

Continuidad y cambios en la vida cotidiana de familias indígenas p'urhépechas de la ZMG*

LUCÍA ALCALÁ
REBECA ÍÑIGUEZ SEGURA
REBECA MEJÍA-ARAUZ

Resumen: Este capítulo examina, desde una perspectiva histórica-cultural siguiendo el paradigma de Aprendizaje por Medio de la Observación y la Participación (LOPI) (Rogoff, 2014), los procesos de continuidad y de adaptación de un grupo de familias indígenas asentadas en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG). El análisis cualitativo de entrevistas con padres de familia y niños p'urhépechas residentes de la colonia La Noria, así como las observaciones etnográficas realizadas, reflejan la complejidad de las experiencias de estas familias mientras se adaptan al contexto urbano. En general, las madres de familia reconocen beneficios centrales de migrar a la ZMG como el acceso a educación y al empleo, y también señalan las dificultades económicas y otros factores que les afectan en su identidad cultural y en el desarrollo de los hijos. Se identifican varios aspectos tanto de continuidad como transformaciones en algunas prácticas y tradiciones culturales, en particular en la organización social comunitaria con el sistema de mayor-domía; y a nivel intrafamiliar en la organización de la interacción familiar que refleja prácticas indígenas que apoyan a la vez la autonomía de los niños y su contribución a las actividades de la familia con aprendizajes por medio de la observación y participación.

- Agradecemos el apoyo extenso y acompañamiento que nos proporcionó el EAMI orientándonos en el modo de acercamiento a las familias y el contactarnos con ellas, equipo integrado por Juan Carlos Zavala Jongitud, SJ, Mario Montemayor González, SJ, Rudy Contrera Andrades, SJ, Guillermo Estrada Jáquez, SJ, y David González Barboza. Un agradecimiento muy especial a la señora Griselda Alonso Francisco, por ayudarnos a recabar información en la comunidad y a los asistentes de investigación por su trabajo comprometido Diego Carrandi, Irasema Viedas, Daniela Hernández, Ana Lucía Camacho, Vanessa Ortiz, Miriam Pulido, Ana Luisa Valle y Liliana Gutiérrez.

Se discuten las implicaciones con relación al papel de las instituciones y su escasa labor para facilitar a los migrantes indígenas la vida en el contexto urbano.

Palabras clave: *familias indígenas urbanas, identidad cultural, colaboración, continuidad cultural, migración.*

Desde hace más de cuatro décadas, familias indígenas rurales de diversos estados de la República Mexicana han migrado a ciudades como la Ciudad de México, Monterrey y Guadalajara. La mayoría toma esta decisión para buscar un mejor nivel de vida para sus familias, ya que el trabajo en sus poblaciones no les da ingresos suficientes para vivir con dignidad y carecen de una educación de calidad para sus hijos. En algunas de las comunidades que habitan, los servicios de educación, salud, agua, luz y transporte no existen o son muy precarios. Las ciudades ofrecen un panorama diferente a estos grupos, que llegan a congregarse y continuar de alguna manera con sus tradiciones, o a transformarlas por las demandas y condiciones del ritmo urbano.

En la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG) se ha incrementado significativamente el número de migrantes que deciden trabajar y hacer su vida en la ciudad, sin embargo, no se dan las condiciones para que vivan de manera digna, sean respetados, ejerzan sus derechos de trabajo, salud y educación (De la Peña, 2010, 2015; Talavera Durón, 2006; Martínez Casas & Bayona Escat, 2010).

La investigación que aquí se reporta se enfoca en familias urbanas de origen p'urhépecha. Según los censos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), los p'urhépechas cuyo origen es el estado de Michoacán, mantienen una presencia significativa en la ZMG (Inegi, 2010). Se ubican inmediatamente después de los wixáritari y nahuas, únicos grupos indígenas reconocidos legalmente como originarios del estado de Jalisco (De la Peña, 2006). En términos de la lengua como indicador de los orígenes de una población, la lengua p'urhépecha, es la tercera con mayor presencia en la ZMG. Por su relevante presencia en la zona, y por tener investigaciones y conocimiento previo de la vida de comunidades p'urhépecha en Michoacán, se intencionó el contactar a un grupo de familias con estos orígenes.

El estudio que aquí se reporta forma parte de una investigación más amplia enfocada en identificar cómo las prácticas de organización de la vida cotidiana de familias de diversos grupos socioculturales en el contexto urbano impactan en el desarrollo de sus hijos en la infancia media. Un grupo

en particular de interés es el de las familias indígenas urbanas, que presenta condiciones de vida complejas.

Este capítulo identifica, desde una perspectiva histórica-cultural, algunos ejemplos de procesos de continuidad y de adaptación de un grupo de familias indígenas de origen p'urhépecha que se han asentado desde hace años en la colonia La Noria, en los límites de la ZMG. A partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a padres, madres e hijos, se analiza, a nivel comunitario, la conservación o transformación de algunas prácticas culturales de su comunidad de origen como fiestas o celebraciones religiosas, lengua, comida, y trabajo.

Por otra parte, a nivel familiar, se trata de identificar de qué manera organizan su vida en la ciudad, los problemas y demandas que enfrentan y como en sus formas de interacción familiar se preservan o transforman modos de orientar el desarrollo de los hijos, en los temas de autonomía y colaboración, aspectos que se han identificado como especialmente sobresalientes en el desarrollo y aprendizajes de los niños de comunidades indígenas (véase por ejemplo Mejía-Arauz, Correa-Chávez, Keyser Ohrt & Aceves-Azuara, 2015).

El análisis se enfoca desde el paradigma de *Aprendizaje por medio de la Observación y la Participación en Familia y Comunidad (Learning by Observing and Pitching-In in Family and Community Endeavors, LOPI)* (Rogoff, 2014; Rogoff, Mejía-Arauz & Correa-Chávez, 2015), que explica diversas facetas de la organización de la vida familiar y comunitaria que favorecen modos particulares de aprendizaje y desarrollo de niños y otros participantes.

Una faceta central identificada en este paradigma es la organización de vida familiar y comunitaria. En sus investigaciones Rogoff y colaboradores (véanse por ejemplo Rogoff, Alcalá, Coppens, López, Ruvalcaba & Silva, 2014; Correa-Chávez, Mejía-Arauz & Rogoff, 2015), han encontrado que en diversas comunidades indígenas de América es usual integrar a los niños en las actividades productivas de la comunidad, y se favorece su participación e involucración de manera que el aprendizaje y el desarrollo resulta de esta transformación de la participación del aprendizaje en su respectiva comunidad y contexto.

Así, a través de la observación y atención aguda, los niños aprenden las tradiciones y prácticas de su comunidad, logran aprendizajes sociales como el ser miembros responsables y contribuyentes, y desarrollan la colaboración y la autonomía. Estos diversos aspectos se plantean en el paradigma LOPI en

diversas facetas para explicar el desarrollo y el aprendizaje; por razones de espacio no se profundiza o especifican aquí cada una de estas (véase detalle del paradigma en Rogoff, 2014, o Rogoff, Mejía-Arauz & Correa-Chávez, 2015). Rogoff y colegas sugieren que este paradigma de aprendizaje se encuentra en muchas comunidades, pero es en especial prevalente en comunidades indígenas de la antigua zona mesoamericana y en América del sur (Bolin, 2006).

Los hallazgos que se presentan en las siguientes secciones son resultado de un minucioso análisis cualitativo de las entrevistas semiestructuradas realizadas a madres y padres de diez familias residentes de la colonia La Noria y a sus hijos en edades entre 8 y 11 años de edad. Más adelante se detallan las características de las familias participantes.

Las categorías de análisis que se identificaron surgieron tanto de los mismos datos como de categorías teóricas del paradigma LOPI y siguiendo una perspectiva fenomenológica constructivista, que busca dar cuenta de las experiencias particulares de los participantes desde su propia perspectiva situada en un contexto social e histórico (Creswell & Creswell, 2018; Frost, 2011).

Las dos primeras autoras codificaron las entrevistas y establecieron la confiabilidad de los códigos, comparando la codificación de tres entrevistas, aclarando dudas o categorías ambiguas hasta llegar a acuerdos en la comprensión de las categorías que se presentan posteriormente en este trabajo. La sistematización de los códigos pasó por varios ciclos incluyendo codificación abierta y codificación enfocada (Saldaña, 2014).

Previo a la realización de las entrevistas, se dio un trabajo de aproximación gradual a la comunidad, participando en actividades que realizan desde hace años un grupo de jesuitas que conforman el Equipo de Apoyo a Migrantes Indígenas (EAMI) quienes facilitaron el contacto con las familias. A su vez, se realizó un extenso trabajo etnográfico, es decir, se realizaron observaciones de la vida cotidiana en algunas zonas de la colonia con registro descriptivo de interacciones y prácticas cotidianas. Este trabajo lo realizaron, durante más de seis meses, la segunda autora y un equipo de asistentes de investigación, antes y durante la realización de las entrevistas. Además, la información se complementó con entrevistas que las dos últimas autoras sostuvieron con miembros del EAMI que trabajan directamente con las familias de esta colonia.

LAS FAMILIAS PARTICIPANTES

Los padres y madres p'urhépechas de las familias participantes en la investigación son originarias de diferentes poblados del municipio de los Reyes en Michoacán: dos de San Isidro, dos de Santa Rosa, tres de San Antonio y una de Sicuicho; dos padres de familia son originarios de Guadalajara, Jalisco, hijos de padres tarascos. De las familias entrevistadas, la mitad vino a la ZMG siguiendo a sus hermanos y los demás, a otros parientes.

Los padres y madres de estas familias tienen entre diez y treinta años viviendo en Jalisco. La mayoría llegaron entre los 17 y 23 años de edad. Únicamente dos llegaron de 5 y 10 años. En el caso de sus hijos, de los 13 niños y niñas participantes en las entrevistas, únicamente dos nacieron en Michoacán, y once en Jalisco. Todas las familias conservan parientes cercanos en Michoacán.

El trabajo de los padres se enfoca principalmente en la construcción: ocho son albañiles y uno es comerciante, dueño de una tienda de abarrotes en su casa y en un tianguis. Una familia es monoparental de jefatura femenina, por lo que no se incluye dato del padre. Seis de las mujeres son empleadas domésticas, dos de las cuales además venden productos en el tianguis; este tipo de trabajo les asegura contribuir al ingreso familiar mientras les permite organizar su tiempo para atender a la familia. De las cuatro que actualmente no trabajan, dos es por maternidad, pero reportaron que piensan volver a su trabajo después de un periodo de atención al bebé.

En cuanto a la escolaridad de las madres de familia, seis abandonaron la primaria: tres en tercero, una en segundo y dos en cuarto; tres la completaron y solo una estudió secundaria. En el caso de los padres, cinco abandonaron la primaria: cuatro en tercero y uno en quinto; dos la completaron y uno llegó a segundo de secundaria.

Los padres y abuelos de estas diez familias participantes hablan lengua p'urhépecha. Los adultos que viven en Guadalajara hablan p'urhépecha y español. En el caso de los trece niños entrevistados, cuatro hablan p'urhépecha, cinco afirman que lo hablan más o menos y cuatro no la hablan o solo lo entienden. En ocasiones niños y adultos niegan hablar su lengua por temor a la discriminación. Una de las madres de familia entrevistada menciona que ella y sus familiares deciden no hablar p'urhépecha en espacios públicos, como en el transporte público, para evitar ser discriminados.

LA VIDA EN LAS COMUNIDADES DE ORIGEN Y LA MIGRACIÓN

Diversas características socioculturales y contextuales de las poblaciones de origen de los adultos de las familias entrevistadas permiten suponer las condiciones que contribuyeron a la decisión de emigrar a Guadalajara. En estos poblados, San Isidro, Santa Rosa y San Antonio, de acuerdo con el censo de 2010 del Inegi, la actividad productiva principal es la agricultura y aprovechamiento de la madera. En promedio, el 80% no cuenta con seguridad social, el 90% vive en casas con piso de tierra, 2 de 446 hogares (0.4%) cuenta con agua entubada, los demás usan agua de pozo y no tienen drenaje. El promedio de escolaridad de su población es de cinco años y entre el 15 y 20% (según el poblado), son analfabetas (Inegi, 2010). La difícil situación de vida y la falta de trabajo en sus comunidades es lo que lleva a las familias a cambiar su vida a la ciudad en donde aún en condiciones difíciles, cuentan con servicios que mejoran su calidad de vida.

Talavera Durón (2006), en una investigación sobre familias p'urhépechas en la ZMG, narra la llegada de algunas familias de San Isidro, municipio de los Reyes, Michoacán, a la ZMG a principio de la década de los años noventa, iniciando con la familia de Gonzalo. A este grupo se le conoce como “la red del tata Gonzalo”

De acuerdo a Talavera Durón (2006), salió de la comunidad de San Isidro cuando el poblado tenía cuarenta habitantes dedicados a la explotación de la madera y la resina. La familia de Gonzalo realizó durante mucho tiempo migraciones estacionales y de retorno, primero en Zacán como medieros (cerca del volcán Parícutín), después se trasladaron a los ranchos de Uruapan que eran más seguros y trabajaron en la pesca del algodón y cosecha de aguacate y más tarde la familia se instaló a vivir en Uruapan donde, en un accidente, murió uno de sus hijos. La familia se mudó a Paracho a trabajar en la lija de guitarras y después de cuatro años, compraron un terreno en el cual construyeron poco a poco su casa. Ahí se quedaron doce años. En ese momento apareció una familia no indígena buscando a una muchacha que quisiera irse a Guadalajara para atender una casa y la hija mayor de don Gonzalo aceptó. Un mes más tarde, la hija regresó por la familia ya que su patrón les ofrecía trabajo a todos. Se fueron cuatro familias.

La mayoría de los p'urhépechas de San Isidro salen de sus comunidades sin hablar español. En las escuelas donde estudiaron únicamente se hablaba

tarasco e incluso sus libros estaban en esta lengua. Cuando llegan a la ciudad este es el primer y más fuerte impedimento con que se encuentran, hasta que aprenden a hablar español y pueden comunicarse en la vida cotidiana.

En un principio, llegaron a vivir a casas en construcción en donde trabajan como veladores y en algunos casos se quedaban como conserjes con hospedaje y sueldo. Conforme fueron reuniendo ahorros adquirieron terrenos y después construyeron sus casas en la colonia 12 de diciembre, cuyo fundador fue don Gonzalo Diego, el 12 de diciembre de 1997. Esta colonia, a las faldas del cerro del Colli, se ha ido extendiendo hasta crear La Noria (Floresta del Colli) en donde habita el grupo que nos ocupa.

De acuerdo con Talavera Durón (2006), las redes de parentesco y paisanazgo son una fortaleza de las familias p'urhépechas migrantes ya que se apoyan unos a otros, comparten vivienda, gastos, se recomiendan en trabajos, orientan a los recién llegados. Asimismo, se unen para las fiestas y tradiciones que quieren conservar. En la ciudad continúan con la red de parentesco y paisanazgo, con la tradición de mayordomía, mantienen vínculos con su comunidad y asisten a las fiestas que organiza la comunidad p'urhépecha de la ciudad.

La atracción que tiene la ZMG para la población inmigrante se relaciona con el crecimiento industrial, comercial, de servicios y las posibilidades laborales. Su desarrollo comercial la ha convertido en un centro de abastos importante para todo el estado de Jalisco, de ahí el crecimiento de la economía formal con oferta de trabajo en empresas, fábricas, o talleres, pero que se combina con la economía informal, en especial con la práctica del comercio ambulante (Bayona Escat, 2011).

VIDA EN LA CIUDAD

Como ya se mencionó, este grupo sociocultural ha construido su comunidad en la colonia la Floresta del Colli, conocida como La Noria. Las calles de la colonia no están pavimentadas, no tienen banquetas ni árboles, es un territorio árido y polvoso a la orilla del cerro del Colli, en la parte alta. El tipo de vivienda varía desde casas de cartón y lámina, otras están hechas con cemento y ladrillo. Únicamente el 2.5% de las viviendas tienen piso de tierra y el 77% recibe agua entubada. Todas las viviendas cuentan con electricidad (Inegi, 2010). Hay muchas en proceso de construcción. Desde el exterior se

observa el material acumulado para seguir construyendo, ya que los cuartos se van añadiendo poco a poco. En este aspecto parecen tener mejores condiciones que lo que se describe al respecto de sus poblaciones de origen (Inegi, 2010), como es tener agua entubada, piso de cemento, calles pavimentadas, servicio de transporte y sobre todo, empleo.

De manera similar a como ocurre en su contexto de origen, en esta comunidad la calle se mantiene todavía como un espacio de convivencia donde los niños salen a jugar con plena libertad y los adultos se reúnen después del trabajo. Usualmente se ven grupos jugando fútbol, a los más pequeños se les ve en una banqueta jugando con juguetes, otros con bicicletas y carritos. Pasan autos, pero por el mismo tipo de terreno no pueden ir muy rápido y los niños se cuidan entre ellos y también siempre hay algún adulto vigilando de lejos. Mientras que en la ciudad ya no se ven niños o grupos conversando en la calle, La Noria parece una réplica de las calles y plaza del pueblo, donde los habitantes se encuentran y conviven.

Los sábados en la tarde, empieza el descanso para las familias, se escucha música a volumen alto y los grupos de adultos o jóvenes se sientan a platicar en las puertas de las casas, ya sea comiendo algo o tomando una cerveza.

En la colonia existe un terreno conocido como el arroyo, el cual es un espacio profundo por donde parece haber pasado un río y ahora se ha convertido en un vertedero a donde llegan los camiones de volteo a vaciar el desperdicio de material de construcción. Esto mismo provoca que se tire otro tipo de basura. Algunas familias han empezado a construir sus casas con lámina y cartón en esta zona. Se observa a niños muy pequeños jugando con estos materiales, los cuales implican riesgos por contener también mosaico, vidrio, metales oxidados, etcétera.

Al centro de la colonia está un terreno muy amplio, rodeado de malla ciclónica que tiene una capilla a media construcción; básicamente piso de cemento, algunos muros y techo de lámina. El espacio es utilizado para reuniones, actividades de los niños y ceremonias religiosas.

En esta colonia hay intervención constante de diferentes congregaciones de la iglesia católica como miembros de la Compañía de Jesús, Compañía de Santa Teresa de Jesús y hermanas del Sagrado Corazón. Estos grupos colaboran principalmente en la formación religiosa y acompañamiento a las familias. La construcción de la capilla se ha ido realizando poco a poco con aportaciones de la comunidad. Al fondo está la imagen de Santa Cecilia, ele-

gida el 4 de noviembre de 2006 por la misma comunidad como “Santa Patrona de La Noria” (Frausto, 2010, citado en Medina-Ramírez, 2016).

Según el Censo de 2010 (Inegi, 2010), en la colonia la Floresta del Colli, de 598 hogares censales, 288 son hogares indígenas (48%). Las razones para migrar del campo a la ciudad que reportan las familias entrevistadas, son las mismas en todos los casos: mejorar condiciones de vida a través del trabajo y generar mejores oportunidades para sus hijos; dejar también algunas incomodidades de la vida rural y los salarios bajos que se pagan en sus municipios de origen. Aún con largas jornadas laborales (véase Mejía-Arauz, Dávalos Picazo & Zohn Muldoon, 2020) y el esfuerzo que esto implica en sus condiciones actuales, los padres de familia afirman que vale la pena porque las escuelas son mejores que en su comunidad, porque los ingresos son mayores y pueden dar mejor nivel de vida a sus hijos, quienes eventualmente podrían obtener mejores empleos que los que tienen sus padres.

Además, también se reportan otros aspectos que revelan las tensiones que las familias enfrentan entre las tradiciones ligadas a sus comunidades de origen y las demandas y problemáticas de sus condiciones de vida urbana actual que como se describe más adelante, en algunos casos se traducen en transformaciones o adaptaciones a la vida urbana.

COSTO Y BENEFICIO DEL PROCESO DE MIGRACIÓN

Dado que la mayoría de las familias tienen más de diez años de vivir en ZMG, se les preguntó sobre sus experiencias, sobre lo más fácil y lo más difícil del proceso de migración. En general, como beneficios se mencionaron los siguientes: acceso a educación superior y mejores escuelas para sus hijos (6 familias), acceso a servicios de salud (4 familias) la expectativa de mejor futuro laboral para sus hijos (2 familias), así como servicios de agua potable y luz (1 familia). También, entre las compartidas por la mitad de las familias, la de la posibilidad de tener mejores oportunidades de trabajo para los adultos, incluyendo trabajo para las mujeres, como lo ejemplifica la siguiente viñeta:

Allá [en Michoacán] no había trabajo de mujeres. Muy escaso el trabajo, por eso nos venimos aquí para buscar más oportunidades (GP5 FIU-67).

Aunado a los beneficios se describieron ciertos costos del proceso de migración. Nueve de las diez madres de familia mencionaron lo difícil que fue migrar a la ciudad. Entre las razones mencionadas reportaron estar lejos de sus familiares, dejar a sus seres queridos, falta de recursos económicos y no tener sistemas de apoyo, acostumbrarse al ritmo de vida en la ciudad donde llegan sin nada, y se encuentran con más encierro. Solo una de las entrevistadas mencionó que nada fue difícil y una señora mencionó que nada fue fácil (hablaba poco español), aunque justificó migrar por el trabajo. Esto nos muestra la diversidad de experiencias que tienen las familias al llegar a la ZMG y que requiere de diversos programas y formas de apoyo.

Estar lejos de la familia y de la comunidad de origen. Dentro del costo de migrar, uno de los aspectos más difíciles es estar lejos de la familia ya que no cuentan con sistemas de apoyo y la falta de recursos económicos les impide viajar con más frecuencia a sus comunidades de origen. Cuando tienen los recursos económicos, también les es difícil viajar constantemente porque los empleadores no les dan días adicionales de descanso, solo tienen el fin de semana o tres días, cuando las familias preferirían viajar y quedarse unas dos semanas en su tierra. Por otra parte, estar lejos de los seres queridos y vivir en un contexto urbano, limita el contacto que las familias tienen en la ciudad y genera una rutina de encierro y aislamiento. Una participante mencionó:

Siento que uno aquí nada más vive... como más encierro [...] si llega uno de trabajar pues estás aquí o haces tus cosas, [...] y allá en Michoacán es diferente porque allá pues sí va a la escuela uno, trabajan también los padres y todo eso, pero es más diferente porque allá conoces a todo el pueblo y uno va y se distrae o va a la plaza y venden allá antojitos en la plaza y ya ves a tus amigas, pláticas y aquí no, es más diferente ni con los vecinos, siento que no convivo mucho, sí, para unas cosas sí (GP5 FIU-64).

De la misma manera, al estar fuera de su comunidad se extrañan las celebraciones y fiestas comunitarias que dan sentido de pertenencia (Ojeda, 2006). Por ejemplo, en el caso de las fiestas de día de los muertos, una participante reporta:

Sí, sí lo extraño [el hacer la fiesta del día de muertos]. Como día de los muertos que uno va a visitar a los muertos en el panteón y llevarles su ofrenda, pues aquí ya no lo hago. Pues, ¿a quién le llevo la ofrenda en el panteón? Pues a nadie... (Ríe) (GP5 FIU-67).

Al no estar en la comunidad, no solo no se tienen cerca a sus familiares sino que también les afecta el no sentirse cerca de sus antepasados.

Dificultades económicas. Es importante mencionar otro patrón que genera el proceso migratorio y es que las familias llegan sin recursos económicos y sin mucho apoyo.

[...] la segunda vez que nos venimos, nos venimos sin nada, nomás con lo puesto que traíamos, poquita ropa. Fue difícil porque no teníamos cama, no teníamos donde cocinar, estufa no tenía pues, no tenía trastes, nada. Nos dormíamos en el suelo porque venimos sin nada. Y eso fue difícil. Comíamos puro comida enlatada, pura sardina... comprábamos sardina y hacíamos taquitos, porque no teníamos platos en qué comer, pero ya poco a poquito fuimos comprando cosas y así (GP5 FIU-67).

Aun cuando señalan como beneficio el empleo, las familias también refieren las dificultades para obtener trabajo colocándolas en dificultades económicas. La transición entre la llegada a la ciudad y colocarse en alguna actividad económica lleva tiempo. Las redes de apoyo entre p'urhépechas son sólidas, pero el proceso de aprendizaje de nuevos oficios no es fácil, y por otro lado la certificación de los estudios se ha vuelto necesaria, es requisito de muchos empleadores, los indígenas tienen conciencia de esto.

Por otra parte, otra forma de precariedad laboral que enfrentan se debe a los tipos de oferta laboral a la que pueden acceder. Las actividades laborales que se asocian a los indígenas en las ciudades son la venta de artesanías, dulces, frituras, albañilería, labores domésticas o jardinería. También hay algunos (la minoría) que han ingresado al trabajo formal como en líneas de producción, servicios administrativos, choferes o mecánicos. En estos trabajos les exigen cierta escolaridad por lo que no todos tienen acceso a ellos, pero quienes llenan los requisitos obtienen el beneficio de contar con las prestaciones de ley (De la Peña, 2015; Flores Laffont, 2015; Bayona Escat, 2011; Talavera Durón, 2006).

Dado que el trabajo de los adultos en su mayoría es informal, no cuentan con seguridad de ningún tipo y se mantienen dependientes a sus ingresos semanales.

Pues sí, cuando a veces no tenemos trabajo se nos hace difícil, cuando no tenemos qué gastar, se nos complica para comprar, más que nada la comida. De acostumbrarnos, porque sí a veces nos costó mucho en acostumbrarnos aquí porque estábamos acostumbrados allá en Michoacán (GP5 FIU-65).

Por otra parte, al llegar a la ciudad la intención inicial de las familias es lograr una mejora económica, pero sin tener la idea de establecerse de forma definitiva en la ciudad, se piensa la migración como algo temporal, pero las familias terminan quedándose ya sea porque se casan con personas de la ciudad o por el trabajo, y los familiares continúan llegando a la ciudad de la misma manera. Una familia menciona:

Aquí vivir, vinimos aquí nomás a visitar una tía y tía dijo no, es que tu tía va a llevar a su esposo a trabajar. Y nos vamos a quedar un mes, y así quedamos y así. Yo vine primero y luego mi hermana, también vino sola, y ya después se juntó y también se casó y vino pa' acá también...Ya quedé aquí y luego mi hermana también, ¿no?, yo también me iré a ver a mi hermana y voy a trabajar, a ver si puedo buscar allá empleo. También vino y también ya buscó su esposo aquí y ya se juntaron, se fueron a Michoacán a casar y vinieron y ya también se quedaron aquí (GP5 FIU-68).

El grupo de jesuitas de EAMI comentó sobre ello y algunas implicaciones:

Las personas que se establecieron aquí hace años sueñan con regresar a Michoacán, pero ya tienen su vida hecha aquí; es una migración permanente, las oportunidades son más variadas. Los niños se van haciendo al modo de la ciudad y como no aprendieron el p'urhépecha tan bien... Les gusta Michoacán, pero solo un tiempo [...] algunos niños están dos, tres meses allá y entran a la escuela allá y como es en p'urhépecha no agarran el ritmo (ENTR SJ).

Los riesgos y preocupaciones de vivir en la ciudad. Aunque la mayoría de los participantes consideran como beneficios el trabajo y acceso a la educación que tienen al vivir en la ciudad, también expresaron preocupaciones sobre factores que consideran riesgos para el desarrollo y bienestar de sus hijos. De hecho, nueve de las diez madres entrevistadas, mencionaron preocupación por los peligros que ofrece la ciudad a sus hijos.

Aun cuando todavía se manifiesta que los niños pueden ir por sí solos a la escuela o jugar con amigos en la calle, las familias ya reconocen los riesgos de ello y les complica la organización de su vida cotidiana. Las mujeres que trabajan como empleadas domésticas tienen jornadas de cuatro o cinco horas al día más un promedio de dos horas de transporte, una hora de ida y otra de regreso, lo que se convierte en seis o siete horas fuera de casa. Una madre comentó la necesidad de tener escuelas de tiempo completo o programas extraescolares en donde los niños se puedan quedar de forma segura mientras las madres de familia trabajan. Los padres de familia de este grupo que en su mayoría trabajan en la construcción, tienen jornadas de trabajo muy largas, entre ocho y once horas de lunes a viernes y media jornada los sábados. El tiempo de traslado depende de la distancia a la que se encuentre la obra y puede variar de diez minutos a una hora y media.

Esta organización familiar y la escuela que únicamente trabaja cuatro horas y media, implica, con frecuencia, dejar a los niños solos en casa o en la calle. En algunos casos, a diferencia de cómo ocurre en sus poblaciones de origen en donde cuentan con familiares que los apoyen, en la ciudad no sucede así, lo cual pone en riesgo la seguridad y oportunidad de desarrollo en otras áreas de los niños.

Con respecto a quien los cuida diariamente, cinco de los 13 niños y niñas entrevistados reportaron que los cuida un hermano o hermana; a cuatro, su mamá; a dos, su padre; a uno, su tía; y un niño afirmó que nadie lo cuida. Dos personas mencionaron no tener sistemas de apoyo de algún familiar o conocido que les cuiden a los niños o los lleven o recojan de la escuela. En esta situación se ven obligados a dejar de trabajar para llevar a los niños a la escuela o no los llevan para poder ir a trabajar, ya que la estancia en la escuela es corta, de cuatro horas diarias, cuando la jornada de trabajo de las madres de familia es de al menos cinco horas. En otras ocasiones, aun cuando tienen familiares que les pueden ayudar con el cuidado de los niños, cuando estos se van a Michoacán de visita, las familias se quedan sin un sistema de apoyo.

Al no tener cuidadores o familiares cercanos, los padres de familia se ven obligados a dejar a los niños solos, lo cual ocasiona el temor de que las autoridades les quiten a los niños por negligencia, ya que se comenta que ha sucedido en La Noria. Una señora narra lo siguiente:

[...] no puedo dejarlos solos, porque, de hecho, a una paisana de mi esposo le quitaron los niños por lo que los dejaba solos y los dos se iban a trabajar; se dieron cuenta, yo creo que algún vecino avisó y ya se los quitaron. Pero anduvieron peleando con un seminarista que les ayudó y siempre sí se los dieron, pero hasta que no peleó (GP5 FIU-63).

De la misma manera, si los niños no están supervisados y pasan mucho tiempo solos en la calle, de acuerdo con la percepción de estas familias, aumenta el riesgo de que se involucren en vicios como fumar y consumir alcohol, y que eso los lleve a otros peligros.

Yo pienso que a lo mejor los niños porque uno los deja tanto tiempo solos por eso se acostumbran en la calle, o porque uno les da más libertad agarran vicios (GP5 FIU-67).

Cinco personas expresaron esta preocupación. Una señora menciona:

[...] he tenido muchos vecinos, tengo pues y son chavillos y andan con su cigarro en la mano y andan tomando, a veces traen un rollito de no sé qué tanto y es lo que me preocupa a mí, a veces digo no, a veces lo veo a mi hijo andando con ellos y digo no, andando no falta qué le digan y mucho puede decir, tú eres esto o tú eres esto, porque eso no quieres, no quieres fumar y por lo mismo, es lo que más más me preocupa. O quizás los amigos les hacen burla y les aconsejan que no vayan a la escuela (GP5 FIU-61).

Si bien los padres de familia sienten entre sus paisanos un clima de seguridad y confianza, sus preocupaciones principales son: en tres de 10 familias, que sus hijos caigan en algún vicio; en dos familias, que se enfermen; en tres familias, que terminen sus estudios, y una manifiesta preocuparle la seguridad durante el traslado de la casa a la escuela y de regreso. El hecho de convivir

y de que la calle sea un sitio de encuentro para grandes y chicos, no deja de lado la preocupación con respecto a los temas señalados.

Además de los riesgos en la calle, se identifican otros en la escuela. Una de las madres reportó un incidente de acoso escolar y agresión severa, donde un niño de sexto de primaria le dio un puntapié en el estómago a su hijo que entonces estaba en primero de primaria; desde ese día el niño no quiso regresar a la escuela, y perdió el año escolar. Cuando la madre buscó apoyo con la directora, esta no solo no atendió el problema sino que le volteó las cosas achacando problemas escolares en el niño:

Me dijo la directora, la directora es bien regañona también, no te contesta uno lo que... me dijo, Si el niño no se enseña a leer y ni escribir, aquí no lo vamos a aceptar, lo vas a tener que cambiar en otra escuela (GP5 FIU -69).

En resumen, las familias claramente identifican los riesgos y situaciones que les preocupan al vivir en la ciudad: relativas a adicciones (3 familias); que sus hijos no estudien, que no hagan caso (3 familias); que lleguen bien a casa, que no pierdan la lengua p'urhépecha (1 familia). Son situaciones diferenciales de lo que podría ser su vida en un contexto rural o en poblaciones más pequeñas. Estos aspectos en cierta forma les demandan formas de organización y adaptación, como la elección de trabajos que a las madres les permitan atender a los hijos (véase Mejía-Arauz, Dávalos Picazo & Zohn Muldoon, 2020). Por otra parte, como se presenta a continuación, también se puede observar cómo ciertos valores y prácticas culturales, en las familias y la comunidad de La Noria, reflejan formas de organización y participación similares a la de otros grupos indígenas de Mesoamérica.

CONTINUIDAD Y TRASFORMACIONES EN TRADICIONES Y VALORES

De acuerdo con De la Torre-Herrera (2015), los estilos de vida de familias de origen indígena con frecuencia se transforman para responder a las demandas que les presenta la vida en la ciudad; esto a su vez implica cambiar las dinámicas familiares y comunitarias. Sin embargo, es posible que no todo se transforme, por tal razón, resulta de especial interés detectar en este grupo de familias, que tienen un número extenso de años en la ZMG, si hay y en qué

habría continuidad y preservación o transformación de algunas prácticas de vida, de organización familiar, y de tradiciones y valores.

Visitas a la comunidad, celebraciones comunitarias y alimentación. Las visitas a familiares y a la comunidad de donde son originarios representan para las familias que emigraron a la ciudad, un lazo permanente con su origen y costumbres; se puede pensar que estas visitas ayudan a mantener contacto con las tradiciones. Las familias comentaron la importancia de participar en las fiestas patronales, las bodas o bautizos que se realizan en Michoacán y procuran que sus hijos se casen con jóvenes de su comunidad de origen. Para estos eventos, aun cuando viven en Guadalajara, siguen participando en los padrinzagos y llegan a ausentarse varias semanas de la ciudad para ser parte de los rituales de las fiestas en el pueblo. En ocasiones van a las fiestas varias semanas o si son padrinos, pasan allá hasta meses para ir a apoyar en lo que sea necesario.

En el caso de la comida, conservan algunas prácticas alimentarias de su grupo cultural; siguen cocinando las corundas y los uchepos (tamales de elote) y preparan el pinole, el churipo (caldo con carne y chile rojo), frijol y huevo. Solo se mencionó reiteradamente que en la ciudad ya no hacen las tortillas a mano, las compran en la tortillería, tal como se manifiesta en el siguiente comentario:

Los tamales de allá, calditos de res que es famoso y las carnitas. Pues nada más sería tortilla, porque la verdad no hemos cambiado nada. Las tortillas porque aquí compramos hechas. Y allá pues hacemos las tortillas a mano. Y eso ya es como cambia mucho. Porque aquí no hay leña, pues porque no hay leña ahorita y se ocupa comales de allá. Y porque en estos comales, pues se queman (GP5 FIU-60).

Una de las tradiciones que tiene un significado importante para las familias p'urhépechas es la mayordomía. Esta es una de las tradiciones que las familias de La Noria han preservado, sin embargo, a la vez presenta cambios especialmente interesantes.

Según Medina-Ramírez (2016) la mayordomía en La Noria se creó con la idea de dar continuidad a la vida en comunidad en función de un patrono protector en común, que en los contextos migratorios no se tiene, de manera que en ambientes nuevos tener un patrono o patrona significa una razón

para reagruparse. En el caso de La Noria, la comunidad eligió a Santa Cecilia como patrona de la comunidad con el apoyo de EAMI. Narra Medina-Ramírez que en un principio la mayordomía se compartía con mestizos, pero que poco a poco se fue convirtiendo en un colectivo más exclusivamente p'urhépecha.

Un dato importante que proporcionó el grupo de jesuitas es que en la actualidad se invita incluso a las autoridades de San Isidro, Michoacán, a participar en la fiesta de Santa Cecilia en Guadalajara. Si bien la elección del mayordomo no sigue el mismo proceso que en San Isidro, el trabajo del mayordomo conserva su significado y sus prácticas; es decir, cada año en La Noria se nombran mayordomos que se comprometen a trabajar todo el año por el bien de la comunidad, el mejoramiento de la capilla, la recaudación de fondos y la organización de la fiesta de Santa Cecilia. En las reuniones de organización, participan activamente hombres y mujeres p'urhépechas y entre ellos se continúa hablando la lengua p'urhépecha. Esto crea un contexto cultural propio de la comunidad de origen, tanto en sus acciones como en su forma de comunicación.

Esta tradición se mantiene de forma doble, por una parte se realiza en la ciudad en la comunidad de La Noria, pero por otra parte, las familias mantienen este lazo al participar en la tradición de su comunidad de origen ya que algunas familias continúan cooperando para la fiesta patronal que se realiza en el pueblo:

Tradiciones, más que nada, hacen las fiestas allá, cada año lo van mejorando y es lo que tratamos, como ahorita que andamos pidiendo la cooperación para las fiestas y ahí son tres calles, la primera, segunda y tercera. Y tradiciones son de ahí, a veces le toca a la primera calle hacer el jaripeo, todo lo que son las fiestas, son tres días y otros ponen para las bandas para que haiga desde temprano mañanitas, y todo eso llevarlo al señor San Isidro. Es lo que seguimos de tradición, es lo que hacen allá.

[Es importante porque] Sí, porque aquellos, unas personas que ya se murieron pues solos empezaron a hacerlas fiestas y ahorita nos toca a nosotros y así los llevamos y eso no se va a acabar, más que nada seguirle. (GP5 FIU-61).

La práctica de participar íntegramente en la fiesta patronal de sus poblaciones de origen desde su preparación y en los mismos días de fiesta, revela un

mantenimiento e involucración en esta tradición que se vincula a la propia organización comunitaria que tienen en la ciudad. Es la participación y vivencia de una misma cultura en dos espacios diferentes, y más aún, se trata de vínculos que ya no solo son en una dirección, de estas familias indígenas urbanas hacia su población de origen sino de mutua relación al invitar ellos a personas de su población a que participen en las de su comunidad en la ciudad. Muestra tanto el mantenimiento como la evolución de la tradición como un recurso que les permite a la vez *adaptarse* al contexto y *adaptar* el contexto a su cultura. En cuanto a la participación de miembros de su comunidad de origen en la celebración en la ciudad, refleja también la importancia del mantenimiento recíproco de los lazos comunitarios, así como cambios en la tradición en la comunidad de origen.

La idea de mantener una misma práctica cultural en dos espacios diferentes, coincide con las experiencias de otras comunidades indígenas, por ejemplo, la comunidad oaxaqueña que tiene una gran presencia en California celebra una de las Guelaguetzas más grandes después de la de la ciudad de Oaxaca (Rivera-Salgado & Escala Rabadán, 2017).

En el caso de los inmigrantes indocumentados, no les es posible regresar a las fiestas, así que reproducen esta celebración que es crucial para su identidad y continuidad, pero de cierta manera siguen participando en las fiestas que se realizan en sus respectivas comunidades de origen por medio de sus contribuciones económicas (Chávez, 2013; Fox, 2005).

Así, se mantienen los lazos con las comunidades y al mismo tiempo, las fiestas se conservan y transforman por estas celebraciones en los lugares en donde radican y a la vez con su participación transnacional.

Otra tradición importante que se sigue conservando en La Noria es la danza, que en las comunidades originarias ocupa un lugar importante en las celebraciones. Los niños aprenden observando a sus padres porque más adelante les corresponderá a ellos ser los danzantes.

Danzamos nosotros aquí. Tres días tenemos de baile allá en Michoacán. Igual mi hijo que quiere bailar, lo voy a enseñar y a lo mejor lo voy a dejar ahí para baile, para que siga adelante para que no se pierda pues la Danza de Viejitos y seguir adelante ya de grande y que vaya cambiando a otro y a otro a cada rato (GP5 FIU-63).

Este aprendizaje por medio de la observación implica a la vez participación, interacción, comunicación. Todo ello forma parte de un sistema social de organización de la participación que se facilita al integrar a los niños en celebraciones y actividades productivas de la comunidad (LOPI) (Rogoff, 2014). Es una forma de organización horizontal que es característica central en la organización comunitaria mesoamericana. Por ejemplo, en las comunidades en Tepoztlán, los niños tienen una presencia central en las celebraciones comunitarias, aprenden las danzas por medio de la observación, lo cual es crucial para mantener vivas estas prácticas (Corona & Pérez, 2007). La participación de los niños es tan importante que, incluso, hay celebraciones que son completamente organizadas y llevadas a cabo por niños.

En contraste, una transformación sustancial en algunas familias refiere al uso de la lengua materna que en algunas familias se traduce en la decisión de abandonar su uso. Las razones con frecuencia son por la discriminación, decisión que puede incluso afectar su identidad cultural.

Una investigación realizada con miembros de distintas comunidades indígenas ahora asentados en la ZMG reporta cómo el proceso de adaptación a la ciudad y la discriminación que enfrentan los lleva a procurar ocultar su origen étnico (De la Torre, 2015). En el caso de las familias p'urhépechas de La Noria, una forma de minimizar la evidencia de su procedencia indígena es dejar de emplear su idioma en contextos públicos para evitar ser discriminados. Sin embargo, los jesuitas del EAMI reportan que el uso cotidiano del lenguaje p'urhépecha depende de la familia; a algunos padres les preocupa que sus hijos no aprendan bien español y sufran el rechazo social como les pasó a ellos. Otras familias, lo hablan en la casa y en tales casos los niños también lo hablan de forma natural. En términos generales, señala uno de los jesuitas, lo común es que los niños entienden el p'urhépecha, pero lo hablan poco y lo hacen con vergüenza. Estas variantes se muestran por ejemplo en el siguiente comentario de una de las madres entrevistadas:

Les hablo en p'urhépecha y sí hablan los dos; es que les digo, a mí no me da vergüenza hablar en mi idioma, al contrario, yo me siento muy orgullosa porque sé hablar en otro idioma y muchas personas solo saben hablar en un idioma y nosotros sí, no tiene por qué darnos vergüenza, pero estos mis hijos dicen, no, es que a nosotros sí nos da vergüenza hablar en nuestro idioma, lo que tú hablas pues, pero le digo, no les tiene por qué dar

vergüenza, al contrario, se tienen que sentir orgullosos de hablar los dos idiomas. Es lo que yo quiero, que no se pierda nuestro idioma y hablan los dos y entienden los dos (GP5 FIU-67).

Prácticas de interacción, comunicación y valores asociados. Otros aspectos que representan continuidad en las prácticas indígenas y que se encontraron también en las familias de La Noria son formas de interacción y participación en la familia y la comunidad como la comunicación y la colaboración, que implican a su vez el ejercicio de valores como el respeto y la reciprocidad como bienes importantes que hay que conservar.

En seis de las familias se habla del respeto entre ellos y hacia los demás como una actitud importante para la vida, una forma de ser. En ocho de diez familias se percibe la comunicación abierta, el consejo, la escucha a los hijos como un factor de orientación para apoyar su desarrollo (véase también Mejía-Arauz & Gómez López, 2020) tal como se ha identificado en otras comunidades indígenas. Por ejemplo, en familias mayas existe una tradición de “hacerles ver” a los niños sobre lo que está bien y mal, sin imponer reglas, sino guiándolos a comprender la importancia de los valores y actividades para que puedan tomar sus decisiones (Alcalá & Cervera, 2019).

Si bien algunas tradiciones p'urhépechas van desapareciendo porque pierden sentido en la vida en la ciudad, otras continúan y siguen siendo el lazo que une a estas familias con sus raíces y aporta a los niños habilidades, conocimientos y valores que no se observan en quienes forman parte de familias urbanas desde varias generaciones. Estos valores se ejemplifican con las siguientes viñetas que muestran las intenciones de los padres:

Tratar de decir qué es lo que van a hacer, qué es lo bueno, qué es lo malo, es lo que tratamos de decirle, es lo que nos fijamos mucho con ellos, o que hablen bien [...] Es lo que siempre yo les digo, siempre hay que respetar a los grandes, chicos y todo, pues yo siempre así todo el tiempo soy así, respeto a mis mayores, más chicos y todo, cualquier gente, saludo bien, lo que es, a cualquier gente, los viejitos le digo abuelito y me contestan bien [...] así nos hablamos, quiero que conozca a la gente, que lo traten bien, lo respeten pues es lo que más vale el respeto donde sea, es lo que uno quisiera, pero hay a veces que no se puede, los niños siguen otras cosas (GP5 FIU-61).

Pues que sepa respetar y ser respetado, pues nada más. Porque... bueno para que mi hijo respete a los mayores y que también a él lo respeten, a ella lo respeten. Nosotros que somos de pueblo, porque mi padre así nos educó a nosotras, que respetemos, que no dijéramos groserías y portarnos bien, así estamos educando también, como fuimos educados [...] Sí, también escucharlos, darles su lugar. Que se porten bien, que no le anden faltando el respeto a nadie, no digan groserías y que respeten a sus mayores y a casi todo el mundo, que sean unos hijos de bien (GP5 FIU-65).

La importancia que estas familias dan al respeto se ha reportado como parte de los valores centrales en diversas comunidades indígenas, que además se conservan en contextos muy diferentes a los de sus lugares de origen.

En California, familias migrantes mexicanas con raíces indígenas o rurales coinciden en preservar el respeto (Ruvalcaba, Rogoff, López, Correa-Chávez & Gutiérrez, 2015) y ciertos valores como el ser acomodados o considerados, es decir, tener la habilidad de reconocer las necesidades de otros y proveer la ayuda por iniciativa propia (López, Ruvalcaba & Rogoff, 2015); esto último también se muestra más adelante al presentar cómo los hijos ayudan en labores de la casa y cómo las madres fomentan este valor por la consideración por los otros. Estos valores culturales siguen prevaleciendo en la orientación que dan muchas madres migrantes de herencia-indígena en California para el desarrollo de sus hijos (Alcalá, Rogoff & López-Fraire, 2018), y al parecer es lo que se observa también en las familias indígenas urbanas participantes en la investigación que aquí se reporta.

A nivel intrafamiliar, las interacciones entre padres e hijos también revelan tanto adaptaciones como continuidad en las prácticas que inciden en el desarrollo y formación de los hijos. Entre lo que se transforma incluye que las prácticas y condiciones de vida en la ciudad impiden que los hijos participen en los escenarios de trabajo de los padres como suele ser usual en poblaciones de origen p'urhépecha, sin embargo, al interior de la familia se identifican otras formas de interacción que se conservan y que inciden en los aprendizajes de los hijos, como se muestra a continuación, con respecto a la colaboración entre los miembros de la familia y cómo con ello se promueven aprendizajes para la vida cotidiana y la autonomía.

Colaboración familiar: autonomía y aprendizaje. En el paradigma de aprendizaje LOPI, uno de los aspectos centrales refiere a cómo la organización so-

cial de las interacciones de la familia o la comunidad incluye la participación de sus miembros más pequeños sin importar la edad, y de esa manera los niños y niñas al observar en qué consisten las actividades y sentirse libres para participar, van aprendiendo a integrarse a las actividades familiares o comunitarias de una forma colaborativa. Esto se identifica en lo que reportaron las familias entrevistadas.

En todas las familias se reportó la participación de los niños en los quehaceres del hogar, la preparación de alimentos y el cuidado de niños pequeños como parte de una responsabilidad compartida. Una madre menciona cómo se distribuye el trabajo entre todos:

[...] lo podemos hacer ahí que otro junte, otro barre. Como tenemos cosas que hacer pues entre todos a veces, pero más el fin [de semana], que hay que hacer la comida entre todos [...] es bonito [...] el domingo es cuando se la pasa toda la familia ahí cotorreando juntos (GP5 FIU-61).

Las participantes reportaron más de una forma de colaboración familiar que van desde la participación colaborativa espontánea o *acomodarse* (López et al., 2015), que se ha observado en diversas comunidades indígenas y en particular en un estudio con familias p'urhépecha en su comunidad rural (Mejía-Arauz et al., 2015), hasta la colaboración inducida por petición de la madre.

Un ejemplo de cómo se acomode un niño de estas familias indígenas urbanas lo ilustra la siguiente viñeta en la que una madre comenta de la colaboración en casa de su hijo:

Bien, de hecho, le gusta mucho. Dice, “Amá, yo quiero ayudarte”, le gusta mucho picar jitomate, cebolla, lechuga, dice, “Amá, yo quiero picar lechugas mientras tú hagas eso”, y sí, él sí es más... De hecho, dice, “Yo voy a ser chef”, dice (Ríe) (GP5 FIU-69).

Este tipo de participación colaborativa la encontraron también Mejía-Arauz, Correa-Chávez, Keyser Ohrt y Aceves-Azuara (2015) en una comunidad p'urhépecha de Michoacán; señalando cómo la colaboración espontánea y entusiasta de los niños con frecuencia va acompañada de la coparticipación, tal como implica la viñeta anterior. Es decir, a los niños se les facilita *colaborar* cuando están en compañía de la madre o algún adulto, ya sea el padre

o algún hermano o abuela o abuelo quien a su vez realiza parte de la misma actividad, como sucede con el niño que le dice a la mamá que quiere picar lechugas mientras ella hace otra cosa, contribuyendo ambos a la preparación de los alimentos.

Una variante que se observa en estas familias indígenas urbanas parece una combinación del acomedirse o ayudar por iniciativa propia que se observa en niños indígenas en poblaciones rurales que mantienen sus tradiciones, con el inducir y pedir por parte de la madre, como ocurre esto último en algunas familias urbanas, tal como también lo reportan Mejía–Arauz y colaboradores (2015). Los datos analizados muestran que 6 de 10 familias indican que los niños colaboran por sí mismos, aunque se les recuerda (“le digo”) que lo hagan. Sin embargo, se reporta que sin necesidad de insistirles que ayuden, ellos colaboran con múltiples quehaceres. Una señora mencionó: “les digo, yo también trabajo y ayúdenme” y sin más, los niños ayudan. También es importante notar que aunque se les pide que ayuden, no se les obliga a que hagan más de lo que ellos quieren hacer. Por ejemplo, una señora describe cómo le dice a sus hijos que ayuden:

Es rara la vez, porque a veces le digo “ponte a fregar” y sí, a veces sí me ayuda y a veces no o a barrer o a limpiar [...] Sí, el mayor también ya más o menos le sabe, lavar los trastes, pero de poquito porque también dicen “ya me cansé” (GP5 FIU–63).

Esta forma de interacción entre madres e hijos refleja además cómo estas familias inducen a tener consideración por otros, por ejemplo, cuando la madre le pide al hijo ayuda porque llega cansada del trabajo, pero también cuando la madre no le exige más que lo que el niño puede y quiere hacer.

En otras de estas mismas familias, los niños muestran cierta preferencia por algunas actividades y cierta resistencia por otras, como el caso de los varones que no quieren cocinar. Por ejemplo:

No, pues el mayor me ayuda; lava sus zapatos, lava su ropita, recoge la cama y se baña solo. Yo nomás les digo calienten su agüita, echen para que yo lo conecte pa’ que se calienta o si quieren bañar frío pos les sirvo el agua y se meten al baño y sí, ya cuando se bañan dicen, “Ya vamos a lavar ropita nosotros”, el grande, porque mi hijo pequeño casi no (GP5 FIU–69).

Solo en dos casos se reportó que al pedir a los niños que ayuden ellos re-niegan, que es lo que se observa más comúnmente en familias cosmopolitas que tienen varias generaciones en contexto urbano y extensa experiencia educativa también por más de dos generaciones (Mejía-Arauz, Keyser Ohrt & Correa-Chávez, 2013).

Aun cuando inicialmente las madres reportan que los niños no ayudan o casi nunca ayudan, a la vez dan ejemplo de las actividades de los niños ayudando en diferentes aspectos.

A veces, les ponen turno, a ver qué día les toca lavar los trastes. Porque también le digo tienes que ayudar en casa porque no porque seas hombre no vas a decir, “¿sabes qué? Yo no sé lavar los trastes”, tienes que ayudar. Sí me ayuda y lava a veces su ropa, entonces porque también le digo también trabajo y ayúdenme. Y ya, se levanta, lava los trastes y lava su ropa, y ya luego cuando viene de la escuela pues ya empieza a hacer sus tareas (GP5 FIU-60).

Esta colaboración familiar se da en diversos momentos y para diferentes fines; los niños ayudan más durante el fin de semana cuando se hace la limpieza general en las casas, participan en los quehaceres que benefician a la familia entera, así como quehaceres específicos para ellos o a veces ellos intercambian qué labores hacer.

[El fin de semana] Los pongo a que me ayuden a hacer la limpieza en la casa, a que se laven sus zapatos, a veces sus uniformes, a veces lavan los platos y ya que terminamos se ponen a jugar o a ver tele [...] los pongo a que recojan su ropa en la ropa sucia, que la saquen, que se laven sus zapatos, que tiendan su cama, que doblen su ropa, que la tengan organizada [...] Porque a veces cuando no los pongo hacer eso, la que lo hace es mi hija la mayor, también para que la ayuden en eso. [...] mi hija la mayor los cuida. Pues a veces que yo les digo que hagan esto, ellos me dicen que, “no, mejor yo hago esta cosa y que ella haga esta cosa”, y ya entre ellos (GP5 FIU-66).

Estas interacciones familiares, como lo ilustra la viñeta anterior, reflejan una consideración y ritmo mutuo (Bolin, 2006; Rogoff, 2003), en donde cada uno de los integrantes contribuye en el avance en las actividades, ayudan u observan

según sus habilidades, intercambiando los roles de manera fluida sin interrumpir la actividad, tal como se ha identificado en el paradigma LOPI. Esta forma de colaboración fluida se ha observado en otras comunidades indígenas de México, como lo reportan, por ejemplo, Paradise y De Haan (2009) al observar cómo niños y adultos de una comunidad mazahua intercambiaban roles (observando y haciendo) dependiendo de sus habilidades y no de su edad, todos trabajando con una coordinación fluida y con un mínimo de indicaciones verbales.

En el paradigma LOPI, se ha identificado que el nivel de contribución por parte de los niños se incrementa basado en lo que puedan ayudar dependiendo en su desarrollo físico y las necesidades de la familia. Es común que los niños participen en faenas del hogar ayudando con actividades sencillas desde pequeños, incluso desde que comienzan a caminar (Alcalá & Cervera, 2019; Alcalá, Rogoff & López-Fraire, 2018). Así, cuatro de las diez familias reportaron que los niños de ocho a diez años ya están en edad de ayudar y que es importante ayudar para que aprendan:

[...] pues ya se tiene que ir enseñando a hacer, a limpiar, a barrer (GP5 FIU-64).

[Los niños pequeños] No, ellos todavía no, pero sí los pongo a recoger lo que van regando, como los juguetes, los pongo a recoger. Para que también se hagan responsables en recoger sus cosas (GP5 FIU-69).

La investigación sobre colaboración infantil en familias p'urhépechas que viven en Michoacán que se ha referido anteriormente (Mejía-Arauz, Keyser Ohrt & Correa-Chávez, 2013) mostró que los niños de familias con menor experiencia escolar y que se caracterizaban por mantener más extensamente las tradiciones de su comunidad, con mayor frecuencia participaban y colaboraban por su propia iniciativa (se acomodían) en actividades que son de beneficio para todos, como lavar trastes, barrer, trapear, lavar ropa, hacer mandados como ir a comprar las tortillas y cocinar para los hermanos y cuidarlos con responsabilidad total o hasta atender diversas labores complejas del negocio familiar, en contraste con familias p'urhépechas con padres que son maestros o con mayor experiencia escolar, que consideraban que lo pertinente para sus hijos era hacer las tareas escolares y jugar.

Patrones similares a los primeros, se observaron en familias de herencia-indígena de la periferia de Guadalajara (Alcalá, Mejía-Arauz, Coppens & Dexter, 2014; Coppens, Alcalá, Mejía-Arauz & Rogoff, 2014) y en comunidades indígenas de México, Guatemala, Perú, Argentina y Chile (Bolin, 2006; Gaskins, 1999; Remorini, 2015; Rogoff, 2003), entre otras. Como se mostró anteriormente, este estilo de participación se puede observar en algunas de las familias de La Noria al mantener una forma de organización social más 'horizontal' en donde todos pueden contribuir, participar, lo cual, de acuerdo al paradigma LOPI los va formando como miembros competentes de la familia y la comunidad (Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2015).

Lo anterior se evidencia con unanimidad en las respuestas que dan los niños de estas familias en las entrevistas que se les realizaron, cuando hablan de su participación en los trabajos del hogar y de la importancia que esto tiene como reciprocidad a lo que sus padres hacen por ellos. En este contexto y para las familias que participaron en el estudio, colaborar significa ser parte de, corresponder, ayudar en una responsabilidad compartida (Coppens, Alcalá, Rogoff & Mejía-Arauz, 2016).

Autonomía de los niños y niñas. La iniciativa con que ayudan niñas y niños en el trabajo del hogar y en ocasiones en actividades comunitarias de los padres, en algunos casos, refleja los valores que las madres expresan sobre la importancia de que sean autónomos, que sepan moverse en la ciudad, hacer las cosas ellos solos. Siete de las diez familias hicieron referencia a la autonomía que tienen o que se les otorga a los niños en esta comunidad. Hay niños que ejercen alto nivel de autonomía en las actividades diarias, generando su propia agenda antes y después de asistir a la escuela. Comentan las madres:

Se levanta solo y se pone a lavar su ropa, se lava sus tenis y todo (GP5 FIU-61).

O en otros casos:

Ellos ya saben lo que tienen que hacer (GP5 FIU-65).

En forma similar, otra madre menciona:

Se levanta, recoge su cobija, empieza... a veces almorzamos y a veces dice, "Todavía no tengo hambre, deja hacer mis tareas" y empieza a hacer sus

tareas, no hace en las tardes, como llega y cena y ya se hace noche ya no le alcanza [el niño va a la escuela en la tarde]. El hace en las mañanas, empieza con sus tareas y cuando acaba sus tareas empieza a lavarse los dientes, bañarse y ya, ya es día para que vaya la escuela (GP5 FIU-69).

Colaborar con flexibilidad, coordinar ideas y agendas, en donde todos participan y contribuyen, es una de las facetas centrales de LOPI y esta forma de organizar la interacción facilita el aprendizaje (Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2015). En este caso, la meta del aprendizaje no es superficial ni se limita a un aprendizaje de habilidades o quehaceres por sí solos sino que se trata de una transformación en la participación que finalmente implica el desarrollo de los niños; al aprender y ser capaces de realizar tareas del hogar a la vez aprenden a ser considerados y responsables. El ayudar en la casa bajo su propia iniciativa y observando a sus padres es parte de un proceso formativo de su autonomía.

A menudo, los niños pasan tiempo jugando en la calle o caminando en grupos de la escuela a su casa, aunque hay señoras que van con ellos y “les van echando un ojito”, los niños generalmente van solos.

Como llegan de la escuela y aquí están un ratito, les digo yo siempre, llegan y pongan a hacer sus tareas... Ya cuando terminen sus tareas, ya salen a jugar un ratito, se tienen que bañar o me ayudan a recoger aquí; en las tardes ya tienen libre para jugar un ratito, en libertad, pero ya en la noche, ya como a las nueve, ya todos están en las casas (GP5 FIU-67).

Otra forma de autonomía se observa en la libertad que tienen los niños de moverse en la comunidad, dentro de la colonia y en las áreas cercanas, incluyendo el lugar de trabajo de los padres. Por ejemplo, en una familia en que la mamá trabaja en sábado y domingos en el tianguis, la mamá comenta que sus niños van a buscarla y cuando se enfadan se regresan solos a su casa (se asigna la letra E para entrevistador o entrevistadora y M o P para madre o padre):

E: ¿Y sus niños qué hacen en las mañanas cuando usted está en el tianguis?

M: Pues van. Cuando se levantan ya van pa' allá. Ya van allá.

M: Aquí salgo como a las siete y ya vengo como a las cuatro. Y los niños allá van por mí, allá van, allá comen.

E: ¿Y se regresan todos?

M: Otra vez ya se enfadan de estar allá y luego ya regresan otra vez acá (GP5 FIU-68).

Este alto nivel de autonomía que se les otorga a los niños da pie a oportunidades de aprendizaje por medio de la observación y participación, así como dependiendo de la situación, en ocasiones, se enfrentan a tomar decisiones relevantes. Más aún, como se reporta en otras investigaciones, aprenden y desarrollan habilidades para la vida, como ocurre, por ejemplo, con niños maya de Chiapas que aportan a actividades de la economía familiar, ayudando en comercios en zonas urbanas (Martí, 2011).

De forma similar, se observó en niños de herencia-indígena en una comunidad suburbana de Guadalajara que ayudaban en los comercios de la familia, atendiendo clientes y cobrando (Alcalá et al., 2014). La organización familiar, que integra a los niños en las actividades productivas de la familia, genera múltiples oportunidades para aprender por medio de la observación y la colaboración.

Aprendizaje por observación. Esta forma de participación de los niños en la vida familiar les genera oportunidades para aprender mientras observan a otros trabajar, sobre todo cuando tienen acceso al trabajo de los padres y madres. Dentro del paradigma LOPI, el aprendizaje se da por medio de atención aguda en escenarios que permiten la presencia y participación de los niños: ello facilita la atención amplia a eventos en curso y donde los niños aprenden a anticipar las necesidades y progreso de la actividad, generando posibilidades de contribuir de forma oportuna, sin interferir en la acción / dirección del grupo. Las expectativas de participación y contribución que tiene la comunidad sirven como guía en el proceso de aprendizaje, pero es parte importante que el niño tenga iniciativa para aprender y contribuir (Rogoff, 2015).

A diferencia de cómo ocurre en comunidades indígenas en poblaciones rurales en que los niños pueden participar en el trabajo de los padres, por ejemplo cuando se dedican al cultivo, a la carpintería, a la preparación y venta de alimentos (Mejía-Arauz et al., 2013; 2015), en el caso de las familias participantes en esta investigación los niños no tienen oportunidad de observar el trabajo que realizan sus padres en donde trabajan como albañiles, o solo de forma ocasional lo pueden hacer cuando acompañan a sus madres a donde trabajan como empleadas domésticas. Sin embargo, cinco de las diez madres

de las familias participantes reportan que sus hijos “aprenden lo que están viendo”. Por ejemplo, la familia que tiene un negocio de abarrotes y otra que realizaba una construcción en su propia casa comentan:

Y aprenden... como los precios y todo pues, cómo trabaja uno, cómo cobrar, sí aprenden algo (GP5 FIU-61).

He visto que cuando estábamos aquí construyendo él también agarraba la pala y decía “padre, yo te ayudo” y sí veo que como ven a su padre trabajar, que también les gusta pues” (GP5 FIU-65).

Este tipo de aprendizaje por medio de la observación requiere de la iniciativa del niño para interesarse en poner atención, ayudar y así aprender, como se menciona en la cita anterior. De forma similar, en otras comunidades indígenas, el aprendizaje está ligado a la iniciativa e interés del niño. Esto está estrechamente ligado al hecho de que las madres consideran que no se puede obligar a los niños a que aprendan, pero se les puede guiar para que se interesen y tomen la iniciativa (Alcalá & Cervera, 2019).

Además de los aprendizajes prácticos, así ocurre la facilitación del aprendizaje de las tradiciones, lo cual se considera crucial para preservar importantes prácticas culturales. Por ejemplo, en el caso de las danzas de celebraciones colectivas:

Cuando enseñamos a bailar aquí, enseñamos a bailar, siempre los niños van, ven también ahí van detrás de nosotros van, igual también van de cada casa en cada casa, ellos van como nosotros ya estamos grandes, nosotros vamos pa’abajo y los niños van pa’arriba pues ya mejor lo dejamos los niños para que bailen (GP5 FIU-63).

De manera similar, otra madre de familia da cuenta de cómo los niños aprenden sobre la organización de las fiestas y tradiciones comunitarias:

Yo creo que van viendo cómo oyen que fulano de tal va a cooperar tanto y así va, por ejemplo, así vamos llevando y los niños van viendo y van viendo y así, lo que hay allá y si se trata de cooperar, seguir las tradiciones lo que es (GP5 FIU-61).

El aprendizaje que se da en la familia y la comunidad no está limitado a las actividades directas que observan sino que también es un aprendizaje sobre implicaciones, valores y organización social dentro de la comunidad. Por ejemplo, al tener acceso al trabajo de los padres, los niños aprenden sobre lo que implica el trabajo y los padres reflexionan junto con ellos al respecto, como sucede en la siguiente viñeta en la que una señora comenta de cuando su hija la acompaña a la casa en que trabaja como empleada doméstica:

Pues yo creo que sí, sí aprenden algo, porque a veces dice mi hija cuando nos venimos, “¿No te cansaste?” y le digo “Sí, yo por eso quiero que ustedes estudien para que no tengan así de ese trabajo”, y dice “Ah, pues entonces sí voy a estudiar” (GP5 FIU-61).

La importancia del aprendizaje por medio de la observación y por la completa integración de los niños en actividades de la familia y de la comunidad posibilita su desarrollo socioemocional y cognitivo, y también coadyuva a mantener y preservar prácticas culturales y sociales. Este aprendizaje es posible gracias a la integración de los niños en actividades del hogar y de la comunidad, en donde no se les restringe de contribuir, asistir y aprender, aunque sus contribuciones no sean cruciales y directas aún. Esta forma horizontal de organización social tiene orígenes en prácticas mesoamericanas y su esencia se sigue manteniendo en comunidades indígenas en diversas regiones de América (véanse Ames, 2013; Bolin, 2006; Ellis & Gauvain, 1992).

En algunas comunidades indígenas de México, la integración de los niños en el trabajo se considera crucial para su desarrollo y aprendizaje como personas; por ejemplo, Cardoso (2015) reporta que en la comunidad mixe de Oaxaca, el trabajo está completamente ligado al aprendizaje a través de la observación y participación, y más aún, es lo que dignifica a la persona y hace posible el desarrollo. Incluso en la lengua mixe no hay palabra que describa el aprendizaje que no esté asociada con la noción de trabajo (“*tumk-pëjkk*”) (Cardoso, 2015, p.297). En forma similar lo plantea Ulrike Keyser Ohrt (2015) con respecto a comunidades p’urhépecha en Michoacán. Este trabajo es colaborativo en su naturaleza, se basa en la reciprocidad y contribución al bienestar de la familia y la comunidad, una noción compartida entre los miembros del grupo.

En resumen, las madres de familia que participaron en esta investigación reportaron que los beneficios de migrar a la ZMG son el acceso a mejores oportunidades de empleo y mejores escuelas para sus hijos. De la misma manera, se reportan preocupados por los riesgos que encuentran en la ciudad, como la violencia y sustancias como drogas y alcohol. Por otra parte, siguen manteniendo prácticas culturales y valores de su comunidad de origen, como la lengua purépecha, danza de los viejitos, así como comidas típicas de Michoacán.

Con visitas constantes a sus comunidades y la organización de fiestas patronales en la colonia La Noria, se mantienen las prácticas culturales y reflejan una forma similar de organización basado en el sistema de mayordomía, con distribución de cargos y responsabilidades entre los miembros de la comunidad. El valor del respeto se sigue manteniendo como eje primordial en la familia. Los niños muestran un alto nivel de autonomía tanto al exterior de sus hogares como en la colaboración y ayuda en los quehaceres del hogar y en algunos casos contribuyen de forma importante al trabajo no remunerado de los padres. Este nivel de autonomía se refleja en la comunidad en donde participan y se mueven con facilidad.

CONSERVAR LAS PRÁCTICAS, ADAPTARLAS E INTEGRARSE AL CONTEXTO URBANO

De la Peña (2006) señala que grupos indígenas como los p'urhépechas, otomíes y mixtecos que viven en Guadalajara han sido capaces “de reconstruir y refuncionalizar un mundo cultural de conceptos y valores que los vincula con su historia y mantiene solidaridad entre familias y comunidades, ya no territoriales sino morales” (p.165). Esto se evidencia en las diez familias entrevistadas, las cuales dan múltiples ejemplos de las prácticas p'urhépechas que mantienen y de las que no se pueden seguir ejerciendo por estar lejos de sus comunidades, de sus territorios, como la celebración de día de muertos. El nuevo contexto realza algunas de estas prácticas que sí se pueden ejercer con algún tipo de variante como la organización social de la comunidad y el sistema de mayordomía. Estas prácticas se reconstruyen como forma de mantener un vínculo estrecho con sus comunidades.

Dentro de la participación e involucración familiar comunitaria e infantil, es evidente la autonomía que se les otorga a los niños y cómo estos desarrollan un nivel de iniciativa al colaborar en el trabajo del hogar y el senti-

do de responsabilidad con la familia. Las madres entrevistadas lamentan la pérdida de oportunidades para que los niños aprendan otras tareas como ir a la milpa y preparar tortillas, pues en la ciudad no existen estas actividades. Por otra parte, ciertas prácticas y aspectos culturales que los identifica como p'urhépechas son reprimidos por miedo a ser discriminados, como el uso de la lengua p'urhépecha e indumentaria, como lo mencionó uno de los entrevistados.

Para las familias indígenas, conservar sus prácticas y tradiciones en la vida urbana, compartirlas o incluso convertirlas en herramientas para la integración social a la vida en la ciudad, podría representar una oportunidad de un mejor desarrollo para los niños en cuanto a autonomía, seguridad, habilidades sociales y del pensamiento. Sin embargo, los riesgos que las familias encuentran en la vida en la ciudad y que se acrecientan, como lo es la preocupación que tienen de que en su comunidad cada vez hay mayor presencia de drogas, irá restringiendo la libertad que ahora tienen sus hijos de salir y jugar en la calle, o de movilizarse ellos solos a la escuela, al tianguis o a otros lugares, lo cual afectará este desarrollo de la autonomía que se detectó en las familias. Por otra parte, al parecer las visitas a sus pueblos y el continuar con prácticas y tradiciones de sus comunidades originales, resulta un modo de mantener su identidad.

CONCLUSIONES

El análisis presentado muestra cómo las familias de origen p'urhepecha entrevistadas mantienen prácticas tradicionales de sus comunidades adaptadas a la vida en ciudad en su comunidad de La Noria. Se observan también algunas prácticas que solo sufren ligeros cambios como es la forma en que las madres inducen a la colaboración, mientras que en otros aspectos hay cambios sustanciales que implican abandonar formas de vida anterior, como por ejemplo por los horarios laborales y el tiempo que se invierte en transporte, las familias tienen poco tiempo para convivencia entre familias, lo cual es algo que extrañan y las mantiene hasta cierto punto aisladas en el día a día.

Algunas prácticas y tradiciones que son evidentes como la mayordomía, y las celebraciones y fiestas se continúan, pero a la vez se transforman. La manera en que esta comunidad ha interconectado esta práctica y tradición, por una parte al seguir asistiendo y contribuyendo a las tradiciones de sus

poblaciones de origen, y por otra parte al incorporar a miembros de su comunidad de origen en la celebración en la ciudad, muestra una estrategia que les permite mantener la identidad y cohesión comunitaria en un contexto que podría influir en un sentido opuesto. Estas familias viven la discriminación, se enfrentan a ello no practicando su lengua en contextos públicos, pero en su propio espacio conservan sus tradiciones, celebraciones, su forma de organización, transformando así el contexto, siendo ellos ese contexto, construyéndolo.

Otros aspectos que han sido parte de las prácticas de las comunidades p'urhépecha, pero que no son tan evidentes, ha sido posible detectarlos en esta investigación en la organización de las interacciones y participaciones de la familia. Por ejemplo, se mostró cómo las madres fomentan la autonomía, con la libertad que tienen niñas y niños en el uso de sus tiempos, que fomenta a la vez consideración por otros miembros de la familia, lo cual, unido al compromiso personal de participar en las necesidades y tareas de la familia, favorece el desarrollo de su autonomía, la colaboración y el saber acomedirse.

Se identifican también oportunidades que estas familias propician para el aprendizaje por observación. Por otra parte, las reflexiones e intenciones de los padres de enseñar el respeto y la reciprocidad refleja también la continuidad en los valores de estas comunidades.

Todos estos puntos son características que se han documentado en diversas comunidades indígenas como la misma comunidad p'urhépecha en poblaciones de Michoacán (Mejía-Arauz, 2015; Mejía-Arauz et al., 2015) y que configuran el paradigma de *Aprendizaje por medio de la observación y el acomedirse* (LOPI) (Rogoff, 2014; Rogoff, Mejía-Arauz & Correa-Chávez, 2015).

Necesidades de programas y políticas públicas para familias indígenas urbanas

En la ZMG viven alrededor de 25,500 indígenas (Inegi, 2010), quienes, en su mayoría, se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, exclusión, discriminación y desventaja económica y social.

El diputado presidente de la Comisión de Asuntos Indígenas del Congreso del Estado, Clemente Castañeda Hoefflich lo ha señalado al indicar que “las autoridades de la Zona Metropolitana de Guadalajara carecen de políticas públicas que sean suficientemente sólidas como para integrar a los

indígenas migrantes a una vida digna, justa y respetuosa de sus tradiciones” (Ríos, 2014), esto, incluso, cuando fue referido en 2014, es algo que a la fecha no se ha modificado sustancialmente.

Según Martínez Casas (2008), las políticas sociales enfocadas a población indígena que habita en las ciudades han pasado de la discriminación total, el asistencialismo paternalista, la atención corporativizada que ve a las organizaciones indígenas como potenciales votantes, a los intentos de reconocerlos como sujetos de derecho. Ni el gobierno ni las instituciones correspondientes han generado políticas públicas y programas enfocados al bienestar de la población indígena que llega a vivir a la ciudad.

Instituciones como el El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) a nivel estatal y municipal tienen algunos programas de atención, prevención y desarrollo a nivel de población general sin que ello incluya una comprensión de las dificultades y carencias específicas que viven las familias indígenas urbanas. Como se muestra en los resultados de esta investigación, estas familias enfrentan condiciones de riesgo y desventaja para las que no tienen apoyos, y desconocen los programas sociales que hay para la población en general que, de todas maneras, no toman en cuenta las circunstancias y características de las familias indígenas urbanas.

El DIF Zapopan, que cuenta con centros comunitarios cercanos a La Noria, reporta tener programas para grupos vulnerables que incluyen migrantes, mujeres, niños, niños en situación de calle, personas con discapacidad, etcétera, independientemente de su procedencia o necesidades relativas a su identidad cultural, pero un sondeo muy exploratorio con algunas de las madres de La Noria reflejó que no conocen esta oferta de servicios y posiblemente esta sea la razón por la que estas familias y niños no se benefician de ellos.

Aunque hay un consenso general, desde el punto de vista de los migrantes indígenas, de los beneficios de migrar a la ciudad, en especial en lo referente a las oportunidades de trabajo y acceso a mejores escuelas para sus hijos, esto no siempre coincide con la realidad. Por ejemplo, una de las familias menciona que con lo que ganan no les es posible apoyar a la hija para que continúe con la educación secundaria. Otras madres se preocupan y reportan eventos de acoso o *bullying* que viven sus hijos, en uno de los casos al grado de que el niño ya dejó de ir a la escuela, como se comentó con anterioridad.

En el caso de la institución educativa pública, algunas escuelas urbanas no reconocen tener niños indígenas en sus planteles, o simplemente es una

situación que no saben cómo atender. Las escuelas no cuentan con programas de acogida para los niños con un bagaje diferente y rico en experiencias para compartir. Si la escuela es un espacio de aprendizaje cívico, debería de promover de forma abierta el reconocimiento y aprecio de la diversidad cultural que constituye a nuestro país e intencionar esto a nivel de interacciones y conocimientos entre sus mismos estudiantes y entre las familias a las que sirve, ya que como lo señala Flores Laffont (2015), la escuela es un espacio de encuentro de cosmovisiones y costumbres. Sin embargo lo que viven los niños no es el de un espacio privilegiado de aprendizaje y convivencia; para quienes el español no es su primera lengua y quienes vienen de comunidades con prácticas culturales distintas, esta institución puede resultar un contexto opresivo.

En las escuelas públicas a las que tienen acceso niñas y niños de familias indígenas urbanas, con frecuencia maestras y maestros carecen de la orientación pertinente para propiciar la integración de estos niños a los grupos y trabajo escolar, e incluso llegan los mismos maestros a generar situaciones de exclusión poniéndoles en una situación frágil tanto académica como social y emocionalmente. Por ello, se sugiere que las escuelas no asuman una perspectiva de déficit respecto de los niños y niñas indígenas, sino que conozcan y tomen en cuenta sus fortalezas y habilidades, e incluso las tomen como modelos para favorecer la interacción en el salón de clase. Por ejemplo, este podría ser el caso del aprendizaje con el que llegan los niños en cuanto a saber colaborar con iniciativa en el hogar.

La colaboración es un aprendizaje considerado en otros países como muy importante y necesario para el desarrollo de los niños en el siglo XXI (véase por ejemplo National Research Council USA). La colaboración, sobre todo de la forma tan fluida como lo reportan las madres de familia en esta investigación, va acompañada de procesos cognitivos y sociales complejos como son las habilidades para resolver problemas, perspectiva, autoregulación, adaptabilidad, así como aprender a mantener cohesión en el grupo e improvisar junto con otros para alcanzar una meta (Alcalá, Rogoff & López Fraire, 2018; Pellegrino & Hilton, 2013; Rogoff, Coppens, Alcalá, Aceves-Azuara, Ruvalcaba et al., 2015).

REFERENCIAS

- Alcalá, L. & Cervera, M.D. (2019). *Yucatec Maya mothers' ethnotheories about learning at home*. Artículo enviado para publicación.
- Alcalá, L., Mejía-Arauz, R., Coppens, A.D. & Dexter, A.L. (2014). Children's initiative in contributions to family work in indigenous heritage and cosmopolitan communities in México. *Human Development*, 57(2-3), 96-115. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.1159/000356763>
- Alcalá, L., Rogoff, B. & López-Fraire, A. (2018). Sophisticated collaboration is common among mexican-heritage US children. *PNAS*, 115(45), 11377-1138. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.1073/pnas.1805707115>
- Ames, P. (2013). Learning to be responsible: young children transitions outside school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(3), 143-153.
- Bayona Escat, E. (2011). Un negocio entre paisanos: los tiangueros p'urhépechas en la zona metropolitana de Guadalajara. *Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 9(1), 74-97. San Cristóbal de Las Casas, México.
- Bolin, I. (2006). *Growing up in a culture of respect: child rearing in highland Peru*. Austin: University of Texas Press.
- Cardoso, R. (2015). Learning and human dignity are built through observation and participation in work. En Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz & B. Rogoff (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Serie: Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: a cultural paradigm, vol.49) (pp. 289-301). Londres: Elsevier Academic Press.
- Chávez, X.C. (2013). *Migrating performative traditions: The Guelaguetza Festival in Oaxacalifornia* (doctoral dissertation, UC Santa Cruz). California: UC Santa Cruz.
- Coppens, A.D, Alcalá, L., Mejía-Arauz, R. & Rogoff, B. (2014). Children's initiative in family household work in Mexico. *Human Development*, 57(2-3), 116-130. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.1159/000356768>
- Coppens, A.D., Alcalá, L., Rogoff, B. & Mejía-Arauz, R. (2016). Children's contributions in family work: two cultural paradigms. En S. Punch, R.M. Vanderbeck & T. Skelton (Eds.), *Familial and friendship relations and*

- spatial socialities*, (Vol. 5) (pp. 1–27). Heidelberg: Springer. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de DOI: 10.1007/978-981-4585-92-7_11-1
- Corona, Y. & Pérez, C. (2007). The sense of belonging. En T. Wyller & U.S. Nayar (Eds.), *The given child* (pp. 125–58). Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz & B. Rogoff (Eds.) (2015). *Advances in child development and behavior* (Serie: Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: a cultural paradigm, vol.49). Londres: Elsevier Academic Press.
- Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage publications.
- De la Peña, G. (2006). *Culturas indígenas de Jalisco, las culturas populares de Jalisco* (pp. 161–165). Guadalajara: Secretaría de Cultura, Gobierno del Estado de Jalisco.
- De la Peña, G. (2010). ¿Una nueva categoría analítica? Los indígenas urbanos en la antropología mexicana. En C.E. Fabregat, *Antropología y conciencia nacional mexicana* (pp. 213–240). Zapopan: Colegio de Jalisco.
- De la Peña, G. (2015). Ciudades, diversidades y ciudadanías. *Desacatos*, No.48, 177–191.
- De la Torre-Herrera, J.N. (2015). *Lineamientos para una política de salud intercultural para indígenas migrantes de la ZMG*. Trabajo de obtención de grado, Maestría en Política y Gestión Pública. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Tlaquepaque, Jalisco.
- Ellis, S. & Gauvain, M. (1992). Social and cultural influences on children's collaborative interactions. En L.T. Winegar & J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context* (Vol.2. Research and methodology) (pp. 155–180). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flores Laffont, I. (2015). *Por la estudianta ¿todo se alcanza? Escolarización, trabajo y ciudadanía: migrantes indígenas en la Zona Metropolitana de Guadalajara*. Tesis de candidatura doctoral en Ciencias Sociales. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Guadalajara, Jalisco.
- Fox, J. (2005). Unpacking “transnational citizenship”. *Annual Review of Political Science*, Vol.8, 171–201.
- Frost, N. (2011). *Qualitative research methods in psychology: combining core approaches*. Nueva York: McGraw-Hill Education. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <http://ebookcentral.proquest.com> 2018–11–01.

- Gaskins, S. (1999). Children's daily lives in a mayan village. En A. Göncü (Ed.), *Children's engagement in the world* (pp. 25-61). Nueva York: Cambridge University Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2010). *Censo de población y vivienda 2010*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de http://www3.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/71/related_materials?idPro=
- Keyser Ohrt, U. (2015). Actividades colaborativas en la educación en y para el trabajo entre niñas y niños en una comunidad p'urhépecha. En R. Mejía-Arauz (Coord.), *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos* (pp. 165-206). Guadalajara: ITESO.
- López, A., Ruvalcaba, O. & Rogoff, B. (2015). Attentive helping as a cultural practice of Mexican-heritage families. En Y.M. Caldera & E.W. Linsey, *Mexican American children and families: Multidisciplinary perspectives* (pp. 150-161). Nueva York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Martí, F.A. (2011). ¡Quieren comprar! (*They want to buy!*): *Children's participation in and socialization around family home businesses in urban Chiapas, Mexico* (Annual Meeting of the American Anthropological Association, Montreal, QC, 19 de noviembre de 2011). Montreal: American Anthropological Association.
- Martínez Casas, R. (2008). Políticas sociales para indígenas urbanos o "del dicho al hecho...". *Revista de El Colegio de San Luis. Vetas*, No.28, 60-78.
- Martínez Casas, R. & Bayona Escat, E. (2010). Juntos pero no revueltos. Los arreglos familiares de los indígenas urbanos en Guadalajara. En N.E. Jiménez Hernández, *Familia y tradición. Herencias tangibles e intangibles en escenarios cambiantes* (pp. 423-437). Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Medina-Ramírez, R.C. (2016). *Los mayordomos p'urhépechas de la Noria: identidad indígena y vida como resistencia*. Trabajo de obtención de grado, Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Tlaquepaque, Jalisco.
- Mejía-Arauz, R. (2015). Contrastes en el desarrollo sociocognitivo de niños en contextos urbanos y rurales o indígenas de México. En R. Mejía-Arauz (Coord.), *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos* (pp.13-43). Guadalajara: ITESO.
- Mejía-Arauz, R., Correa-Chávez, M., Keyser Ohrt, U. & Aceves-Azuara, I. (2015). Collaborative work or individual chores: the role of family social organization in children's learning to collaborate and develop initiati-

- ve. En Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz & B. Rogoff (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Serie: Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: a cultural paradigm, vol.49) (pp. 25-51). Londres: Elsevier Academic Press.
- Mejía-Arauz, R., Dávalos Picazo, G. & Zohn Muldoon, T. (2020). Organización de vida cotidiana de familias cuyas madres tienen trabajo remunerado. Estudio en cinco grupos socioculturales. En R. Mejía-Arauz (Coord.), *Organización familiar en la vida urbana: un análisis de su impacto en la infancia media* [el presente volumen]. Guadalajara: ITESO.
- Mejía-Arauz, R., Keyser Ohrt, U. & Correa-Chávez, M. (2013). Transformaciones culturales y generacionales en la participación colaborativa de niñas y niños de una comunidad p'urhépecha. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1019-1045.
- Mejía-Arauz, R. & Gómez López, L.F. (2020). Concepciones parentales sobre la autoridad, el trato y el desarrollo socioemocional en la infancia media. Un análisis con familias de cinco grupos socioculturales en contexto urbano. En R. Mejía-Arauz (Coord.), *Organización familiar en la vida urbana: un análisis de su impacto en la infancia media* [el presente volumen]. Guadalajara: ITESO.
- Ojeda, L. (2006). Fiestas y ceremonias tradicionales p'urhépecha, Gobierno del Estado de Michoacán.
- Paradise, R. & De Haan, M. (2009). Responsibility and reciprocity: social organization of mazahua learning practices. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(2), 187-204.
- Pellegrino, J.W. & Hilton, M.L. (2013). *Education for life and work*. Washington, DC: Academies Press.
- Remorini, C. (2015). Learning to inhabit the forest: autonomy and interdependence of lives from a Mbya-Guarani perspective. En Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz & B. Rogoff (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Serie: Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: a cultural paradigm, vol.49) (pp. 273-288). Londres: Elsevier Academic Press.
- Ríos, J. (2014). Expulsados por el hambre. *Gaceta Universidad de Guadalajara*, No.789, 19 de mayo 2014.
- Rivera-Salgado, G. & Escala Rabadán, L. (2017). Expresiones culturales y procesos de integración de migrantes: Los festivales de la Guelaguetza

en California. *Chiricú Journal: Latina / o Literatures, Arts, and Cultures*, 2(1), 58–82. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.2979/chiricu.2.1.06>

- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2014). Learning by observing and pitching in to family and community endeavors: an orientation. *Human Development*, 57(2–3), 69–81.
- Rogoff, B. (2015). Human teaching and learning involve cultural communities, not just individuals. *Behavioral and Brain Sciences*, Vol.38, E60. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de DOI: 10.1017/S0140525X14000818
- Rogoff, B., Alcalá, L., Coppens, A., López, A., Ruvalcaba, O. & Silva, K.G. (2014). Learning by observing and pitching in to family and community endeavors. *Human Development*, 57(2–3), 69–81.
- Rogoff, B., Coppens, A., Alcalá, L., Aceves-Azuara, I., Ruvalcaba, O., et al. (2017). Noticing learners' strengths through cultural research. *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 876–888.
- Rogoff, B., Mejía-Arauz, R. & Correa-Chávez, M. (2015). A cultural paradigm—learning by observing and pitching in. En M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz & B. Rogoff (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Serie: Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: a cultural paradigm, vol.49) (pp. 1–22). Londres: Elsevier Academic Press.
- Ruvalcaba, O., Rogoff, B., López, A., Correa-Chávez, M. & Gutiérrez, K. (2015). Children's avoidance of interrupting others' activities in requesting help: cultural aspects of considerateness. En M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz & B. Rogoff (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Serie: Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: a cultural paradigm, vol.49) (pp. 185–205). Londres: Elsevier Academic Press.
- Saldaña, J. (2014). *The coding manual for qualitative researchers*. Londres: Sage.
- Talavera Durón, L.F. (2006). *Los pueblos de madera y la gente de la lluvia. Etnicidad Urbana. P'urhépechas y mixtecos en la Zona Metropolitana de Guadalajara*. Tesis para obtener el grado de maestro en Antropología Social. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Guadalajara, Jalisco.