sus parrilladas diarias. Los dirigentes comían contentos con toda la

cooperación de la gente, hasta se emborrachaban y hacían fiestas. Los dirigentes hacían eso con la cooperación de la gente. Pues, no era muy alta la cooperación que pedían, pero semanal había que entregársela. Había gente pobrecita y también ellos tenían que conseguir el dinero. Le voy a decir algo, cuando entró el PRI, hasta nosotros nos quedamos contentos porque se acabó todo eso.

En La Emiliano Zapata, ahora, las personas están viviendo lo que nosotros vivimos hace treinta años. Mire usted, el problema es también que la gente no se hace respetar, porque los líderes a veces se pasan. Hace poco, me platicó una señora que vive en la Emiliano Zapata, que si los habitantes tienen algún errorcito, por ejemplo, no hacen guardias o no pueden o no quieren dar la cooperación semanal, empiezan los problemas porque tienen que aceptar lo que dicen los dirigentes. Si no les obedecen, los corren y les quitan la casa aunque ya esté construida, y, ¡cuidado!, si hacen algún error, los agarran y los amarran. Ha habido delitos, también ahí hubo un muerto, mataron a una señora.

El tiempo ha pasado, ahora “El Kilómetro 4 está tranquilo”, más o menos. Claro, hay que tener cuidado de la gente que viene de afuera de la colonia, los malandrines llegan de Las Granjas. A mi hijo dos veces lo asaltaron a las once de la mañana. Le pusieron un cuchillo para que le entregara el celular. Mi hijo aun anda todo enfermo de susto.

Mi esposo era velador de la escuela y hace algunos meses pasó algo. Eran las nueve de la noche, ese día mi esposo no estaba trabajando. Quince personas entraron en la escuela. Querían robar un tubo de cobre, lo arrancaron, lo tenían enrollado. Los vecinos oyeron ruidos y avisaron a mi esposo. Cuando él llegó, dos ladrones jalaban para La Esperanza, unos se fueron a La Emiliano Zapata y otros corrieron para allá, como hay una cantina a media cuadra. Pues, esta cantina no tiene letrero, es una casa normal pero los hombres se encierran adentro para “tomar” porque la señora les vende cerveza. La vecina que oyó los ladrones, era una señora del comité de padres de familia. Ella se quejó tanto con el director porque no estaba mi esposo a vigilar la escuela. Mi esposo ya no es velador. Ella logró lo que quería, sus familiares empezaron a trabajar como veladores, primero su hermano y ahora su esposo.

4.8 Doña Rocío: ser madre en el margen de la urbe

Se abre la ventanilla del portón, detrás de ella se asoma doña Rocío: “Pase, profe”. La señora desempeña la función de policía ciudadana solidaria en la escuela. Las gafas le cubren los ojos pequeños que brillan, viste su uniforme, el cabello corto evidencia aún más la expresión maternal de las mejillas. “Profe, ¡Usted está tan lejos de su país! Tiene que cuidarse, no todas las personas son buenas, pues”. Tiene una voz suave. Doña Rocío es madre soltera y recibe el apoyo del programa gubernamental Oportunidades. Su hija menor está cursando el tercer grado de primaria y el varón estudia en la secundaria.

Con el pasar de los años, ella se convirtió en un punto de referencia para mí, y cuando le pregunté si podía entrevistarla, doña Rocío aceptó. Una tarde, después de la salida de los alumnos, decidimos sentarnos en el patio. El viento fresco nos acompañaba. Fue una plática informal. Doña Rocío conocía mi interés acerca de las dinámicas políticas de los asentamientos irregulares de Tuxtla Gutiérrez y, por eso, me explicó con paciencia su vivencia en La Esperanza. Hablaba con confianza y con una actitud protectora, me consideraba una maestra joven y extranjera que necesitaba ser guiada y apoyada en la investigación.

“Hay momentos que uno siente esta soledad. A veces me gustaría tener una pareja, un compañero. Pero veo tantas cosas feas que salen en la televisión, y uno tiene miedo que algún desconocido se meta en la casa y pueda hacer daño a mis hijos. ¡Mis hijos son lo más importante que tengo!”, dijo en esa ocasión. Habría querido conocerla más, también fuera de la vida escolar. No obstante, sus ojos vigiles siempre me acompañaron. Desde el portón de la escuela, doña Rocío me observaba caminar entre rocas y lodo en La Esperanza. “Profe, ¿y usted se fue a ver la nueva invasión? ¿Hasta arriba llegó?”, me preguntaba al regresar a la escuela.

Foto 41. El portón de la escuela



Fuente: autoría propia

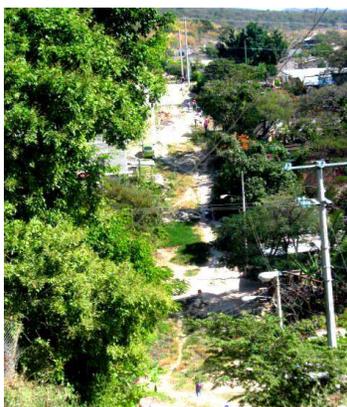
Recientemente, llegué a la escuela primaria y doña Rocío no estaba al lado del portón. Nadie de los intendentes sabía lo que había ocurrido. Sólo una madre de familia comentó secamente: “Ella ya no trabaja acá”. En la administración, el nuevo director me señaló: “Doña Rocío ya no trabaja en la escuela, me cae mal”. “Lo que pasa, profe, es que doña Elvia se fue a quejar con el director. Es que hay pleitos entre ellas. Pues, doña Elvia consiguió lo que quería, despidieron a doña Rocío”, me confió otra madre. Mientras tanto, el director recibía solicitudes de señoras que se postulaban para el puesto de policía solidaria. En días siguientes, la encontré en el patio de la escuela, no vestía su uniforme, observaba las pruebas de danzas que los alumnos bailarían el último día del año escolar, entre ellos, estaba su hija. Hablamos y cuando nos despedimos, doña Rocío me dijo: “Profe, Usted no se preocupe, el director se va a ir pronto, yo voy a regresar a mi trabajo; claro, estas semanas fueron difíciles pero ahí vamos”.

4.9 Palabras de doña Rocío

Nací en Pueblo Nuevo Solistahúacan. A los tres meses de vida, mi madre decidió que teníamos que trasladarnos y llegamos a Tuxtla Gutiérrez. Ella se salió del rancho y aquí nos trajo a mi hermana y a mí. Antes, vivíamos en el mero centro de la ciudad. Yo estudié hasta la secundaria. Hace algunos años, venimos a visitar a mi comadre que habitaba por acá, vimos que era un lugar fresco, bonito. En la plática salió la posibilidad de comprar un terreno. Entonces mi comadre preguntó si había un lugarcito para nosotras. Más tarde fuimos a ver una casa sencilla, el señor dijo que sí la vendía, la compramos y ahí estamos viviendo hasta ahora. Son doce años. Es una colonia tranquila. Es que las personas de afuera piensan que entran en la colonia y ahí los asaltan. No es así. Nosotros no somos delincuentes.

La Esperanza aún no está regularizada. Antes había un conjunto de seis o siete personas que conformaban la asamblea de barrio. La misma comunidad los elige, son personas que hacen alguna presión, trabajan para el beneficio de la colonia. Ahora están viendo sobre la regularización. No tiene mucho tiempo que metimos los documentos. Pero aún falta, pues, porque La Esperanza es una zona parte de la reserva ecológica. Somos bastante habitantes que vivimos en la colonia. En Tuxtla Gutiérrez, son como 99 colonias que aún no están regularizadas, las más orilladas de la ciudad: La Esperanza, La Emiliano Zapata, Los Ángeles.

Foto 42. El barranco



Fuente: autoría propia

Ahí arriba están los de la nueva invasión; a ellos seguro los van a sacar, no pueden estar ahí porque es parte de la reserva. Pero aquí donde estamos nosotros, en La Esperanza, la mayor parte de las casas tiene drenaje, agua potable, algunas calles están pavimentadas. Tal vez sí, La Esperanza la regularizarán pronto. No creo que nos quiten de aquí, no creo que nos desalojen. En la colonia, muchos ya tenemos agua, hay luz, algunos hasta tienen teléfono.

Pienso que la nueva invasión se dio porque a veces las personas quieren tener más terreno, no se conforman con lo que tienen y se meten a invadir terrenos que no deberían. Aunque ya tengan su terreno se suben hasta allá, en la reserva del Sumidero, para tener más, no tienen necesidad porque ellos ya tienen donde vivir, pero es la ambición que los anima. A veces la gente invade también para sacar dinero, algunos van vendiendo lotes a los nuevos colonos, a ellos le piden también alguna cuota para poder ingresar en la colonia, lo hacen porque quieren recoger un buen dinero y luego desaparecen con la lana: engañan a la gente. Pero hay también mucha gente que no tiene un pedazo de tierra donde vivir. Estas personas hacen el esfuerzo de dar su cooperación para tener un lote, están de mientras, en espera que los reubiquen o que los vayan a desalojar pues ahí no es seguro estar.

Es que en esta zona de la ciudad donde estamos viviendo, hay pobreza. Algunos pueden comprar cosas, muchos otros no. La mayoría es de bajos recursos económicos. Vivimos al día. Muchos niños trabajan para poder traer un dinerito a la casa. Es por el lugar en donde estamos, es una zona marginada. La pobreza es por ejemplo cuando una familia camina con la ropa sucia y no tiene que comer, cuando no tiene lo básico: chile, frijol, leche. En cambio a mis hijos no les falta nada, nosotros no somos pobres, ellos tienen comida abundante, comen bien, toman leche. La pobreza nos agarraría si un día ellos tuvieran que salir a trabajar.

4.10 Mujeres en asentamientos irregulares

Son historias cotidianas, memorias *matrias*. Doña Elvia y doña Rocío relatan fragmentos de sus vidas desde una subjetividad arraigada en territorios locales. Ambas mujeres vivieron la experiencia de habitar asentamientos irregulares. Ambas crecieron y se fortalecieron en el aprendizaje de lo “político” suburbano. Hoy en día, en la vida diaria de la “orillada”, se les designa con el apelativo “doña” por sus cargos públicos en la comunidad escolar y barrial.

“Hacedoras y hacedores de ciudad”, mujeres y hombres que construyen y habitan la informalidad de las urbes latinoamericanas, “urbanismo de lo pequeño, cercano, mutable y cotidiano” (Elia Sáez Giráldez, 2014:420) que responde directamente a las necesidades de sus pobladores. Ahí, podemos vislumbrar “gérmenes de ciudades futuras”. Es una nueva clave de lectura, presentada por el Grupo de Trabajo Hábitat Popular e Inclusión Social del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) en la recopilación, *Casas de infinitas privaciones ¿Germen de ciudades para todos?* (2014). A diferencia de los análisis urbanos tradicionales que trataban el fenómeno de la informalidad sólo en términos de carencia, la línea construida por investigadores latinoamericanos y caribeños nos permite apreciar una nueva perspectiva de análisis a la periferia y sus pobladores. No olvidemos, que son ellos mismos, los colonos y las colonas de bajos recursos económicos, que han ido solucionando, creativamente, el problema de su hábitat en la ciudad.

Son los pobladores –expulsados por los altos precios de alquileres, suelo y vivienda en la ciudad formal– que se toman las tierras de la periferia y la valorizan con su trabajo artesanal de servicios básicos – abren pozos para el agua, construyen senderos y drenajes e introducen transporte público precario. (Magela Cabrera Arias, 2014:195)

Esta ha sido la realidad y los pobres han dado una solución a la carencia de vivienda, un aporte a la construcción de la ciudad y allí se han dado a sí mismos ciudadanía (Roberto Briceño–León, 2014:40)

Regresando a los testimonios de las señoras, podemos ver como se ha entretreído la informalidad en sus vidas. Doña Elvia decidió migrar, del pueblo a la ciudad, para liberarse de los mandatos tradicionales de inter-género e intra-género aprendidos en el contexto familiar, ella decidió vivir una forma original de ser mujer a pesar de la vulnerabilidad económica. Por eso, la ciudad tiene un profundo significado simbólico en su vida: es ahí que doña Elvia construye su autonomía femenina y hogar propio, uniéndose al movimiento urbano, participando en la invasión.

En la narración, resaltan dos palabras: la necesidad y el miedo. Dato interesante encontrado también por Alejandra Massolo en sus estudios (*Las políticas del barrio*, 1994; *Defender y cambiar la vida. Mujeres en movimientos populares urbanos*, 1998) acerca de la participación de mujeres en movimientos urbanos independientes en la ciudad de México (1994:58). “Necesidad” de tener una casa donde vivir y “miedo” de la policía, de un posible desalojo, de una reubicación improvisa, del poder de los dirigentes que lideraban la “invasión”, y también miedo por ser una mujer sola, llegada de un pueblo de Chiapas, sin ninguna protección masculina.

Pasaron más de treinta años, la colonia recibió la regularización, y ahora, doña Elvia recuerda el pasado con ojos críticos, en particular, reflexiona acerca del poder que ejercían los líderes en los micro-escenarios de las “invasiones”. Sin embargo, desde el miedo y la necesidad inicial que la acompañaron en la construcción colectiva de la periferia, doña Elvia se fortaleció por el saber popular que adquirió en el movimiento social urbano, ella se dio cuenta del poder que los orillados organizados podrían tener en la ciudad y también vio los juegos de mediación entre lo político suburbano y la política institucional. Experiencias de aprendizaje que doña Elvia guarda consigo y le permitieron construirse un poder en los espacios públicos cotidianos y locales como la escuela y el barrio.

Los años pasaron, el enfrentamiento político de la “invasión” dejó lugar a una delincuencia generalizada. “Los malandrines llegan de afuera de la colonia”, dice la señora. Es interesante esta lógica que encontré en los discursos de muchas madres de familia, la “orillada” no es una entidad que se auto-percibe unida, las colonias y asentamientos son micro-cosmos, cunde sospecha entre los colonos que las habitan. “Sé poco de las otras colonias, pues, ya nos regularizaron y no me metí en otras cuestiones”, termina doña Elvia. El tiempo ha moldeado su

cabellera, le germinaron canas de plata, sus ojos brillan al recordar, intentó imaginar la joven invasora que fue.

En el caso de doña Rocío, la “orillada” adquiere otro significado. Doña Rocío tenía décadas de arraigo en los barrios centrales atestados, pagaba una renta. Para ella, la periferia representa la posibilidad de tener una casa propia, ser dueña de su hogar aunque sea humilde. No vivió la “invasión”, compró su casa cuando La Esperanza había logrado una cierta tranquilidad en el sub-mercado informal. A pesar de eso, doña Rocío narra la incertidumbre de ser madre soltera en un asentamiento aun no regularizado. Es jefa de familia y proveedora¹⁰.

Doña Rocío conoce las diferentes facetas de su realidad. Ella traza territorios de relaciones y mecanismos políticos populares que se vinculan con la macro política del Estado, en suma, el enfrentamiento y las mediaciones que los grupos de colonos construyen con el poder legítimo para poder alcanzar la legalización de sus viviendas. Mientras relata sus vivencias en La Esperanza, doña Rocío externa el doble estigma de la “orillada”: la delincuencia y la pobreza. La Esperanza es una colonia marginada pero honrada. Esto dice la señora. Pobre no es sinónimo de delincuente. Doña Rocío está convencida de eso. Además ella no se considera “pobre”. Con más razón, ella explica una concepción personal de pobreza, diferente de los estándares de las instituciones gubernamentales.

Doña Elvia y doña Rocío están empleadas en la escuela primaria, una como intendente y la otra como policía ciudadana solidaria. Ellas ejercen un liderazgo en la vida cotidiana, a pesar de la escolarización básica, ambas tienen conocimientos políticos específicos y locales que les permite destrincarse en este ámbito y conseguir beneficios laborales, ocupar cargos representativos, recibir la confianza de la comunidad escolar. Como vemos, la escuela se convierte en un espacio social que ofrece posibilidades laborales para los habitantes y también provee información sobre programas gubernamentales dirigidos a sectores de la población considerados marginales por las políticas públicas como las mujeres (becas, apoyos económicos, capacitaciones).

¹⁰ Menciono la investigación de Isaac Salgado Ramírez, *Mujeres que reconstruyen: hábitat desde la perspectiva de género* (449:2014). En un asentamiento irregular de Costa Rica, las jefas de familia moldean el hábitat para sus exigencias más urgentes, concilian roles: ser madre y proveedora económica.

En fin, sus miradas son inconformes, intersticiales, a menudo, puntiagudas hasta con el movimiento social urbano en el cual se integraron pero son imprescindibles para reflexionar sobre las dinámicas de lo político en asentamientos irregulares. Son miradas impregnadas de saberes femeninos que necesitan ser pensado.

4.11 El maestro Marcos

“Pensaba que se había olvidado de los pobres”, susurra el maestro Marcos, sentado detrás de un escritorio manchado por el tiempo, cuando entro en el aula. La frase me turba. Prefiero no contestarle. Es un hombre de cuarenta años, conserva un sutil acento costeño. Con los alumnos, maneja un timbre de voz, seguro, plano, sin emociones. Lo saludo y tomo asiento a su lado. Me trata amablemente, a veces utiliza “usted”, a veces “tú” y otras veces “amiguita”, para dirigirse a mí. Le encanta conversar, especialmente, relatar con lujo de detalle acontecimientos de su vida personal y profesional. Utiliza el lenguaje del albur conmigo. No siempre me siento cómoda en su compañía.

A diferencia de la mayoría de los maestros de la escuela, él se presenta a los alumnos como ejemplo de ascenso social. El maestro Marcos cuenta con frecuencia de la pobreza que padeció en la infancia y se rebela al sentido común de los otros enseñantes. “Los niños no saldrán de la pobreza, seguirán repitiendo la vida de sus padres.” Es la lógica determinista que prevalece en el grupo docente. Desde esta óptica, los padres no tienen instrumentos intelectuales para poder seguir la educación de los hijos y en una educación competitiva como la actual, esta carencia es una desventaja que cuando se junta a la pobreza, cierra toda posibilidad de alcanzar niveles superiores educativos y por lo tanto, ellos seguirán siendo pobres.

Su figura es controvertida. Madres y niñas me refirieron dudas acerca de su forma de relacionarse con las alumnas del sexto grado. “El profe, hace preguntas raras”, “El profe me preguntó si me habían crecido pelitos ahí (Francisca me indica su órgano genital)”. Las alumnas del sexto grado se acercaron para contarme sus inquietudes. Habían descubierto por primera vez la complejidad de una relación de poder en la cual se enredaban roles sociales (maestro y alumnas), la edad (adulto y pre-adolescentes), el género (hombre y mujer) y todo eso estaba ocurriendo en una zona marginal, por lo tanto, irrumpía también el poder económico en la relación (maestro de clase media y alumnas cuyas familias “viven al día”).

No fue fácil acercarme a él con tranquilidad, después de haber escuchado las voces que me describían su conducta “extraña” en la escuela. De todas formas, intenté conocerlo, consciente de mi prejuicio. El maestro Marcos aceptó con gusto ser entrevistado. Decidimos aprovechar el receso y un día nos citamos en un café del centro. Esa tarde, el señor llegó con un andar torpe, entró en el café, se asomó a la puerta, había perdido la seguridad que ostentaba en el salón de clase, su acento costeño prevalecía en el discurso.

4.12 Palabras del maestro Marcos

Crecí sin papá y sin mamá. Soy de Ciudad Hidalgo, ahí en la frontera, entre Chiapas y Guatemala. Llegue a Tuxtla con una cajita, solo, sin familia, era un joven de trece años. Barría, trapeaba, vendía queso, hacía lo que podía para mantenerme. No tiraba a la basura nada, cuando se terminaba mi libreta utilizaba el cartón para hacer fichas. Todo es pasado. Ahora no te puedes imaginar el poder que tengo como persona. Para mí, ser maestro es una distracción, mi trabajo más complicado es en el mundo de la política donde ahora me muevo. ¡Está canijo!

En el salón de clase, el problema del grupo es el patrón de la indisciplina. Hago un ejemplo. Es indisciplina cuando una niña o un niño le falta al respeto a otro niño, podría ser cuando un niño le arroja papelito a una niña, o por decirlo de la siguiente manera, si a una niña le gusta jugar con los niños, yo siempre le digo: “te va a pasar algo, mejor no”, pero si a pesar de la orientación que le doy, esta niña se pone a jugar con los niños y la observo que sí le gusta, el día que les falten al respeto, yo le digo: “Es lo que te ganaste por no hacer caso a lo que uno te dice”.

Este es el único problema que tienen: la indisciplina. Nadia arrastra y te responde cuando le dices que no es como ella dice, es hija de madre soltera. Mujeres que tienen muchas responsabilidades, lo entiendo, bien luchonas pero a veces se pasan. Mientras yo sea maestro, mi disciplina en el salón. Paola es la más abierta, sus compañeros empiezan a molestarla, yo le dije que no se deje tocar porque ellos ya quieren tocarla: “¿Paola quieres que te hagan eso?”; Romelia es la más inteligente del grupo. Kelly juega siempre con un niño, están juntos en el recreo, se jalean, corren en el patio. Una vez les dije que si se gustan, mejor que se traten como dama y caballero. Le dije al chavo: “¿Por qué no la invitas a una paleta y platican tranquilos?” Les enseñé como se saludan entre dama y caballero, ellos se saludaban como cuates, yo les enseñé que el caballero tiene que besar la mano de la dama.

Como sabes, no todo lo que dice la gente es verdad. Hay chismes en la escuela como en cualquier lugar. Mis alumnos están en la etapa crítica, hay que orientarlos. Por ejemplo, esta semana Paola tuvo su primera menstruación. A mí me gusta ser abierto, platicar con ellos. Hace algunos días, se acerca Paola y me dice: “Profe, estoy enferma”. Yo sé quién tiene experiencia de eso entre las niñas del salón, porque ha pasado muchas veces. ¿Qué hago? Le digo a Estrella de acercarse a la cátedra y la niña me dice: “¿Qué pasó, Profe?” – “Por favor, ayuda a Paola porque está enferma de lo que tú ya sabes” – “Bueno, maestro”. ¿Por qué yo tengo que enseñarles estas cosas? Paola vive con su mamá. La señora no tiene ni siquiera el cuidado de decirle a la niña: “mira, hijita, lo que pasa es eso”. A veces uno como maestro se limita ante estas situaciones, a veces algunas personas malentienden estos casos, hay maestros que les tienen miedo al sexto grado. Para mí, el sexto grado tendría que tenerlo una maestra. Los niños y niñas están creciendo y con una mujer es más fácil abrirse y hablar. De toda forma, mis alumnas me tienen confianza.

Foto 43. Salón de clase



Fuente: autoría propia

Ser maestro implica también adaptarse al lugar de la escuela. Trato de venir vestido de forma sencilla. En mi caso, no me cuesta nada venir a la escuela mal vestido. Mis alumnos no son hijos de ricos, ni siquiera de clase media, son hijos de gente que va al día, por eso tengo que adaptarme a ellos, al lugar de la escuela, para que no me digan: “el maestro es un creído, el maestro es un alzado”.

Como ves, estamos en una zona marginal. Hay de todo acá: drogadicción, prostitución. ¿No ves prostitución en la calle? Es cierto. Te puedo asegurar que hay muchos tipos de prostitución, por ejemplo, la clandestina. Ayer hablaba con un cuate, un maestro de la escuela, me contó que el otro día se llevó a su casa una madre de familia, pues la esposa y la hija no estaban. Otro maestro me dijo que una vez escondió a una madre de familia en el carro y ahí tuvieron una relación. No es nada extraño. Es algo que pasa, frecuentemente. Es que a veces sus esposos trabajan lejos, en Estados Unidos u en otra ciudad, o son mujeres que han sido engañadas y quieren hacer lo mismo.

Me preguntas si las madres de familia se hacen pagar, pues, te explicaré el chiste: tenemos dos caminos. El primero es el noviazgo moral, intelectual y se da poco a poco. El muchacho y la muchacha se conocen tal como son, digamos se conocen espiritualmente. El segundo noviazgo es cuando sólo quieren carnearse. El muchacho es tremendo y empieza a buscar las partes excitantes de la muchacha, sabe de qué tamaño tiene los senos, donde tiene lunares, las piernas, los glúteos y sale el líquido lubricante en ambos. Ahora te contesto a la pregunta. Aquellos castos, cuando se casan, estarán felices; los otros ya se comieron el pastel, se casan obligados. Además, nosotros hombres tenemos la culpa, si acostumbramos a tener relaciones todos los días a nuestras esposas, la mujer se acostumbra a eso, entonces cuando un día no estamos por alguna razón, entran en juego los Sanchos, es decir, los ayudantes del Don Quijote para decirla de forma elegante. Por fin, las madres de familia lo hacen por gusto y por dinero, ambas cosas.

4.13 El maestro Víctor y “el ingenio de la pobreza”

El viento cálido de Tuxtla Gutiérrez acaricia los bigotes del maestro Víctor. Entran soplos de aire en la oficina de la administración, las ventanas y la puerta están abiertas. Se oye el repiqueteo de los pulsantes del teclado, sentado detrás de un escritorio, está el maestro Víctor que redacta en la computadora. Él desempeña el papel de subdirector.

El maestro Víctor es tuxtleco. Tiene veinticinco años de servicio como maestro. Actualmente, se dedica a la cuestión administrativa de la escuela, ya no imparte clases. Pronto se jubilará. Su nueva posición laboral le ha permitido conocer profundamente las dinámicas sociales de la comunidad escolar. Son tres años que trabaja en esta escuela primaria. En la tarde, recibe a los padres de familia para aclararles dudas y solicitudes, los trata amablemente, escucha los comentarios de los otros maestros e intendentes con discreción, consciente de las alianzas y de los conflictos subterráneos. Durante los años de investigación, frecuentemente, me expresó una visión propia de la “orillada”. Sus discursos me remetían a la obra de Oscar Lewis. Su visión era clara, la pobreza urbana no teníamos que verla por medio de una mirada inocente, romántica, más bien, las carencias económicas producían un estilo de vida cuya característica era el ejercicio cotidiano de una astucia típica de la pobreza, una agencia que utilizan las familias para sacar provechos económicos.

El maestro Víctor me hablaba de forma directa. Me llamaba la atención la lucidez que sobresalía cuando tocaba temas tan delicados como la pobreza y el problema de la vivienda. Sus ojos parecían de mármol, no había momentos de turbación en ellos, más bien una determinación y la voluntad de trascender la imagen estereotipada de los “pobres”. Lo escuchaba atentamente, él pintaba una realidad sin poesía, pues yo era extranjera y no podía entender el lado oscuro de la pobreza, su habilidad de sobrevivencia y a menudo de manipulación, esto decía el maestro.

La aparente frialdad que él expresó en las entrevistas, se disolvía en la convivencia con los alumnos. Durante una celebración patria, los maestros vendían comida para financiar la escuela en el patio, la función del maestro Víctor era entregar el cambio a los alumnos y vigilar el orden. Se le acercó una niña de cinco años, delgada, vestía ropa de varias tallas mayores, calzaba chancas rotas, la cara y el cabello eran sucios de tierra, con un hilo de voz la niña le preguntó al maestro: “¿Cuánto cuestan las papas fritas?” El maestro se volteó, la expresión de la cara cambió, su seguridad se había disuelto en un momento, balbuceando le respondió: “Nada, mamita, te las regalo yo”.

Foto 30. Fiestas en la escuela



Fuente autoría propia

4.14 Palabras del maestro Víctor

El problema mayor de esta escuela es la pobreza. Mejor dicho, el problema mayor de los alumnos es la pobreza y conocer sus derechos. Te explicaré el motivo de esta extraña afirmación. Los alumnos pelean mucho sus derechos, o sea, les han tratado de inculcar que conozcan sus derechos y por eso, no se dejan dominar tan fácilmente. Es como el clásico niño que estaba acá ahorita, ¿Te diste cuenta? el maestro quería hablarle y corregirlo pero no pudo, pues, el niño no se lo permite: ¡él conoce sus derechos!

Los papás son iguales que los niños. Los papás vienen a la escuela porque el maestro los cita y reclaman en contra de la escuela: “¡Yo me voy a ir a quejar a la oficina de derechos humanos! ¡Yo me voy a ir a la secretaría de educación! ¡No voy a hablar con el director, me voy de una vez!”. O sea, ellos no te dan margen de la plática, ya no hay dialogo, sólo te amenazan. Acá ha habido este problema que los niños se accidentan, se golpean, se lastiman. Luego, empieza el pleito con los padres y por la misma pobreza todo se vuelve negocio. Acabo de ver un caso. Dice la señora: “¡Me golpearon a mi hija!” – “Sí, ya la llevamos al servicio médico, ya salió, su hija está bien”. La señora sigue el pleito: “Yo quiero hablar con el papá del chamaco, más, yo quiero novecientos pesos para mañana” – “¿Novecientos pesos? ¿Por qué señora?” – “A mi hija la voy a llevar al doctor y quiero novecientos pesos, sino mañana yo estoy haciéndole una demanda”. La señora quería novecientos pesos para ella. Como te dije, todo lo vuelven negocio. Es por la misma necesidad económica, ellos ven de donde pueden tomar dinero, pues.

Acá en la orillada hay pobreza económica. Es cierto. Pero no hay pobreza en conocimiento. En este ámbito hay muchos apoyos. Por ejemplo, los servicios que ustedes prestaron en el verano, los talleres de Save The Children, todos estos fueron apoyos bastante bonitos y han venido a fortalecer a los alumnos y a las familias. Pero ahí está el problema. De ahí ellos se agarran, empiezan a ver el mundo de otra manera, lo que aprenden les despierta algo. ¡Qué conozcan sus derechos! ¡Qué conozcan los valores! Pero la pobreza los tienen bien arraigados. Las madres dicen: “¡Me vas a dar mis derechos para exigir que me atiendan a mi hijo, que me lo curen, que me paguen el daño que me están causando!” ¿Ya me entendiste? No es aquella consciencia de clase romántica del tipo: “Bueno, estamos iguales, tú y yo, yo soy pobrecito tú también, a ver cómo nos entendemos, a ver como salimos del problema”. Ahora

no es así. Ellos saben sus derechos y cualquier cosa dicen: “¡Yo te demando! Así que mejor págume ahora, sino yo te demando mañana”. Ellos ya saben a dónde ir, saben a dónde dirigirse. Yo digo que tienen mal entendido este asunto de los derechos porque ya lo están viendo como negocio. Ustedes los despertaron de tal forma (claro que ustedes no querían enseñarles para mal), ciertamente, entiendo también el punto de vista de ustedes: ¡Queremos formar gente consciente! Pero, por la misma pobreza, ellos se van por otra vía. La pobreza económica los obliga a ser personas inconscientes. Ellos quieren sólo lucrar.

Como ves, se están dando nuevas invasiones en esta parte de la ciudad. Para mi punto de vista, volvemos con el problema de la pobreza. Estas personas ya lo tienen arraigados como un modo de vida. Invadir terreno ajeno es un modo de vivir. Las personas que van a invadir, tienen su propiedad por aquí. Invaden, se la autorizan, luego la venden y se van a invadir más para allá. Invaden, se la autorizan y luego la venden. Es su modo de vida. Es el ingenio que es parte de la pobreza, pues. Tienen que ver cómo hacer dinero. Ese es mi humilde punto de vista. Con la invasión primero y luego con la venta del terreno autorizado, ellos ya tienen su dinero y se van a invadir a otro lugar, saben cuál predio no tiene dueño, van, se posesionan y de ahí venden nuevamente. Salvo que de plano tengan necesidad o porque un hijo quiere independizarse y por eso, él se va a invadir porque quiere tener su propiedad.

Aquí lo triste es que invaden y luego están peleando por sus derechos. Quieren luz, quieren agua, cuando saben que son zonas donde no se puede tener estos servicios. Son zonas de alto riesgo, puede haber un deslave o algo así. Después de todo eso, ellos ya exigen al municipio: “¡Que nos reubiquen porque está mal el lugar!” ¿Quién les dijo que se fueran a poner ahí? También la culpa es del gobierno, porque está viendo la invasión y no la evita, no hace nada, la tolera.

Hace días estaba leyendo un artículo que decía que los negocios formales están cerrando, porque el gobierno le está dando más énfasis al trabajo informal. El trabajador informal le paga veinte pesos diario al gobierno. Siendo una infinidad de trabajadores en la calle, estamos hablando de dos millones de pesos mensuales para el Estado, dinero libre de impuestos, al Estado le conviene más que el comercio formal. En el centro, las tiendas están cerrando porque la gente ya no llega a comprar. El centro está invadido de callejeros que están pagando veinte

pesos al municipio. El Estado apoya al pobre. El pobre va con su cigarritos, con poca inversión, ya hace su negocio. Esta no es la solución,

Es muy difícil la situación. Cuando se repartieron las tierras, los ejidos tuvieron apoyos ¿Cuál era el problema? El problema era el alcoholismo. Les daban ganado y vendían el ganado malgastado; había apoyos de gobierno, le daban maquinarias, le daban tractores, bombas, y ellos iban a parar a las cantinas. Se acabaron los ejidos. Todos empiezan a vender sus terrenos, ahorita dondequiera hay fraccionamientos, todos están vendiendo sus propiedades en vez de ponerse a trabajar. El dinero se acaba, el terreno no se acaba. El ejidatario está vendiendo, está fraccionado sus terrenos, es cierto, le va a llegar el billete, pero el billete se le va acabar y al rato, otro elemento más en la pobreza, otro ciudadano más en la pobreza. Luego, ellos mismos dicen: “¡Todos mis buenos terrenos! ¡Qué hice!” Y yo le preguntaría: “¿Por qué lo vendiste, pues?”

Otra cosa que me llama la atención, acá en la escuela, es la actitud de algunas madres de familia. Ellas dicen: “¡Voy a cobrar Oportunidades!” Le pregunté a una de ellas: “¿En qué trabaja usted? Va usted a recibir su apoyo de Oportunidades, no va usted a cobrar como si estuviera desempeñando una función de algo, como si estuviera trabajando en algo.” A mí me molestan cuando dicen, “¡Voy a cobrar!””, entonces les pregunto: “¿En qué trabaja usted?” – “Es el apoyo de Oportunidades” – “Bueno, señora, así es. Oportunidades es un apoyo del gobierno, no lo olvide”. Acá, muchísimas madres de familia tienen Oportunidades. Esta no es la solución, regalar dinero así nada más. Claro, Oportunidades tiene beneficios para las familias, porque este apoyo les obliga a las madres ir al servicio médico, hacer algún servicio comunitario en su misma colonia, cuidar la salud de sus hijos, y si ellas no cumplen, les quitan el apoyo. “Me quedo en mi casa y espero cada mes mis quinientos pesos del gobierno”, imagínate “Quinientos pesos para mí, quinientos pesos para mi hijito, quinientos pesos para otro hijito”. Ciertamente, Oportunidades tiene sus beneficios, pero no es la solución.

4.15 Los maestros

En el ámbito escolar, las miradas de los maestros Víctor y Marcos adquieren un valor adjunto, son “visiones del mundo autorizadas” (Elsie Rockwell). En *La escuela cotidiana* (2005) [1995], recopilación de artículos sobre estudios etnográficos en diferentes espacios escolares de México, Elsie Rockwell comenta que los saberes del medio ambiente se vuelven “transparentes” en el salón de clases, los docentes los consideran tan conocidos para los alumnos y por eso no se detienen en ellos:

Esta tendencia escolar seguramente comunica a los alumnos una diferenciación clara entre lo que conocen de su mundo y lo que en la escuela se presta como conocimiento válido (2005:36).

En el periodo de investigación, sobresalió este elemento y uno más. Los maestros consideran el espacio de la “orillada” en términos de carencia, la “orillada” es una condición social y espacial que limita y afecta el proceso de formación de los alumnos: “¡Las familias no apoyan en la educación de sus hijos por estar en un zona marginal!”. Es la ideología dominante, un tipo de “fatalismo” detectado también por investigadores que analizaron la problemática de la educación pública en barrios marginales en América Latina (1984). Hago referencia al estudio de Juan Carlos Tedesco y Rodrigo Parra en la periferia de Bogotá. Los resultados evidenciaron cómo el imaginario, conformado por juicios y prejuicios, participe en la práctica docente:

Así, por ejemplo, mientras el docente refuerza la concepción según la cual la familia hace un verdadero sacrificio para enviar a sus hijos a la escuela, por otra parte creen que en realidad los padres conciben la escuela como un mero depósito de niños. El mismo mecanismo puede encontrarse en la concepción que tienen de su propio papel: enfatizan verbalmente los sacrificios que hacen para educar a ‘estos’ niños, pero en realidad creen que no vale la pena hacer ningún esfuerzo porque no dará resultado alguno (Tedesco y Parra, 1984).

Personalmente, me ha sorprendido que la mayoría de sus resultados sean aún tan vigentes, después de treinta años. Es necesario mencionar que este tema ha sido poco presente en las agendas de investigación, se ha dejado más espacio a la educación indígena e intercultural en Chiapas, realidad igualmente significativa. Sin embargo, no podemos olvidar las problemáticas educativas en espacios de marginalidad urbana: las periferias crecen en América Latina, millones de niños y niñas entran en escuelas de gobierno, millones de docente comprometidos participan en la vida escolar cotidiana en condiciones materiales y sociales precarias.

Comentaré la entrevista del maestro Víctor, quien relata un síntoma social: las familias de la “orillada” utilizan instrumentos liberadores que ONG y programas gubernamentales han fomentado por medio de capacitaciones, el conocimiento de los derechos humanos, para sus beneficios económicos. Se ha generado una articulación singular entre pobreza urbana y derechos humanos, según el maestro. Para algunas familias, los derechos humanos se han convertido en instrumentos de amenaza y chantaje que utilizan en contra de la escuela como institución detentora de poder y de cierto capital económico. La concientización fomentada por ONG que trabajaron en la escuela, ha fortalecido aún más este conjunto de estrategias que él nombra: “ingenio de la pobreza”. “Los pobres” tradujeron los derechos humanos en su cotidianidad, le dieron una materialidad tangible (“¡Me vas a dar mis derechos!”). Es llamativo como el maestro describe a los habitantes de la orillada: inconscientes, pero astutos, flojos y demandantes, en suma, eternamente niños frente a un Estado paternalista. El maestro cataloga rasgos que supuestamente conforman esta subcultura de la pobreza urbana.

Es una posición que evoca el pensamiento de Oscar Lewis. No obstante, cuando el maestro cataloga los rasgos que caracterizarían a los pobres de la ciudad, sus palabras se perciben como sentencias, a menudo, juicios. El pensamiento de Oscar Lewis, por el contrario, estaba animado por el anhelo de denuncia social y la voluntad de comprender una realidad de hombres y mujeres que había sido poco investigada, ausente, en las ciencias sociales del país.

El maestro Marcos es una figura controvertida. Su participación en la investigación permitió tocar un tema tan delicado como el sexismo en una escuela primaria pública y periférica. Su discurso es colmado de una ideología sexista, la cual se hace más evidente en los momentos que dejan espacio a las subjetividades de los alumnos: el momento del receso y las pláticas informales. “El sexismo es un problema del que, normalmente, no son conscientes maestros, maestras y el alumnado [...] Existe muy poca resistencia, y en lugar de esto, hay un proceso de adaptación de niñas y niños a aquello que se esperaba de ellos y ellas, respectivamente” (Nava Saucedo y López Álvarez, 2010:49). En este artículo que acabo de citar, *Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez*, las autoras evidencian que el sexismo es una problemática que afecta a los alumnos y alumnas y también prevalece en las relaciones laborales que se desarrollan en el grupo docente. Frecuentemente, el sexismo no se presenta en los discursos oficiales de forma directa, más bien aparece en la vida cotidiana de la escuela, en la espontaneidad de una respuesta no pensada, en gestos involuntarios. Podríamos decir que el sexismo está encarnado en nuestras prácticas diarias, muchas veces sin darnos cuenta.

El maestro, por su parte, cumple con la función de disciplinar a los muchachos, de quitarles las malas costumbres aprendidas de las maestras, haciendo a un lado las “chiplerías”. (Nava Saucedo y López Álvarez, 2010:51)

En la práctica docente, el maestro Marcos objetiva una constelación de creencias que tienen un valor político en el salón de clase, por ejemplo, los niños y niñas tienen que obedecer al tipo de autoridad que él ejerce, masculina y excluyente, él se presenta al grupo como quien “sabe” y desde ahí, desarrolla sus rituales. En la vida diaria, el maestro Marcos inculca deberes sociales en los alumnos y alumnas, moldea su identidad de género dramatizando los rasgos, un sexismo insidioso y cotidiano.

Sólo una madre de familia abrió el discurso acerca del supuesto acoso sexual que el maestro Marcos intentó con algunas alumnas. “Profe, hay algo que pasó, pero no sé si puedo decírselo. ¿Ya me entendió? Es que él tiene tantos títulos. Es maestro ¡No puedo creerlo!”: me dijo la madre de Wendy con miedo al final del año escolar.

Profe, yo pienso que es necesario escuchar a las dos partes. Hace tiempo, pasó lo mismo con el profe Oscar. En aquella ocasión a la niña le gustaba coquetear con los maestros. En la tarde, quedaron solos en la escuela, ella y el profe Oscar. Él se le acercó y sólo le dio un beso aquí, en la mejilla. A otro profe le pasó igual, la madre de la niña se quejó con el director, la señora era tan humilde, nadie la escuchó, nadie le creyó. Juan, el intendente, con el profe Oscar iban a tomar juntos, estaban tomados cuando trabajaban, al profe lo alejaron de la escuela finalmente. Ahora, lo que pasa, es que la mamá de la Jocabet habló con el director. Él no hizo nada. Mi niña sale de sexto grado, falta un mes, va ir a la secundaria. Por eso me siento tranquila, además su cuerpo aún no se ha desarrollado. De todas formas, hay que hacer algo al respecto. ¡Que lo digan a los demás! ¡Que las adviertan a las niñas!

Son miradas de quienes vienen de afuera, los maestros Marcos y Víctor no habitan la periferia, ellos desempeñan un cargo en la comunidad escolar, encarnan la educación pública ante las familias que pueblan la “orillada”, representan la cultura nacional en contextos marginales, en barrios cuyas calles narran historias *matrias*, diría Luis González y González. El maestro Víctor como subdirector de la escuela fue un referente, su discurso es representativo y revela el sentido común del grupo de docentes. El maestro Marcos impartió clase a los niños y niñas que participaron en el último círculo de lectura, por eso, pude convivir frecuentemente con él. Decidí presentar su testimonio para subrayar la necesidad que se produzcan nuevas análisis sobre la problemática del sexismo en la educación pública en barrios marginales. En fin, ellos dibujaron paisajes suburbanos por medio de la palabra oral, imaginarios de la periferia que se constituyen también de relaciones amargas y ambiguas, las luchas diarias para sobrevivir de los orillados.

Conclusiones

Las velas encendidas resaltan los matices de la cruz de maíz dispuesta en el pavimento: los granos oscuros y rojos, los que parecen de ámbar y los casi azules. La cruz de maíz simboliza la confluencia de los elementos de la madre tierra. El cielo y la tierra, el fuego y el agua. Ella representa el ciclo vital en el cual cada ser humano está inmerso, el transitar por las estaciones de la naturaleza, nuestros estadios de maduración en la vida. La tesis conserva esta dimensión temporal. Su organización me hace pensar también en otra figura simbólica, la ceiba, árbol mesoamericano cuyas raíces fuertes y onduladas penetran la tierra. Es curioso que las metáforas y las imágenes tengan este poder de evocación y síntesis.

Foto 45. Cruz de maíz



Fuente: autoría propia

Como sujeto investigador construí un conocimiento localizado, animada por la voluntad de conocer las vivencias de los habitantes de la “orillada”: el origen que se desarrolla dentro de una perspectiva descolonizadora. Gradualmente, las raíces se visten de madera, el tronco las vincula a la fronda: es el capítulo metodológico, en el cual introduzco las dinámicas de investigación cuyo centro epistemológico fue la organización de una acción educativa pensada fuera del sistema educativo institucional, un círculo de lectura con niños y niñas para compartir *matrias* y saberes. Luego, la piel del tronco se trasforma en ramas y hojas esmeraldas, precisamente, la fronda simboliza el bordado de relaciones que pude entablar con sus pobladores. Tejé una

representación de los lugares que conforman la “orillada”, las vivencias de sus habitantes y el acto mismo del conocer en el cual yo misma he participado.

Comencé la escritura de la tesis con la construcción de un lugar de enunciación. Es una postura y práctica de conocimiento des-colonizadora. Sin embargo, cuando me refiero a un lugar de enunciación, más que un espacio consolidado, lo imagino como la intersección de distintas dimensiones que se entrecruzan por instantes, un lugar abierto y cambiante. El pensamiento de-colonial latinoamericano y el aporte feminista contemporáneo cuestionaron la supuesta neutralidad del investigador ante la realidad que intentaba analizar, pues hablaba y representaba sus objetos de estudio desde la “hybris del punto cero” (Castro-Gómez). Decidí colocarme en esta línea crítica de las ciencias sociales: las epistemologías del Sur.

El desnudarme, es decir, narrarme ante una realidad que deseaba investigar, constituida de personas, los habitantes de la “orillada”, quienes desde diferentes posicionamientos y lugares de poder conforman el espacio social del margen urbano de Tuxtla Gutiérrez, me permitió reconocer la experiencia de subalternidad vivida. Hay un hilo conductor que conecta este ejercicio de narración personal con el tema de estudio, la cuestión controvertida de la mirada: ¿Cómo viví la mirada antropológica en mi vida y cómo decidí utilizarla ahora, académica y científicamente, en el proyecto de investigación con quienes, comúnmente, se les nombra, los pobres de la ciudad? Es una pregunta clave, repropiciándome de la historicidad de un cuerpo, pude situarme en el actual debate epistemológico que está animando las ciencias sociales en América Latina y contribuye en la construcción de formas inéditas de conocimiento, capaces de trascender los postulados de la modernidad-colonialidad. Los aportes teóricos de los estudios subalternos indios y latinoamericanos, el pensamiento de-colonial (Edgardo Lander, Santiago Castro-Gómez, Walter Dignolo, entre varios) me abrieron horizontes y fundamentaron la investigación y su carácter epistemológico, este anhelo de re-pensar y re-generar las ciencias sociales desde el compromiso y la utopía que es al mismo tiempo “denuncia y anuncio”, retomando las palabras de Paulo Freire.

En el segundo capítulo, describí el camino metodológico. Sólo ahora puedo ver con más claridad su configuración. El núcleo es la acción educativa propuesta, el círculo de lectura que es también una reflexión epistemológica cuya raíz se encuentra en el espacio doloroso y potencial de la herida colonial. En particular, el pensamiento de Édouard Glissant me guió y desafió en la investigación, el cual surgió también del análisis de la experiencia de subalternidad. ¿Cómo podemos investigar desde la herida colonial? Esta es la segunda pregunta clave. El círculo de lectura con niños y niñas, los postulados epistemológicos que se generaron de esta acción educativa, representa mi primera respuesta, potencial e imaginativa.

Del núcleo se van extendiendo otras dimensiones, el acercamiento al contexto de estudio, a saber, cómo me inserté concretamente en la vida cotidiana de la escuela primaria, los instrumentos metodológicos cualitativos complementarios que utilicé con otros grupos de actores sociales: las madres de familia, los maestros, los personajes políticos de la periferia. Con ellos, los adultos, usé la entrevista en profundidad y la observación participante. Este capítulo es el tronco que vincula la raíz con la fronda, necesario, porque es la primera introducción del lector a la realidad de la “orillada”. En efecto, los dos capítulos sucesivos tienen una intención, representar y compartir con el lector y lectora los momentos cotidianos de convivencia con los pobladores en estos paisajes suburbanos del límite.

En el tercer capítulo, escribí una narración etnográfica de la “orillada”. Por medio de la palabra formalizada, intenté evocar el paisaje humano del margen, en el cual había participado desde una localización específica: estudiante de posgrado con una beca nacional que me permitía investigar con cierta tranquilidad económica, aprendiz y conocedora de saberes modernos cuyo prestigio es indiscutible en nuestras sociedades. ¿A quién está dirigida la etnografía? ¿Para quién estoy escribiendo? En el fondo, deseaba que este documento lo pudieran leer no sólo los académicos de las ciencias sociales, sino también los participantes de la investigación y cualquier lector y lectora especializado y no especializado.

Deseaba que quien se aprestara a recorrer estas páginas, pudiera ver y sentir el viento del Cañón del Sumidero y la alegría de las voces de Nadia y los demás participantes del círculo. Conocer más allá de datos y tablas cuantitativas, ciertamente importantes, quería que la palabra escrita tuviera el poder de evocar el encuentro y dejar huellas en la subjetividad del lector y

lectora. Un desafío que no creo haber logrado totalmente, no obstante, el uso de un lenguaje narrativo permitió recordar lo tangible de la experiencia.

Este deseo estaba acompañado también por una responsabilidad; hasta ahora no hay estudios antropológicos de la periferia tuxtleca; existen algunos trabajos sociológicos como la obra de Escobar Rosas, pero, *grosso modo*, podemos hablar de una gran ausencia del sector popular urbano de Tuxtla Gutiérrez en las ciencias sociales de Chiapas. Eso sorprende porque sólo en la periferia norte oriente estaban asentados ya en el año 1997, más de ochenta mil habitantes. Y podemos suponer que con el expandirse actual de la periferia, el número de pobladores haya aumentado, considerablemente. Las agendas de investigación en Chiapas han privilegiado otros estudios, igualmente necesarios, alrededor de las poblaciones indígenas. Es imprescindible abrirse también al análisis de la marginalidad urbana desde una óptica transdisciplinaria que construya, constantemente, una postura epistemológica.

En la escritura etnográfica, quise evidenciar los conflictos subterráneos que surgieron en la convivencia con los participantes, malestares e inquietudes que se pueden generar cuando se intenta “conocer” desde el “compartir” (E. Glissant, 2007:175). A distancia de tiempo, sigo convencida que sólo una atenta análisis de estas intermitencias y su objetivación compartida puedan contribuir en la construcción de un conocimiento de las ciencias sociales que no se deje cristalizar por un pensamiento teórico institucionalizado, más bien que acepte su naturaleza cambiante y contradictoria. ¿Puede trascender la figura intersticial y poderosa del antropólogo omnisciente, personaje clásico de nuestros saberes modernos? No creo haberlo logrado aunque la intención de la escritura etnográfica haya cambiado. Me definiría más bien como una trovadora o una “griot”¹¹, narradora que evoca historias *matrias*, denuncias sociales, instantes cotidianos, hilando la palabra para los oyentes.

¹¹ “Un griot o jeli (*djeli* o *djéli* en francés) es un narrador de historias de África Occidental. El griot cuenta la Historia de la forma que lo haría un poeta, un cantante de alabanzas o un músico vagabundo. Un griot es un depósito de tradición oral. Como tal, en ocasiones se le conoce como bardo. De acuerdo a Paul Oliver en su libro *Savannah Syncopators*, "aunque [el griot] debe conocer muchas canciones tradicionales sin equivocación, también deben contar con la habilidad de improvisar sobre eventos actuales, incidentes de azar y todo aquello que le rodea. Su ingenio puede ser devastador y su conocimiento de la historia local formidable". Recuperado el 10 de abril 2015, disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Griot>.

En el último capítulo, presenté las voces de tres grupos de actores sociales: los maestros de la escuela, las madres de familia, los personajes políticos que posibilitan a miles de pobladores de bajos ingresos acceder, informalmente, al suelo urbano. Los testimonios de don Tomás y Maldonado me dieron la posibilidad de tocar el tema del acceso informal al suelo urbano en América Latina. Doña Elvia y doña Rocío compartieron la dificultad de ser mujeres y madres de familia que habitan en asentamientos irregulares. Con los maestros Víctor y Marcos reflexioné sobre la relación que va estableciéndose entre la educación formal en barrios marginales. Al principio de la investigación, no había previsto este capítulo cuyos temas podrían generar tesis de maestría y/o doctorado. En el camino, gracias a la convivencia con los habitantes, se fue generando la necesidad de compartir la información que había adquirido. En este caso, opté para la evocación de la oralidad de sus personajes. La lectura de la obra, *Los hijos de Sánchez* (1961) de Oscar Lewis, influyó en la decisión. Cada grupo de testimonios está acompañado por una reflexión final que se abre a debates contemporáneos en América Latina, me hubiera gustado ahondar mayormente los temas, por ahora, podemos considerar estos apartados de análisis, ventanas que preludian horizontes de estudio futuros.

Es el final del camino de investigación, veo los niveles de realidad que estructuraron la tesis, los estudios urbanos, la sociología, la antropología urbana, la pedagogía popular, la epistemología. Opté por la complejidad porque así me lo pedía la convivencia con los pobladores del margen, sin embargo, sólo alcancé y analicé fragmentos de realidad. La cruz de maíz simboliza eso, el fin de un trayecto y el inicio de otros y/o de los mismos con una perspectiva más consciente. El paisaje humano de la “orillada” me constituye, quizás nos formó, conjuntamente, nos permitió pensarnos. El aprendizaje recibido necesita ser compartido con los participantes de la investigación y abrirse también a nuevos espacios de discusión. Estos saberes de las ciencias sociales ahora objetivados necesitan ser traducidos en la cotidianidad. Este es el paso a seguir.

Referencias bibliográficas

Adler de Lomnitz, L. *Como sobreviven los marginados*, México: Siglo XXI Editores, 2003.

Abramo, P. (2013) “Mercado informal y producción del hábitat: la nueva puerta de acceso a los asentamientos populares en América Latina” en *Los lugares del hábitat y la inclusión*, CLACSO. Recuperado en mayo 21, 2014. Disponible en [http://casayciudad.org.mx/publicaciones/Los Lugares del Habitat y la Inclusion.pdf](http://casayciudad.org.mx/publicaciones/Los_Lugares_del_Habitat_y_la_Inclusion.pdf).

Briceno León, R. (2014) “La libertad de alquilar, la ciudad y la ciudadanía” en *Casas de infinitas privaciones ¿Germen de ciudades para todos?* CLACSO: Recuperado en abril 22, 2015. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140908020925/Casas.pdf>.

Cabrera Arias, M. (2014) “Cien años de informalidad, una mirada a los barrios de la gente” en *Casas de infinitas privaciones ¿Germen de ciudades para todos?* CLACSO: Recuperado en abril 22, 2015. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140908020925/Casas.pdf>.

Du Bois, W. E. B. (2009) [1903] *The souls of black folks*, Rowland Classics.

Castro-Gómez, S. (2007) “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes” en *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Recuperado en mayo 14, 2014. Disponible en: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>.

Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Recuperado en mayo 11, 2013. Disponible en [http://www.alca-seltzer.org/descolonizacion/cesaire libro discurso sobre colonialismo.pdf](http://www.alca-seltzer.org/descolonizacion/cesaire_libro_discurso_sobre_colonialismo.pdf).

_____ (1969). *Une tempête, d'après 'La Tempête de William Shakespeare: adaptation pour un théâtre nègre*), París.

Clichevsky, N (2003). *Pobreza y acceso al suelo urbano. Algunas interrogantes sobre las políticas de regularización en América Latina*, CEPAL, Recuperado en abril 22, 2014. Disponible en:

<http://www.cepal.org/es/publicaciones/5780-pobreza-y-acceso-al-suelo-urbano-algunas-interrogantes-sobre-las-politicas-de>.

Chakrabarty, D. (2010) “Una pequeña historia de los Estudios subalternos” en *Repensando la subalternidad Miradas críticas desde/sobre América Latina*. Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado en mayo 2014. Disponible en http://www.clacso.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_162.pdf.

Consejo Estatal para las Culturas y las Artes de Chiapas.

Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*, México: Fondo de Cultura Económica.

Escobar Rosas, H. (2000). *Espacio y sociedad en Tuxtla Gutiérrez*, México: Universidad Autónoma de Chiapas.

Freire, P. (1997) *La pedagogía de la Esperanza*, México: Siglo XXI Editores.

_____ (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México: Siglo XXI Editores.

_____ (2010) *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI Editores.

_____ (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*, México: Siglo XXI Editores

Galeano, E. (2001) *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*. Recuperado en abril 13, 2014. Disponible en: <http://static.telesurtv.net/filesOnRFS/multimedia/2015/04/13/patasarriba.pdf>.

Glissant, É. (2006) *Tratado de todo-mundo*, Barcelona: El cobre Ediciones. Recuperado en abril 22, 2014. Disponible en: www.redkatatay.org/sitio/talleres/glissant.pdf.

_____ (2007) *Poetica del diverso*, Roma: Meltelmi Editore.

Gnisci, A. (2002) *Poetiche Africane*, Roma: Meltelmi Editore.

_____ (2007) *Decolonizzare l'Italia. Via della Decolonizzazione europea n. 5*, Roma: Bulzoni Editore.

_____ (2010) “Escrituras migrantes” [artículo en línea] *Extravío. Revista electrónica de literatura comparada*, núm. 5. Universitat de València. Recuperado en mayo 20, 2014. Disponible en línea: <http://literatura.itematika.com/>

Grupo de Estudios Subalternos Latinoamericanos (1995) *Manifiesto Inaugural*. Recuperado en mayo 21, 2014. Disponible en <http://www.ensayistas.org/critica/teoria/castro/manifiesto.htm>.

González y González, L. (1986) “Suave matría”. Recuperado en mayo 19, 2014. Disponible en <http://www.nexos.com.mx/?p=4701>.

Köhler, A (2015) “Acerca de nuestras experiencias de co-teorización.” En Leyva, Xochitl, Jorge Alonso, R. Aída Hernández, Arturo Escobar, Axel Köhler, Aura Cumes et al. *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. Tomo I. México: Cooperativa Editorial RETOS, Programa Democracia y Transformación Global (PDTG), Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA), Talleres Paradigmas Emancipatorios-Galfisa, Proyecto Alice y Taller Editorial La Casa del Mago, pp. 401-428.

Krotz, E. (2013) [2002] *La otredad cultural entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*, México: Fondo de Cultura Económica.

Lakhous, A. (2006) *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio*. Roma: Assolo Edizioni e/o.

Lander, E. (2007) “Universidad y producción de conocimiento: reflexiones sobre la colonialidad del saber en América Latina” (167-179) en *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*, México: siglo XXI editores

Lewis, O. (1961) *Los hijos de Sánchez*. Recuperado en mayo 24, 2012. Disponible en: [http://www.ignaciodarnaude.com/textos_diversos/Lewis,Oscar,Los%20Hijos%20de%20Sánchez\(1961\).pdf](http://www.ignaciodarnaude.com/textos_diversos/Lewis,Oscar,Los%20Hijos%20de%20Sánchez(1961).pdf).

Mallon, F. (2010) “Promesa y dilema de los Estudios subalternos” en *Repensando la subalternidad Miradas críticas desde/sobre América Latina*. Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado en mayo 2014. Disponible en http://www.clacso.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_162.pdf.

Massolo, A. (1992) “Las políticas del barrio”. Recuperado en abril 24, 2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/267/26700106.pdf>.

Mignolo, W. (2007) *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, Barcelona: Gedisa Editorial.

_____ (2002). *Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: la ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos*. Recuperado en junio 5, 2011. Disponible en <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/MIGNOLOESPACIOS%20Y%20LOCALIZACIONES.pdf>.

_____ (1996) *Herencias coloniales y teorías postcoloniales*. Recuperado en Marzo 20, 2011. Disponible en <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Mignolo.pdf>.

_____ (2007) “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto” en *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (25-47) Recuperado en mayo 14, 2014. Disponible en: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>.

De Sousa Santos, B. (2009) *Una epistemología del Sur, la reinvencción del conocimiento y la emancipación social*, México: siglo XXI, CLACSO Co-ediciones.

Leyva, X., Alonso, J., Bertely, M., Escobar, A., Krotz, E., Köhler, A. *et al.* (2011) *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. Chiapas, Ciudad de México, Ciudad de Guatemala y Lima: CIESAS, UNICACH, PDTG-UNMSM. Recuperado en marzo 21, 2014. Disponible en: www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/320.pdf.

Nava Saucedo, D. y López Álvarez, G. (2010) “Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez”, en *El cotidiano*, núm. 164,

noviembre-diciembre, 2010, pp. 47-52. Recuperado en mayo 12, 2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32515894007>.

Ramírez Saiz (1999) “El movimiento urbano popular (MUP): teoría y método”. Recuperado en abril 11, 2014. Disponible en: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/172-2966waq.pdf.

Sáez Giráldez, E. (2014) “De la casa de estera a la ciudad progresiva. Una lectura de los asentamientos humanos de Lima, Perú” en *Casas de infinitas privaciones ¿Germen de ciudades para todos?* CLACSO: Recuperado en abril 22, 2015. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140908020925/Casas.pdf>.

Sandoval, P. (2010) “Presentación” en *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina*. Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado en mayo 2014. Disponible en: http://www.clacso.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_162.pdf.

Santos, Boaventura de Sousa (2002). “Para una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, núm. 63, Coimbra, Portugal: pág. 237-280

Shakespeare, W. (2003) [1623] *La tempestad*. Recuperado en mayo 2014. Disponible en: <http://literatura.itematika.com/>

Sicurella, S. (2015) “Le sfide che i figli degli immigrati devono affrontare”, en *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*, Vol. IX, N. 1, Gennaio-Aprile 2015. Recuperado en mayo 2015. Disponible en http://www.vittimologia.it/rivista/articolo_sicurella_2015-01.pdf.

Segura, R. (2014) “Vivir afuera. Experiencias comunes, temporalidades diferenciales y límites barriales en la periferia de la ciudad de La Plata (Argentina)” en *Casas de infinitas privaciones ¿Germen de ciudades para todos?* CLACSO: Recuperado en abril 22, 2015. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140908020925/Casas.pdf>.

Tedesco, J. Parra, R. (1984) “Marginalidad y Educación formal”, en *Educación Popular en América Latina*, CEPAL. Recuperado en mayo 21, 2014. Disponible en <http://www.cepal.org/cgibin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/9/25629/P25629.xml&xml=/argentina/tpl/p9f.xsl>.

Zemelman, H. (2004). “Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas” en *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*, (21-33). México: Siglo XXI editores.

Bibliografía general

- Ander-Egg, E. (1981). *Metodología y práctica de la animación socio-cultural*, Madrid: Marsiega.
- _____ (1982). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*, México: Editorial “El Ateneo”.
- Anzaldúa, G. (1999). “La prieta”. Recuperado en junio 20, 2010. Disponible en: <http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/laprie580.pdf>
- Köhler, A. Leyva Solano, X. López Intzín, X. Guadalupe Martínez Martínez, D. Watanabe, R. Chawuk, J. Jiménez Pérez, J. Hernández Cruz, F. E. Estrada Aguilar. M. Agripino Icó Bautista, P. (2010) *Sjalel Kibeltik. Sts' isjel Ja Kechtiki'. Tejiendo nuestras raíces*. Unicach, Cesmecha, CIESAS, Xenix Film Distribution, IWGIA, Orê, PUMC-UNAM, Raccach, Pvifs, Cdli-Xi'nich, Organización Sociedad Civil Las Abejas, Omiech, Sak Tzevul, Oxlajuntí, Mirarte: México.
- Bolívar, T. Guerrero, M. (2014) coord. *Casas de infinitas privaciones ¿Germen de ciudades para todos?* CLACSO. Recuperado en mayo 22, 2013. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140908020925/Casas.pdf>.
- Bolívar, T. Erazo Espinosa, J. (2013) coord. *Los lugares del hábitat y la inclusión*, CLACSO. Recuperado en mayo 21, 2013. Disponible en: http://casayciudad.org.mx/publicaciones/Los_Lugares_del_Habitat_y_la_Inclusion.pdf.
- De Vos, J. (2010). *Vienen de lejos los torrentes, una historia de Chiapas*. México:
- Fals Borda, O. (2009) *Una sociología sentipensante para América Latina*. Victor Manuel Moncayo Compilador. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO. Recuperado en mayo 22, 2014. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/fborda/>.
- Fanon, F. (1996) *Pelle nera, maschere bianche*, I Tigli: Tropea
- _____ (2007) *I dannati della terra*, Torino: Piccola biblioteca Einaudi.

Galeano, E. (2000). *Los libros de los abrazos*. Recuperado en mayo 12, 2014. Disponible en: <http://www.portaalba.org/biblioteca/GALEANO%20EDUARDO.%20El%20Libro%20de%20los%20Abrazos.pdf>.

Gnisci, A. (2006) *Nuovo Planetario Italiano*, Città aperta, Troina.

Hale, C. (2007) “Reflexiones sobre la práctica de una investigación descolonizada” en *Annuario CESMECA*. Recuperado en mayo 12, 2014. Disponible en: <http://repositorio.cesmeca.mx/bitstream/cesmeca/405/1/16%20Reflexiones%20sobre%20la%20pr%C3%A1ctica.pdf>

Lander, E. (2000) “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico” en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO. Recuperado en mayo 21, 2014. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtf>

Leyva Solano, Xochitl y Shannon Speed (2008) “Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor”. En Xochitl Leyva, Araceli Burguete y Shannon Speed (coordinadoras). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. México, Ecuador y Guatemala: CIESAS y FLACSO, pp. 65 -107.

Quijano, A. (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246. Recuperado en mayo 18, 2013. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>

Sanchez Ramos, I. Sosa Elizaga, R. coord. (2004) *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. México: Siglo XXI editores.

Scott, J. C (2000) *Los dominados y el arte de la resistencia Discursos ocultos*, Ediciones Era: México. Recuperado en mayo 20, 2014. Disponible en: <https://derechoalaciudadflacso.files.wordpress.com/2014/01/james-scott-los-dominados-y-el-arte-de-la-resistencia.pdf>

Zemelman, H. (2010) *Desafíos de lectura de América Latina*, México: Cerezo Editores.

Wallerstein, I. (2002) *Conocer el mundo. Saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. Siglo XXI Editores y UNAM: México

Wallerstein, I. (2004^a). *Impensar las ciencias sociales; Límites de los paradigmas decimonónicos*. Siglo XXI Editores: México.

Wallerstein, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*. Gedisa Editorial: España

Wallerstein, I. (coordinador) (2006b) *Abrir las Ciencias Sociales*, Siglo XXI Editores y UNAM: México.