

Educación y mecanismos de viaje de las
remesas socioculturales. Un estudio con
educadores de migrantes en la mixteca alta
mexicana*

Education and mechanisms of trip of the
sociocultural remittances. A study with migrant's
educators in the high Mexican mixtec

Héctor Manuel Jacobo-García¹,
Margarita Armenta-Beltrán², Enrique Ibarra-Aguirre³

¹ Profesor de tiempo completo, Titular C, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Sinaloa, n, Sinaloa, México

² Profesora de asignatura, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, Sinaloa, México

³ Estudiante de doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, Sinaloa, México

Recibido: 06-02-2014

Aceptado: 20-12-2014

Correspondencia: Héctor Manuel Jacobo García. Boulevard Alfonso Zaragoza Maytorena No. 2040. Torre 6, Dpto. 3. Torres del Río, Bonanza, CP 80020. Culiacán, Sinaloa. México. E-mail: hmjacob@uas.edu.mx

© Revista Internacional de Estudios Migratorios. CEMyRI. UAL (España)

Resumen

Introducción: El presente artículo describe los resultados de un estudio sobre migración con interés educativo; propone como objeto de reflexión a las remesas, no precisamente económicas, sino las socioculturales. Discute algunos de sus mecanismos de viaje para contribuir a la explicación del problema de la educación de los niños y niñas migrantes del campo agrícola mexicano y también para contribuir a la comprensión del sujeto educativo en circunstancia de migración.

Método: El enfoque metodológico fue cualitativo-narrativo. En ese sentido, la composición de cartas, la escritura de diarios compartidos, y el registro de observación participante, fueron utilizados como recursos de investigación. En la muestra participaron 22 sujetos, integrando una comunidad de práctica para el aprendizaje de la profesión docente. 16 de ellos eran prácticos/as de la educación de migrantes que al mismo tiempo recibían su formación inicial como licenciados en educación primaria, y los otros seis eran acompañantes con estudios de posgrado en educación.

Resultados: Los resultados confirman que algunas remesas socioculturales, pueden ser propagadas cubriendo exitosamente el tejido social de los pueblos y otras, no; lo que depende de la relación no arbitraria establecida entre el esquema interpretativo de los individuos o pueblos destinatarios y los contenidos socioculturales de la remesa que expresan los migrantes.

Discusión y Conclusión: Con base en los resultados, se han propuesto los conceptos de resonancia sociocultural regenerativa y resonancia sociocultural disipativa para designar esa realidad como primer acercamiento a la comprensión de los mecanismos de viaje de las remesas socioculturales.

Palabras Clave: migración, remesa sociocultural, mecanismos de viaje, educación de migrantes, aspectos antropológicos de la educación.

Abstract

Introduction: This paper describes the results of a study about the educational context in the migration phenomenon. The study proposes as subject of reflection the remittances, not precisely the economic ones, but the socio-cultural. It discusses some of the spread mechanisms to contribute to the explanation of the educational problem of the migrant children in the Mexican agricultural fields and also, it contributes to the comprehension of the educative subject living the migration phenomenon.

Method: The methodological approach of this study was qualitative-narrative. Letter composition, the writing of shared diaries and the participant observation records were used as investigation resources. A community of practice for the learning of the docent profession composed by 22 individuals was the sample of this study. 16 were in charge of the education of migrants and were receiving their initial formation as primary education teachers at the same time. The other six were doing post graduate studies.

Results: The results confirm that some socio-cultural remittances are spread and successfully integrated in the social lifestyle of the population and some other cannot do so. This process depends on the non arbitrary relation between the interpretative scheme of the person or the destination population and the socio-cultural contents of the remittance expressed by the migrant population.

Discussion and Conclusion: Based on the results, the regenerative and dissipative socio-cultural resonances are proposed concepts to designate this reality, representing the first approach to the comprehension of mechanisms of the socio-cultural remittances spread.

Keywords: migration, sociocultural remittances, trip mechanisms, migrants education, anthropological aspects of education.

1. Introducción

El presente artículo describe los resultados de un estudio sobre migración con interés educativo; propone como objeto de reflexión a las remesas, no precisamente económicas, sino las socioculturales. Discute algunos de sus mecanismos de viaje para contribuir a la explicación de un problema, a estas alturas muy manido¹ como lo es la educación de los niños y niñas, hijos de familias jornaleras migrantes del campo mexicano y también para contribuir a la comprensión del sujeto educativo en circunstancia de migración.

Antes de seguir, conviene decir que todo mundo declara acerca de la inequidad con la que se ofrecen los servicios educativos a esa población, sin embargo, paradójicamente, es muy poco lo que se hace técnica y moralmente para mejorarlos. Satisfacer la demanda educativa de los migrantes remite, sin duda, a un problema complejo que demanda de explicaciones sistémicas. Emerge del enlace de múltiples factores: (a) La diversidad visible e invisible de la población en referencia, (b) el trabajo infantil como explotación, (c) el desplazamiento territorial obligado a causa de las altas tasas de pobreza alimentaria, de competencias y de patrimonio de esa población¹ y de (d) la inseguridad pública que se ha recrudecido en el país, son, apenas, algunos de ellos.

En los últimos años, las investigaciones sobre el tema se han diversificado. Algunas se han centrado en dar cuenta de las causas que generan la migración de los jornaleros agrícolas en el interior del país (Rojas, 2010); otras, describen los resultados de las políticas gubernamentales que en materia de trabajo y desarrollo social han sido destinadas a ese segmento de la población (Cota, 2012), y en la comprensión del sujeto educativo migrante (Badillo, Gámez, Hernández, Plá y Pérez, 2005) cuya construcción obedece a circunstancias históricas y coyunturas específicas (Feldman-Bianco, Rivera-Sánchez, Villa y Stefoni, 2011: 17).

¹ Es manido porque tan sólo con escribir *educación de niños/as migrantes* en cualquier motor de búsqueda en la Internet, y a golpe de click, aparece un rico repertorio de páginas web que refieren al tema. La de UNICEF, Save The Children, Fundación Telefónica, la OIT son algunas de ellas en las que se declara el compromiso con la equidad educativa, el diseño de estrategias pedagógicas que mejoren el aprendizaje y que hagan efectivo el reparto de la justicia social. En esa variedad de sitios, no faltan, por supuesto, las páginas de las instituciones oficiales, dependientes del estado educador mexicano (CONAFE, DGEI, etc.) para enunciar las políticas públicas y propuestas interesadas en ampliar la cobertura y la calidad de la atención educativa destinada a la población infantil antes mencionada.

El presente estudio representa una primera aproximación al conocimiento de los mecanismos de viaje de la cultura, saberes y habilidades de los migrantes -remesas socioculturales-, para situar el lugar que ocupa la escuela en ello y también para contribuir a la comprensión de la constitución policontextural de la mente del sujeto migrante. ¿Qué mecanismos facilitan el viaje de las remesas socioculturales? ¿Y qué papel juega la escuela en su irradiación e incluso en la preservación de la cultura de los grupos humanos involuntariamente desplazados? Son las preguntas que guiaron el trabajo de investigación descrito a continuación.

Es una investigación en la que las migraciones son definidas como redes semánticas, tejidas por sujetos en movimiento territorial con recursos cognitivos y emocionales propios. En tanto redes, son generadas por personas desplazadas que al vincularse, se empoderan y restan inciertos a los caminos recorridos y por recorrer. A través de sus socializantes vínculos, fluyen los códigos culturales en una incontrolable multidireccionalidad de sentidos.

Las redes de migrantes son autosustentables, facilitan las relaciones, tienen capacidad de autoorganización, y generan importantes olas de significado generadoras de identidad. Su característico vaivén provoca el carácter policontextural de la mente de los sujetos y el infinito proceso de hibridación cultural de los pueblos.

La migración es una máquina no trivial, impredecible, silenciosa, efectiva en el cambio cultural. Al ser flujo de información, la migración altera la forma de ser tanto del que se va, como la del que se queda y también la del que retorna. Esto es así porque cuando se ve al proceso migratorio como sistema, el retorno es parte del mismo proceso. Nunca es definitivo, ni pone fin a la historia del migrante, tampoco considera *a priori* que el retorno representa mecánicamente volver al punto de origen (Rivera-Sánchez, 2011: 311).

Las migraciones forman y transforman identidades; afectan al ser y al ethos particular, según sea la intensidad, intención y extensión con la que se viva. Constituyen sistemas sociales complejos en continuo cambio. Son sistemas abiertos como cualesquiera –vivos, psíquicos o sociales- que se forman, transformándose (Morín, 2000). También dinámicos, en constante movilidad y flujo. Cambian a los grupos humanos cuando -inscritos en los flujos migratorios- pierden uno de sus componentes culturales o incorporan a otro, o cuando reciben la fuerza e influencia de interacciones ocurridas más allá del curso de las acciones cotidianas. Los sistemas son

dinámicos gracias a la interacción, facilitan el intercambio con el entorno y devienen en organización. La identidad se asume como estructura-estructurante, convirtiéndose así en objeto de su propio cambio.

Las migraciones poco a poco van generando diásporas; carecen de centro único. En su lugar emerge un policentrismo con una cantidad de enlaces conscientes y quizá con otro tanto inconscientes. Son redes que hacen propicia la influencia recíproca de sus componentes.

Situados en la teoría general de sistemas y en la perspectiva de la complejidad es posible suponer que el sujeto es una unidad de interacción auto-eco-exo y endoorganizada (Morin, 2000), por lo que comprenderlo requiere que se le piense en los planos inter e intrapersonal. Demanda ser empáticos para generar sendas teorías –de la mente y de los sentimientos- como síntesis dinámica de la historia de las excursiones comunitarias y viajes en los que ha participado el sujeto de la migración. Contribuye a reconocer no sólo los entornos de significado que están en el origen de la organización y reestructuraciones mentales que hace de sí mismo, sino que facilita, también, la toma de conciencia de los conceptos, habilidades, normas, valores y actitudes aprendidas de manera situada.

Todo cuanto porta el sujeto en su estructura conceptual y en su repertorio de prácticas es potencialmente una remesa. Pero lo es plenamente hasta que encuentra el destinatario con mundo posible de significación de los intangibles que el migrante trae consigo.

Levitt (2001) acuñó el concepto remesa social para referirse a las ideas, conductas, identidades y capital social que portan consigo los viajeros. Esto significa que los migrantes al arribar a una comunidad llegan con un equipaje mental y otros recursos que activarán para apoyarse o despojarse de ellos durante el proceso de adaptación a la nueva forma de vida que les impone el contexto.

Los cambios ocurridos en la persona, como las nuevas ideas surgidas o comportamientos emergentes, representan los productos de una mente culturalmente híbrida que se convierten en remesas cuando el migrante por distintos medios viaja a su lugar de atracción y también cuando completa el circuito, es decir, cuando vuelve a su comunidad de origen y comparte lo que trae consigo.

Las remesas socioculturales son paquetes de información en movimiento. Viajan activamente a través de la interacción de los migrantes en forma de conocimientos, habilidades, actitudes inéditas y valores que resultan ajenos a la cultura de las comunidades inscritas en el flujo migratorio. Como tales, las remesas tienen un impacto significativo en el cambio comunitario.

Flores (2005), sin desconocer la importancia de las remesas sociales propuesta por P. Levitt, reflexiona críticamente sobre ellas y argumenta la necesidad de complementar aún más esa definición. Asegura que las remesas sociales no sólo son comportamientos, sino que contienen un componente ideológico y político muy importante, por lo que no genera el mismo efecto una remesa enviada por *los de arriba*, que la enviada por *los de abajo*.

Rivera-Sánchez (2003, 2004) complementa y acota el alcance conceptual de las remesas sociales a las que llama remesas socioculturales. Destaca la doble dirección o dirección circular que caracteriza a los envíos. Este tipo de remesas viajan de norte a sur, pero también lo hacen de sur a norte, participan de un circuito y en ese sentido, desaparece la emisión unilateral y avasallante del centro a la periferia y empieza a reconocerse también el impacto de la periferia al centro.

Construidas las remesas socioculturales como objeto de estudio, Rivas y Golzálvez (2011) se preguntan críticamente sobre el impacto desigual de las remesas en los grupos humanos y anticipan algunas explicaciones, al respecto, como por ejemplo, la claridad y facilidad de la comunicación, o las interferencias, a causa de la informalidad de los sistemas. Efectivamente, de acuerdo con estos autores, las remesas no tienen el mismo efecto. Este trabajo de investigación recupera ese atisbo y profundiza en él, afirmando que algunas remesas socioculturales se propagarán siempre que encuentren fuerza re-generativa en los contextos de expresión. Otras, en cambio, no la encontrarán y por lo tanto, se disiparán. Para que se re-generen, desdoblen y multipliquen ya sea aritmética o geoméricamente, depende de varios factores, entre otros, de la distancia cultural existente entre los pueblos enlazados por el migrante. Lo anterior permite inferir que a más diferencia cultural entre ellos, habrá menos mundo posible de significación en la conciencia colectiva de los pueblos, y por lo tanto, el anclaje cultural de la remesa se enfrentará a una mayor resistencia. Eso significa que según sean las diferencias existentes entre las costumbres y tradiciones, el credo

religioso y la lengua de las personas y de los pueblos migrantes, también lo será la fuerza interpretativa de sus esquemas para aceptar o rechazar la cultura en movimiento.

Este es como un principio regulador del viaje de las remesas socioculturales. Es aplicable lo mismo a los sistemas psíquicos que a los sociales. Cuando se trata de remesas o inmigraciones conceptuales para el sistema psíquico, nadie puede definir su apertura o clausura operacional si no es el individuo mismo. El poder de inclusión o rechazo consciente de una remesa, depende del sistema de creencias propio. Cuando se trata de sistemas sociales, son los sujetos en interacción y su cultura los que admitirán o rechazarán la remesa. Se rechaza porque lo nuevo genera disonancia cognitiva y lo admite en la medida en la que puede establecer relaciones no arbitrarias, con la semántica, la sintaxis y pragmática del nuevo contexto. Por eso se dice que la remesa es autoorganizada y el proceso de aprendizaje al que responde está situado, y requiere del compromiso individual y también del colectivo. En este artículo se hace una primera aproximación en la descripción de los mecanismos que hacen posible el viaje y la irradiación de las remesas socioculturales de los migrantes del campo.

2. Método

Como es sabido, desde hace mucho que la investigación en ciencias humanas acude a la narrativa para el acopio de la información. Lo ha hecho, precisamente, desde que los métodos funcionalistas y positivistas, con recio carácter cuantitativista y marcada preferencia por la prueba de hipótesis y la explicación, han mostrado sus límites en la comprensión y registro de las emociones, lo mismo que los estados socioafectivos y cognitivos que distinguen a la complejidad del comportamiento humano.

El cuestionamiento a la composición de relatos como realidades de estudio y a la narrativa como quehacer de los investigadores² sitúa en un supuesto estado de crisis a la racionalidad de la que deriva. Entre los vitales argumentos de la crítica se hace

² Es importante aclarar que en este informe se adhiere a la distinción entre relato y narrativa hecha por Conelly y Clandinin (1995:12) cuando afirman textualmente que: “la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de investigación. “Narrativa” es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y van a ser utilizados para su estudio. Para preservar esta distinción usaremos un recurso razonable y ya bien establecido: llamar “historia” o “relato” al fenómeno y “narrativa” a la investigación. Así, decimos que la gente, por naturaleza, lleva vidas “relatadas” y cuenta las historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia”.

referencia al riesgo permanente de la subjetividad, a los borrosos bordes de la ruptura con las prenociones de la experiencia básica y a las escasas estrategias autorregulatorias previstas por la narrativa para garantizar la vigilancia epistemológica (ver Bourdieu, Passeron y Chamboredon, 2004) que toda investigación tradicional considera.

No obstante, vale decir que la racionalidad y validez de la investigación narrativa no se anula a falta de la llamada objetividad y de los cuidados epistemológicos antedichos. Su realidad metodológica parte de motivaciones diferentes. Se trata de un tipo de investigación ecológica, compleja e interesada en conocer los resonantes³ vínculos que conectan la experiencia y los saberes de las personas situadas en contexto, y que hacen posible explicar y comprender no sólo su componente cognitivo, sino también sus estados emocionales y socioafectivos. En ese sentido, este tipo de investigación es más o menos racional en la medida en que enfrenta sus propios desafíos como saber, por ejemplo, si lo que se cuenta en el relato es verdadero, si expresa los sentimientos de quien lo escribe, si es social y moralmente apropiado, y si puede ser leído y comprendido por los demás (Conle, 2001). Estos desafíos son los de toda acción comunicativa interesada por la comprensión humana y no las razones instrumentales derivadas del ejercicio de poder.

2.1 Sujetos

El grupo de trabajo se constituyó con 22 personas, 16 de las cuales eran educadores/as adscritos/as al programa nacional de educación primaria para niñas y niños migrantes o a la modalidad educativa intercultural para población infantil migrante del CONAFE, y en el momento de realizar el trabajo de investigación recibían, también, la formación inicial como Licenciados en Educación en una de las Unidades Académicas de la Universidad Pedagógica Nacional y como licenciados en educación primaria en una de las Escuelas Normales del Sistema Nacional de Escuelas Normales de México, y una persona más con formación profesional técnica y con desempeño como educadora, adscrita al Programa Nacional de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes.

Las demás personas tienen estudios posgrado en educación, ya sea maestría o doctorado. Es importante afirmar que todos habían integrado una Comunidad de

³ El concepto de resonancia junto con el tercer término son introducidos por Conle (2001) a propósito de una resignificación hecha a su tesis doctoral diez años después de su disertación.

Práctica de Educadores de Migrantes (CPEM) y que, como tal, escribieron sus propios relatos y decidieron sobre su procesamiento: clasificación, análisis e interpretación.

Para generar los relatos y recoger otra información importante para la investigación, la CPEM se desplazó de uno de los lugares de destino de los trabajadores migrantes del campo -Valle de Culiacán, Sinaloa, México- a una comunidad de origen, situada en la mixteca oaxaqueña: San Martín Peras, Distrito de Juxtlahuaca, Oaxaca, del mismo país.

La selección de esa comunidad se hizo con base en los cuatro criterios siguientes: (a) por tener una población étnicamente diferente a la de los participantes en la investigación, (b) porque su población es mayoritariamente hablante monolingüe del mixteco, (c) por ser un municipio con pobreza extrema⁴, y (d) porque en su flujo migratorio aparece el Valle de Culiacán, Sinaloa, México, como uno de sus destinos preferentes.

En ese lugar se hizo una estancia académica con diversos propósitos de investigación y de formación profesional. Algunos de ellos fueron los siguientes: (a) generar condiciones para el surgimiento de los estados socioafectivos que consolidaran a la CPEM, (b) conocer el contexto en el cual los niños y niñas migrantes se constituyen en sujetos sociales y psicológicos, lo mismo que (c) aprender a convivir con un grupo étnico diferente, familiarizarse con su (d) lengua materna, para reconocer en ella los términos y expresiones con uso funcional en el contexto escolar y (e) realizar prácticas profesionales conjuntas con los educadores residentes, entre otros.

2.2 Materiales y métodos

Los recursos utilizados para hacer el acopio de la información que permitiría reconocer los mecanismos que facilitan el viaje de las remesas socioculturales, fueron los tres siguientes:

La composición de cartas como recurso principal, no obstante su escaso y novedoso uso a la vez. Los otros dos instrumentos, no menos importantes, pero con

⁴ De acuerdo con las estimaciones hecha por el CONEVAL (2011: 17) con base en el MCS-ENIGH 2010 y la muestra del Censo de Población y Vivienda 2010, San Martín Peras, Juxtlahuaca, Oaxaca, México, es uno de los quince municipios con el mayor porcentaje (73.6%) de su población en la pobreza extrema.

función complementaria, fueron los registros de observación y la composición de diarios compartidos.

Los registros de observación participante fueron hechos al principio por uno de los miembros de la CPEM, y posteriormente, se pusieron en manos del resto de los participantes para ser conciliados, según su experiencia, conocimiento y sentimientos. Lo que se quería era hacerlos lo más incluyentes posible, dándoles precisión o enriqueciéndolos en su colección de ideas.

La composición de diarios docentes compartidos fue el tercer recurso utilizado. Estos se escribieron entre los profesores residentes en San Martín Peras, comunidad de origen de los niños migrantes, y los miembros de la CPEM como profesores visitantes.

2.2.1 La carta como recurso de investigación

La composición de cartas fue la fuente principal generadora de relatos. Debe decirse que su utilización como recurso para el acopio de información sigue siendo escasa (ver Kralik, Korch y Brady, 2000), y ha jugado un papel secundario o complementario, no obstante su reconocimiento como una variación importante de las formas narrativas apropiadas para el estudio de la experiencia personal y profesional.

Los estudios hechos consignan que la composición de cartas, a diferencia de las entrevistas, facilita al sujeto escribir cuando lo desee, y tiene la ventaja de la retroacción, suspendiendo la escritura para reflexionar, leerla, releerla, consultar y corregirla las veces que quiera. En este caso se escogió a la carta como modalidad narrativa por considerar que estimula la generación de ideas, facilita la expresión escrita con más confianza que si se habla, sobre todo si esta se dirige a personas del gremio magisterial con las que tienen historia compartida y una confianza a toda prueba. En el marco del taller, las cartas fueron leídas y corregidas en colectivo. El método utilizado se integró por una secuencia de tres acciones sustantivas:

En la primera se daba a conocer la tarea, describiéndola. Era el momento en que se les proponía que escribieran cartas temáticas en las cuales podían comunicar cómo era el contexto físico de su residencia actual, qué tradiciones y costumbres caracterizan tanto a la comunidad de vecinos como a la escolar en las que estaban realizando la estancia académica. Se les indicaba adicionalmente que procuraran comunicar también el estado emocional por el que estaban atravesando en el momento de la composición.

Una recomendación hecha fue que escribieran con entera libertad, y que podían hacer tachones en los manuscritos, si así lo requerían; que no se preocuparan por la presentación física del texto y que era mejor poner atención en la realización de otras tareas dado que por lo regular, componer un texto nos remite a procesos complejos.

Una vez planteada y comprendida la tarea, se les decía a los/as participantes en el taller que ya podían empezar a escribir su carta. Esta era la segunda acción, al terminarla, se procedía con la tercera, consistente en la lectura de las cartas y reflexión crítica con respecto a la forma y contenido de la mismas.

Esa actividad se iniciaba con la participación del autor de la carta cuya revisión estuviera en turno. El coordinador le pedía que la leyera y que reflexionara críticamente de acuerdo con tres dominios: emocional, semántico y sintáctico.

Este taller de composición de cartas con interés de investigación, se editó dos veces. La primera se hizo durante la estancia de verano hecha en San Martín Peras y tuvo como destinatarios a las personas participantes en nuestra comunidad de práctica. La segunda vez se realizó con los profesores residentes tres meses después, en el otoño el mismo año.

2.2.2 Registros de observación participante

Los registros se escribieron en dos etapas y se elaboró uno cada día. La primera etapa fue la más prolongada y tuvo una duración de cinco semanas con sesiones de 4 horas diarias de lunes a viernes; la segunda etapa se hizo tres meses después y tuvo una duración de dos semanas, en un contexto de fiesta de la comunidad.

La tarea fue asignada a dos personas diferentes de la CPEM con cualidades para ello. Consistió en registrar diariamente todos aquellos eventos que consideraran relevantes del comportamiento personal sucedidos en nuestra convivencia personal y profesional. Debe aclararse que las personas responsables de su elaboración en ambas etapas, al mismo tiempo que realizaban la tarea de registro, también participaban, asumiendo las tareas asignadas por la comunidad de práctica.

Los relatos registrados los hemos considerado como notas de campo de experiencia compartida por nuestra comunidad en cuanto que una vez que la persona responsable dio por terminada su redacción, se procedió a ponerlos a la consideración

del resto de participantes. Hacer esto permitió precisar o enriquecer la colección de ideas allí registradas.

2.2.3 Los diarios compartidos

Son una serie de relatos escritos en el contexto de la práctica profesional, de forma colaborativa entre el educador visitante y el residente. Su elaboración permitió registrar la experiencia de trabajo docente en razón de un diario por grupo escolar en cada jornada de trabajo pedagógico con los niños escolares. Su composición no fue día tras día. Influyeron varios factores para que esto fuera así; el primero de ellos fue que esta forma de relato no se tenía prevista por parte de los educadores visitantes y se incorporó avanzada la estancia, a petición de los educadores residentes. Otro factor fue la inasistencia y frecuente movilidad de los profesores residentes.

Es importante decir que aunque no se tenía previsto la composición de estos relatos, resultan de mucha utilidad en cuanto que aportan datos que favorecen la caracterización de la perspectiva pedagógica de los educadores en las comunidades de origen de los migrantes y en las de destino.

3. Resultados

Como nota preliminar debe decirse que en la reducción de la información a unidades de significado interpretables, así como su organización y clasificación se utilizó el software Atlas-Ti, permitiéndonos codificar las narrativas de acuerdo con las categorías culturales descritas líneas abajo. El sistema genera reportes por código en una lectura automática a los textos, agrupando los segmentos narrativos en tablas o por categoría según sean los intereses del investigador. Proceder de acuerdo con ello, favoreció el manejo de la información con economía de tiempo y esfuerzo.

3.1 Sistema de categorías para el procesamiento de la información

Los resultados se presentan de acuerdo con un sistema de categorías con dos agrupamientos.

El primero de ellos tuvo funciones descriptivas y permitió la clasificación y organización de las unidades de significado. Fueron creadas predominantemente de forma inductiva y surgieron de las regularidades percibidas en la información registrada con el uso de cada uno de los tres recursos de investigación. En la investigación se establecieron 6 categorías descriptivas: (1) alimentación, (2) vestido, (3) usos y costumbres políticas, (4) capital social, (5) machismo y (6) lengua indígena.

El segundo de los agrupamientos es dinámico. Cumple con funciones explicativas. Se utilizó en el análisis de la información para conocer los mecanismos que hacen posible el viaje de las remesas socioculturales. Aunque en el diseño de las mismas se siguió un proceso abductivo, debe destacarse el predominio del carácter deductivo en su definición.

Este grupo de categorías ayudan a explicar cómo es que, a través del tiempo y la distancia, se irradian las remesas socioculturales en el cuerpo social. Estas categorías las hemos llamado resonancias socioculturales regenerativas y resonancias socioculturales disipativas.

En este apartado, el significado de resonancia es fundamental para el análisis de la información. En nuestro estudio *resonancia* es un complejo constituido de ondas semánticas dinamizadas en la diáspora y en los flujos generados por el éxodo de las poblaciones migrantes en los estados del sur de la república mexicana. Tiene impacto en los puntos de origen, trayecto y destino de sus rutas migratorias. Se trata de una fuerza simbólica que se propaga o mejor dicho, es *cultura transportada* en direcciones diversas a través de la inasible e implícita red de vínculos tejida por los viajeros.

En el presente estudio, se distinguen dos tipos de resonancias: *la disipativa y la regenerativa*. Por sus efectos, *la resonancia disipativa* es lo que la versión física del eco –por emplear una imagen-. Es una fuerza simbólica que impacta a diferentes ámbitos de la vida de los migrantes; se caracteriza por su entropía creciente, por ser mecánica y por el carácter no reversible de su multidireccionalidad. En la medida en la que esta se propaga en diferentes direcciones, su debilidad se hace más notable y poco a poco se va desvaneciendo, pierde sus efectos y desaparece sin más trascendencia que su expresión en el lugar en el que sucede.

Como categoría de análisis ayuda a distinguir en el epistolario, en los registros de la bitácora y los diarios compartidos qué cambios de la vida de los migrantes

retornados son perentorios, sin trascendencia alguna; es decir, qué cambios aparecen y desaparecen como efecto de la variación de las condiciones de vida, a causa de la migración y de todos los factores que se le asocian. En el ámbito de lo educativo es una categoría que permite hacer un recuento de aquellos casos donde los propios actores piensan y toman la escuela en sus manos, para hacer de la educación un verdadero instrumento de reparto de justicia; o cuando convierten a la escuela en una iatrogenia para sí, y para el desarrollo cultural y social.

La resonancia regenerativa, en cambio, ni siquiera es comparable con la mecánica reproducción físico-acústica del eco. Es mucho más que eso. Se caracteriza por tener capacidad de autoorganización, revitaliza su fuerza cada que se propaga, al mismo tiempo que desencadena consecuencias con fuerza renovada en diversas direcciones. En ese sentido es neguentrópica porque al propagarse de forma renovada, cada vez se reestructura y ocupa un espectro mayor. Al negar la entropía se fortalece auto-fabricándose y regenerándose. Por ello también es recursiva y retro-activa. Lo primero, porque al ser una fuerza estructurada, estructura a otra; se recrea, convirtiéndose en causa y fin de sí misma. Lo segundo, porque es capaz de autorregularse y de corregirse en sí misma algunas veces para multiplicar sus efectos; otras, para controlar las desviaciones.

Un ejemplo de cómo se ha procedido en el análisis de la información con base en estas categorías se presenta en las tablas 1 y 2:

Tabla 1. Resonancia regenerativa. Interacción entre las categorías descriptivas y explicativas, y argumento

CATEGORÍA DESCRIPTIVA: MACHISMO	CATEGORÍA EXPLICATIVA: RESONANCIA REGENERATIVA	ARGUMENTO
<i>“Quien es muy vista, corre el riesgo de no ser elegida...al menos no por un buen mozo, quedando señalada, discriminada, y sólo como opción de viudos o ancianos que no quieren terminar su vida solos. La sumisión es quizá el rasgo más valorado en la mujer de esta etnia arraigada en la región mixteca. Su disposición a acatar lo establecido por el padre o el esposo parecería que le es inherente a la condición de ser mujer”</i>	<i>“En el salón de clases niños y niñas realizan las actividades escolares por separado. Cuando los maestros tratan de que niños y niñas se socialicen en los trabajos en equipo, les explican que eso no tiene nada de malo, pero, por desgracia para ellos, los niños, se niegan a hacerlo. La explicación para que suceda esto la encontramos en la cultura de la comunidad. Cuando una niña convive con los niños corre el riesgo de no ser considerada entre las mujeres casaderas, si es que así se les puede considerar a esa edad”</i>	Se trata de una resonancia regenerativa de tipo cultural en cuanto que el machismo de la vida cotidiana mixteca, se expresa en el contexto escolar con su propia semántica y sintáctica, para lo cual la escuela no cuenta con fórmula pedagógica posible que rompa con su fuerte carácter autopoietico. Por el contrario, la escuela funciona como espacio de reproducción del machismo, en contra, incluso, de la voluntad de los educadores.

Tabla 2. Resonancia disipativa. Interacción entre las categorías descriptivas y explicativas, y argumento

CATEGORÍA DESCRIPTIVA: LENGUA INDÍGENA	CATEGORÍA EXPLICATIVA: RESONANCIA DISIPATIVA	ARGUMENTO
<p><i>“Cuando llegué aquí, venía acompañada de una amiga, pero desafortunadamente ella se fue a otra comunidad y yo me quedé en el municipio. Me sentí triste. Veía esas calles extrañas, gente diferente... ¿Sabes? Es un poco difícil relacionarse con ellos. A mi me cuesta porque no entiendo su lengua que es el mixteco, yo siento que es mi mayor problema”.</i></p>	<p><i>“Son niños que hablan mixteco, y muchos de ellos, sobre todo los de siete u ocho años en adelante, [quienes hablan] también español, son atendidos por maestros que ‘para no variar’ no hablan mixteco”.</i></p>	<p>La lengua indígena en tanto remesa no viaja con esperanza regenerativa, por el contrario, tiene resonancia disipativa porque ni siquiera los profesores de la escuela de comunidad de origen de las familias migrantes hablan la lengua originaria (mixteco) para comunicarse con los niños quienes sí son hablantes nativos de la misma.</p>

3.2 Resonancias. La interacción de las categorías

En esta parte se presentan los resultados de acuerdo las categorías descriptivas en interacción con las categorías explicativas.

3.2.1 Alimentación

Esta categoría agrupa los textos que hacen referencia a la producción culinaria y consumo de los alimentos representativos de la comunidad visitada. El siguiente texto es un ejemplar de la clase de piezas narrativas que agrupa:

Al término de la ceremonia de fin de curso, y como parte de las costumbres de la gente del lugar, fuimos invitados a saborear un rico caldo blanco con tortillas de distintos colores –tal como lo dijo una de nosotras en su carta- son amarillas, beige, moradas y cafés-. Algo que nos sorprendió mucho fue que se invitó a comer a todos los asistentes a la ceremonia. El caldo blanco es una comida especial de fiesta. Una de nuestras informantes clave nos comenta que es raro que ellos acostumbren a comer formalmente, pero cuando hacen fiesta, hacen estas delicias que el día de hoy estamos saboreando (Texto No. 80. Líneas, 82-95).

Similares a ese segmento narrativo se clasificaron 17. De los cuales en la figura 1 se presentan 8 en interacción con la resonancia regenerativa.

Situados en el contexto escolar es posible afirmar que el componente alimentación tiene resonancia regenerativa, pero lo hace en un contexto hostil. Aunque se resiste, termina por abrir el paso a resonancias socioculturales alimentarias amenazantes que llegan a vuelta de rueda de la Ciudad de Juxtlahuaca y otros lugares. Esa apertura provoca que las costumbres alimentarias de la comunidad experimenten una tensión entre los alimentos típicos y aquellos con origen en el mundo occidental.

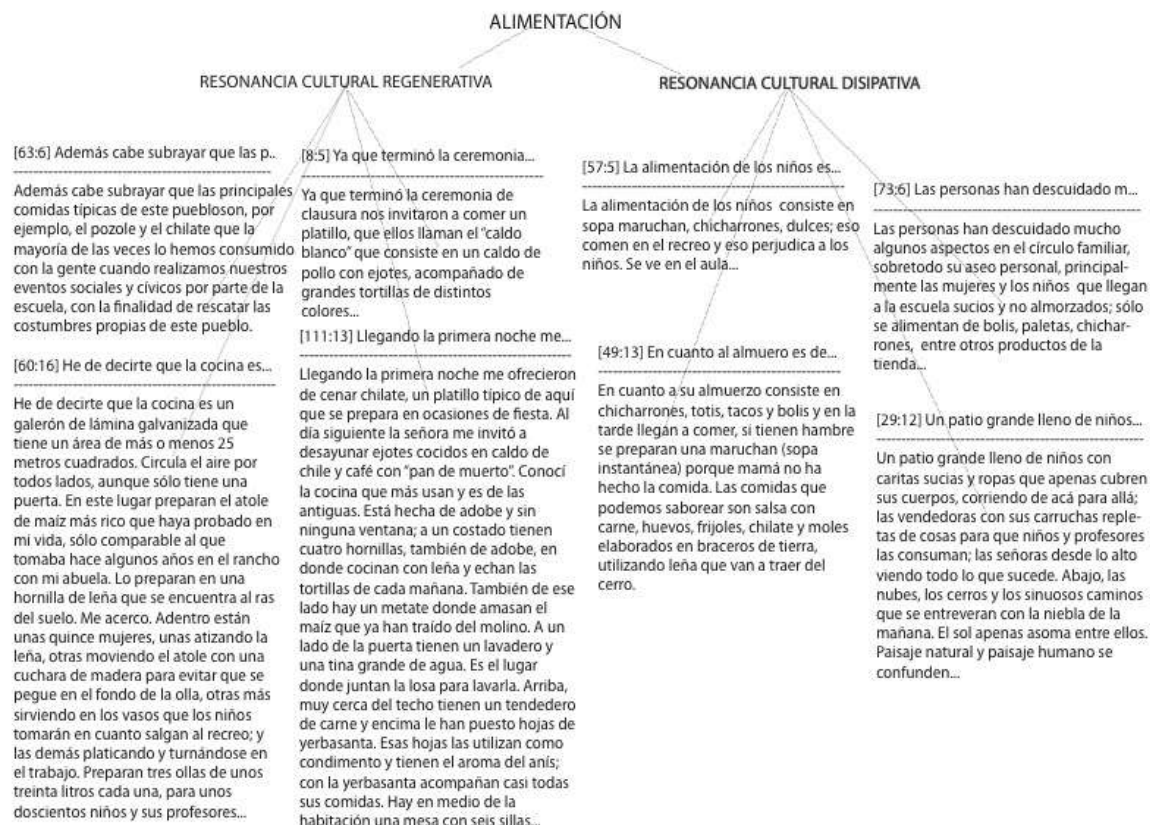


Figura 1. Tradiciones y costumbres: la categoría alimentación en interacción con las categorías explicativas

Si comer chilate, pozole y caldo de pollo representan un componente importante en las costumbres alimentarias de la comunidad de San Martín Peras, han de saber que allí mismo, en el espacio escolar, el componente culinario de la cultura propia está amenazado. Que está en riesgo al estar sujeta a una competencia desleal, que debilita la fuerza intencionalmente dispuesta a la regeneración de la cultura. Esto ocurre, sobre todo cuando los niños se convierten en consumidores habituales de alimentos *chatarra* dentro de la escuela, y que fuera de ella también lo es. Se trata de una competencia desleal porque los alimentos que ingieren los niños en la escuela, propios de su cultura, se realiza de manera eventual, cada que existe una celebración o una conmemoración

colectiva y que acuden los padres de familia. Mientras que los otros alimentos los pueden tomar diariamente dentro y fuera de la institución escolar, se observó que sólo una vez los niños consumieron alimentos representativos de su cultura: al término de la ceremonia de graduación de los niños de sexto grado de primaria y la clausura del ciclo escolar.

3.2.2 Vestido

Esta categoría se refiere a la indumentaria utilizada por los residentes de San Martín Peras y las comunidades circunvecinas. Un ejemplo de esos segmentos narrativos es el siguiente:

Recorremos el camino adoquinado que separa a la plaza y el mercado de la presidencia. Sentadas en el suelo, se encuentran mujeres morenas de blusas bordadas de algodón, faldas largas y chales negros con puntos blancos, los vestidos típicos de su región. Mujeres que acurrucan a sus niños envueltos en el rebozo a su espalda. Mujeres que venden frutas y flores al que pasa (Texto C030. Líneas, 8-16).

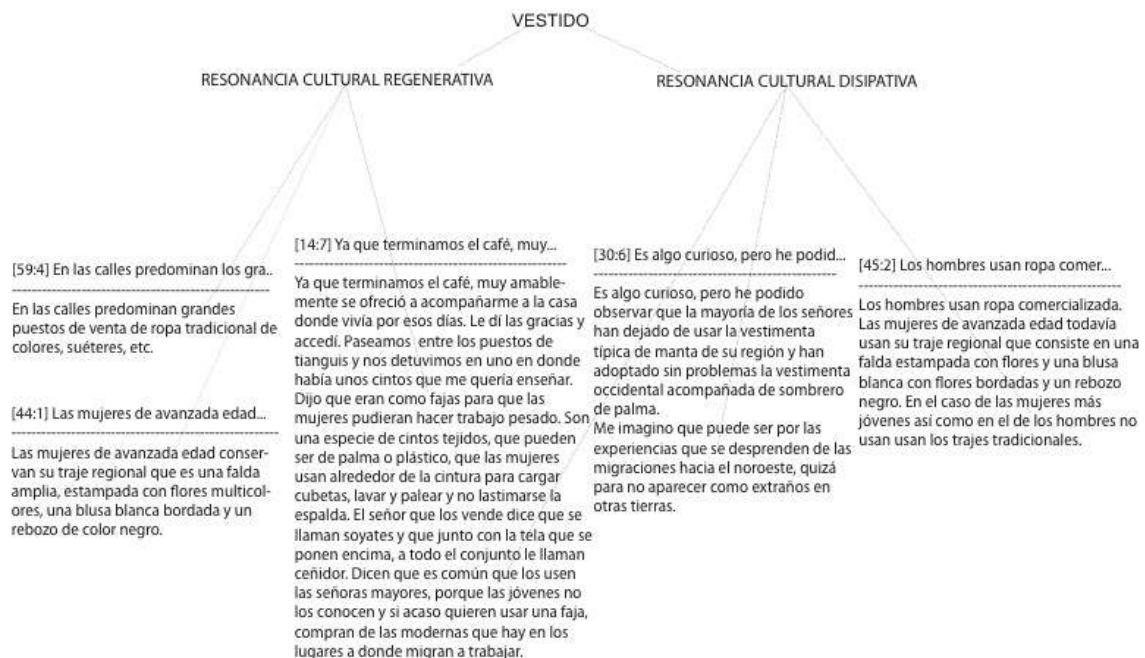


Figura 2. Tradiciones y costumbres: la categoría vestido en interacción con las categorías explicativas

Similar al segmento narrativo anterior, esta categoría clasificó a 7 ejemplares más, de los cuales 5 se presentan en la figura 2 en interacción con las resonancias disipativas. Es una costumbre local cuya pérdida cada vez es mayor. El contexto escolar y sus agentes educativos no han tomado conciencia del papel que juegan en la reproducción de la cultura y, quizá por ello, la escuela hace muy poco por romper con su papel disipativo. No estimula que las nuevas generaciones recuperen o fortalezcan esta costumbre. El contexto escolar ha dejado de ser generoso en la provisión de interacciones autopoiéticas y edificantes de la cultura propia. Se observó que los niños acuden a la escuela vestidos con prendas adquiridas en el mercado nacional y de los Estados Unidos de Norteamérica. Después de todo, el uso de la indumentaria tradicional como componente cultural e identitario no se ha extinguido porque las mujeres mayores, cautivas en la tradición, no lo han permitido. El uso cotidiano de la indumentaria refleja su voluntad y compromiso para no dejar que la costumbre desaparezca para siempre (ver figura 2).

3.2.3 Usos y costumbres políticas

Es una categoría descriptiva que agrupó a 16 fragmentos con unidad de significado a través de los cuales es posible percibir algunos de los procedimientos de elección de las autoridades de gobierno y de las prácticas regulatorias de la vida en comunidad.

En cuanto a la elección de autoridades, ésta es por usos y costumbres, los mayordomos eligen a tres posibles candidatos, pero para esto han de haber tenido un cargo en la comunidad anteriormente y en una reunión general en donde asisten los hombres de este lugar y de las diversas agencias para elegir a su autoridad, no existe la imposición de partidos políticos (Texto C071.Líneas, 61-72).

En la figura 3 aparecen 7 de los segmentos narrativos que hacen evidente la existencia de las resonancias regenerativas de los usos y costumbres políticas en el contexto escolar. Hay un sistema de cargos a través del cual se ejerce el gobierno. Allí se alude que el gobierno es un asunto de hombres. Las mujeres no tienen voz ni voto en ello. Son los hombres por usos y costumbres quienes definen la responsabilidad que otros han de asumir en el sistema de cargos. Aquí se está libre de las imposiciones de

los partidos políticos. Este tipo de prácticas se expresan en el contexto, allí mismo se regeneran, y se expresan también en la escuela (ver figura 3). Los niños entran en competencia con las niñas. Aprovechan cualquier momento para expresar su superioridad y utilizan todo tipo de estrategia para someter y sujetar a la mujer.

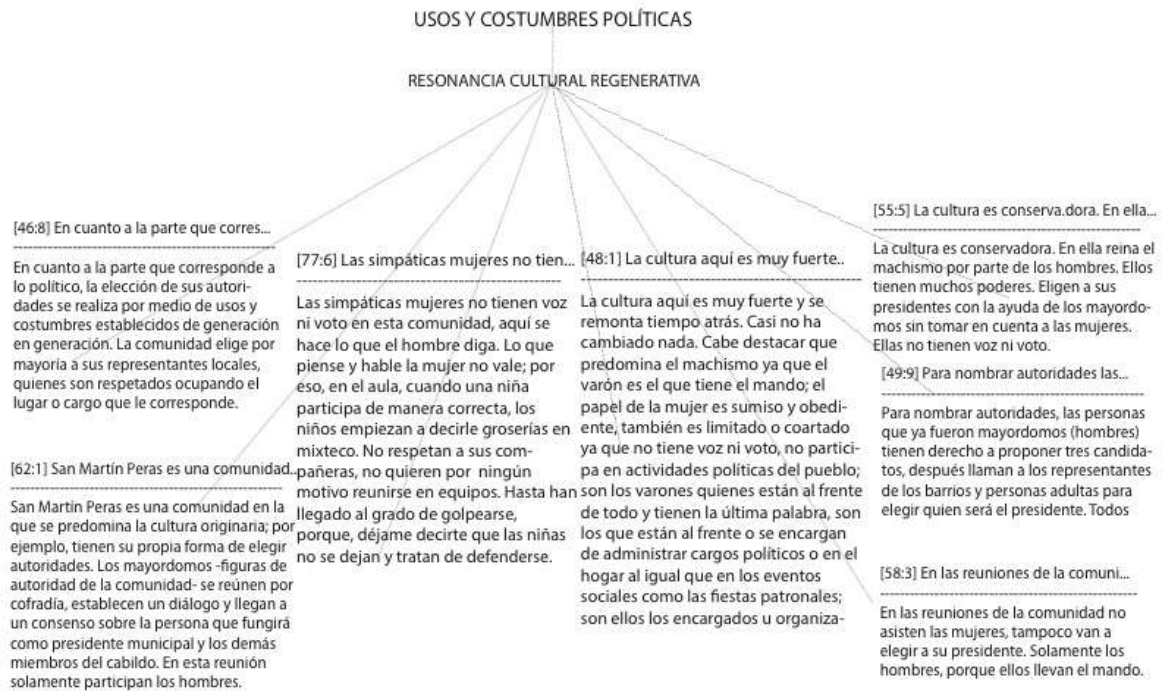


Figura 3. Tradiciones y costumbres: la categoría descriptiva usos y costumbres políticas en interacción con las categorías explicativas

3.2.4 Capital social

Se refiere a los actos de solidaridad asociados a la acción social colectiva para el beneficio individual o comunitario. En los diferentes instrumentos de registro hay 17 notas que lo hacen evidente. En el siguiente segmento se registra un paisaje humano donde, por ejemplo, se registra este tipo de capital que hace posible la cooperación.

He de decirte que la cocina –de la escuela- es un galerón de lámina galvanizada que tiene unas dimensiones de más o menos veinticinco metros cuadrados, circula el aire por todos lados, aunque sólo tiene una puerta. Pues en ese lugar preparan el atole de maíz más rico que haya probado en mi vida, sólo comparable al que tomaba hace algunos años en el rancho con mi abuela. Lo hacen en una hornilla de leña que se encuentra al ras del suelo. Me acerco.

Adentro están unas quince mujeres, unas atizando la leña, otras moviendo el atole con cucharas de palo para que no se pegue, otras más sirviéndolo en los vasos donde los niños lo tomarán en cuanto salgan al recreo; y las demás, platicando y turnándose en el trabajo. Preparan unas tres ollas como de treinta litros para unos doscientos niños y sus profesores. Cuando entro, las saludo. Sólo sonríen. Una de ellas me contesta el saludo en español. Me ofrece una taza de atole. La tomo y le doy las gracias (Texto C029.Líneas, 13-35).

El capital social se expresa en diferentes ámbitos; nuestros registros lo consignaron en una observación del contexto escolar (ver figura 4), pero también es posible en la construcción de obras para el servicio público, en las tareas de la escuela, en los caminos, en las mayordomías. Se trata de las aportaciones que cada quien hace por encargo –tequio- o por cooperación. Existe en ellos solidaridad y generosidad a toda prueba. Se trata de un componente cultural que da fortaleza a los migrantes mixtecos. Generan una diáspora: un pueblo transestatal y transnacional identificable entre sí con vínculos seguros para seguir siendo. Actúan en red y se fortalecen con la creación de organizaciones puestas al servicio de la defensa de sus derechos.



Figura 4. Tradiciones y costumbres: la categoría descriptiva capital social en interacción con las categorías explicativas

uando los migrantes se mueven por primera vez en la dirección de la comunidad de origen a las comunidades de destino, llevan consigo muchos valores y estrategias de trato social generoso que aseguran el capital social. Portan remesas que pueden regenerarse si el contexto que los recibe regula sus prácticas sociales con este tipo de valores, pero caerá en la disipación irremediable si se llega a un contexto egoísta o escaso de solidaridad.

3.2.5 *Machismo*

Agrupar todas aquellas unidades de significado con discriminación en perjuicio de la mujer. Es la categoría con una mayor cantidad de segmentos narrativos (25 en total).

Cabe destacar que predomina el machismo ya que el varón es quien tiene el mando; el papel de la mujer es sumiso y obediente, también es limitado o coartado ya que no tiene voz ni voto, no participa en actividades políticas del pueblo; son los varones quienes están al frente de todo y tienen la última palabra... son los que están al frente o se encargan de administrar cargos políticos o en el hogar al igual que en los eventos sociales como las fiestas patronales; son ellos los encargados u organizadores de tales eventos (Texto C048. Líneas, 11-43).

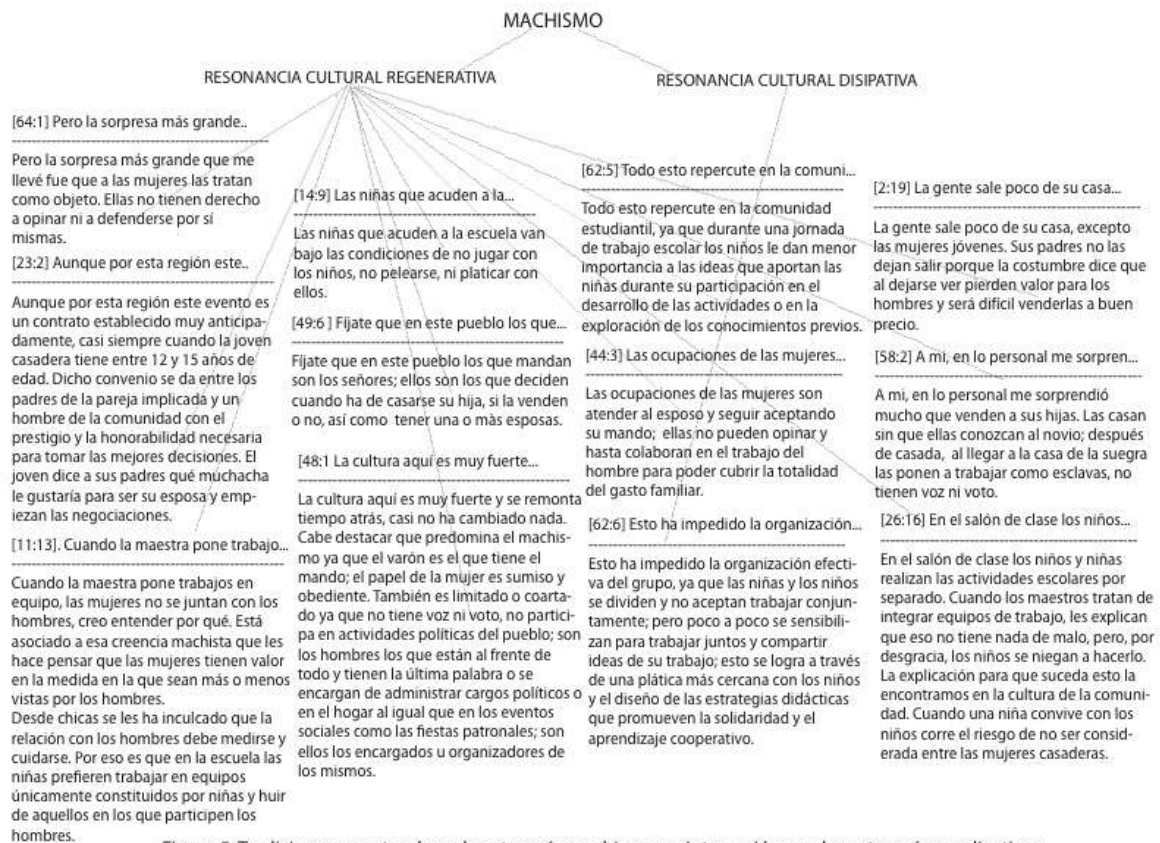


Figura 5. Tradiciones y costumbres: la categoría machismo en interacción con las categorías explicativas

Es un componente de la cultura afectada por ambos tipos de resonancia. En este caso, la escuela juega un papel muy importante como fuerza disipativa del machismo (ver figura 5). Los educadores y las educadoras desarrollan estrategias de trabajo pedagógico para fomentar la cooperación entre niños y niñas, pero sin resultados exitosos. El machismo sigue estando tan arraigado en la cultura y se expresa poderosamente en todos los nodos de la red social. La escuela no es la excepción. En ella, y con el trabajo pedagógico intencionado de los educadores, las relaciones entre los niños producen una fuerza opositora que apenas logra atenuar la reproducción de ese rasgo cultural.

3.2.6 Lengua mixteca

Para un educador hablar en la lengua de la comunidad lingüística en la que nacen los educandos y donde se constituyen como hablantes nativos es crucial. Ser profesor en una comunidad habitada por un grupo étnico con hablantes monolingües de una lengua indígena y adquirir competencias comunicativas en ella es algo de lo que no puede prescindir el trabajo pedagógico. El siguiente es un segmento narrativo en el que se hace explícita la necesidad de que los educadores puedan comunicarse en la lengua que hablan los aprendices.

Nacido en una comunidad de habla mixteca, se constituye en un hablante nativo de la misma; como aquél que por haber sido criado en una comunidad de habla castellana o francesa, aprende a hablar esas lenguas. Sin embargo hay diferencias en el trato dado a unos y a otros. Mientras que la totalidad de los niños que aprendieron a hablar en castellano reciben su educación en su lengua materna, los nacidos en esta región, no tienen garantizado ese privilegio. Yo creo que para que un profesor obtenga resultados en su enseñanza es fundamental que su trabajo pedagógico esté planteado en la lengua del grupo étnico con el que le toca trabajar (Texto C027.Líneas, 284-297).

En los diversos instrumentos aplicados para hacer acopio de la información este fue el componente cultural que más notas de registro acumuló (34). En ellas pudo percibirse el enorme desasosiego de los educadores dada su incompetencia para comunicarse con los niños, sobre todo con los monolingües de primero y segundo grados.

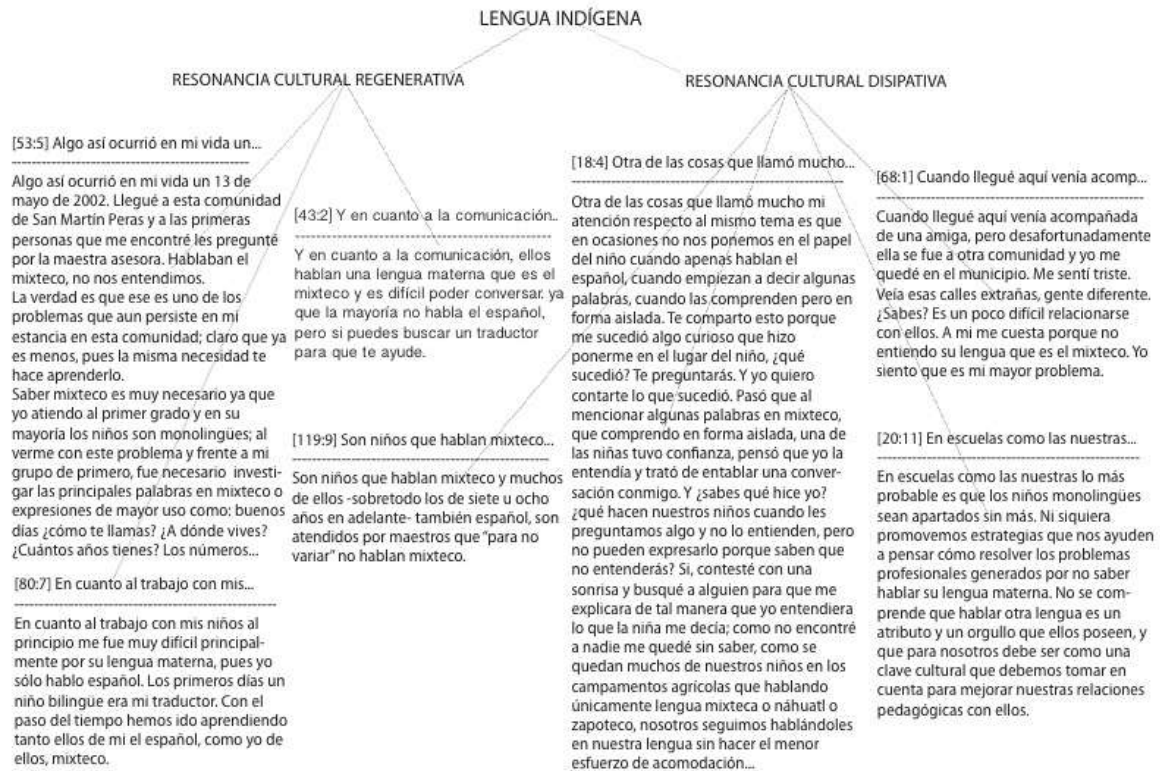


Figura 6. La categoría descriptiva lengua indígena en interacción con las categorías explicativas

La lengua indígena como componente cultural tiene también su resonancia regenerativa y disipativa en los contextos escolares. Por supuesto que en ello juega un papel muy importante el educador. El tipo de resonancia dependerá de que el profesor tenga o no desarrolladas competencias comunicativas en la lengua. Si las tiene, entonces el contexto escolar favorecerá la emergencia de resonancias regeneradoras de la lengua. Poder comunicarse en la misma lengua, permite que el educador dialogue con el niño, viaje a su interioridad, por lo que puede ser cognitiva y emocionalmente empático, pero si el educador carece de la competencia para comunicarse en lengua materna de sus educandos, provocará una resonancia disipativa de la lengua y con ello, además, de que los aprendizajes sean de bajo nivel, habrá incompreensión humana y el educador, sin saberlo, estará contribuyendo la extinción de la lengua originaria de la comunidad en la que realiza su trabajo pedagógico. En la figura 6, el lector encontrará algunos fragmentos en los cuales los educadores expresan sus preocupaciones y el desasosiego antes dicho.

4. Discusión y Conclusiones

La investigación se centró en el estudio de los mecanismos que hacen posible el viaje de las remesas socioculturales y el papel que en ello juega la escuela. Las remesas socioculturales se han entendido como el conjunto de saberes y habilidades que viajan al ritmo, velocidad, sentido y dirección del movimiento de la población migrante. Su trayecto no es lineal (Levitt, 2001; Flores, 2005) ni sólo circular (Rivera, 2003, 2004, 2011). Es compleja, y se irradian en múltiples e incontrolables direcciones.

De acuerdo con Rivas y González (2011), el impacto de las mismas en los grupos humanos es desigual y dependerá de la claridad y facilidad de la comunicación; es menor cuando existen demasiadas interferencias a causa de la informalidad de los sistemas. Esta afirmación, sin duda, se inscribe en la línea de comprensión de los mecanismos de propagación de las remesas socioculturales, pero parece todavía muy general. Lo rescatable en ella es que tiene el mérito de abrir una nueva dirección en investigaciones sobre el conocimiento de la migración y los mecanismos para el viaje de la cultura. Este trabajo retoma esa nueva dirección y profundiza en ella. En ese sentido, puede afirmarse que algunas de las remesas socioculturales pueden aceptarse y otras no. Lo que depende de la relación no arbitraria establecida entre el esquema interpretativo de los individuos o pueblos destinatarios y los contenidos socioculturales de la remesa que expresan los migrantes. Sustentado en ello, se han propuesto los conceptos de resonancia sociocultural regenerativa y resonancia sociocultural disipativa para designar esa realidad como un acercamiento al análisis y comprensión de los mecanismos a través de los cuales viajan las remesas socioculturales.

La evidencia empírica recabada y analizada, autoriza a decir que la escuela de migrantes y sus educadores se ha convertido en una iatrogenia para la preservación de la cultura comunitaria. Esto es así porque, por ejemplo, cuando un educador no cuenta con las competencias comunicativas en la lengua materna de los educandos, se convierte en un partícipe activo de su extinción. Así como ocurre con ese componente cultural en la escuela y en la comunidad, también sucede con otros, como los que se han revisado en las páginas anteriores.

Algo que debe mencionarse, además, es que la cultura de la propia comunidad de origen de los migrantes o la que se trae desde las comunidades de destino, tiene resonancia en la escuela. El estudio destaca el papel de ésta como un centro de

resonancia cultural a través de la cual es posible regenerar o disipar la cultura propia o la que *transportan* los migrantes retornados.

Referencias

- Ávalos, B. y Nordenflycht, M. (1999). *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*. Santiago de Chile: Santillana (Aula XXI).
- Badillo, A., Gámez, N., Hernández, S., Plá, I. y Pérez, A. (2005). *Expectativas de los padres de los niños jornaleros agrícolas respecto a la educación primaria*. Reporte de estudio. CIDI/OEA-SEP/SEBYN-/DGIE.
- Bonilla-Pérez, A.T., Garduño-Rubio; González-Campos, O., Guerra, M. E. y Rodríguez-Mckeeon, L. (1999). *Educación Intercultural. Una propuesta para población infantil migrante*. México: Conafe.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. y Chamboredon, J.C. (2004) *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1998). Personal experience methods. En Denzin N.K. y Lincoln, Y.S. (eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CONEVAL (2011) *Medición de pobreza en los municipios de México, 2010*. México: CONEVAL. Recuperado de: http://web.coneval.gob.mx/informes/Pobreza/Pobreza_municipal/Presentacion/Pobreza_municipios.pdf
- Conle, C. (2000). Thesis as Narrative or What Is the Inquiry in Narrative Inquiry? *Curriculum Inquiry* 30(2), 189-214.
- Conle, C. (2001). The Rationality of Narrative Inquiry in Research and Professional Development. *European Journal of Teacher Education*, 24(1), 21-33.
- Connelly, M. y Clandinin, D.J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez, N., Connelly, M., Clandinin, D.J. y Greene, M. (eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Cota-Elizalde, B. (2012). *Política social, necesidades y proceso de construcción de ciudadanía en familias jornaleras agrícolas asentadas en Villa Benito Juárez, Navolato, Sinaloa*. Tesis doctoral inédita. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

- Reyes, V. y Ramírez, A. (2005). *La niñez jornalera. Educación y trabajo*. México: CONACYT/IISUABJO.
- Cruz-Ruiz, A. (1999). *Estudio de asiduidad de los niños y niñas migrantes al aula. Baja California-Oaxaca*. Ciclo escolar 1998, *Proyecto: Diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes*, SEByN-SEP/OEA (documento).
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y. S. (eds.). (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Feldman-Bianco, B., Rivera-Sánchez, L., Stefoni, C. y Villa, M. (2011). *La construcción social del sujeto migrante en América Latina. Prácticas, representaciones y categorías*. Quito: CLACSO-FLACSO-UAH.
- Flores, J. (2005). *NACLA Report on the Americas*. New York: Nov/Dec. 39(3), 21-26.
- García-Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.
- García-Canclini, N. (2000). Noticias recientes sobre la hibridación. *Revista Transcultural de Música. Transcultural Music Review*. 7. Recuperado de: <http://www.sibetrans.com/trans/trans7/canclini.htm>.
- Hargreaves, A. (1999). Cuatro edades del profesionalismo docente. En Ávalos, B. y Nordenflycht, M.E. *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*. Santiago de Chile: Santillana (Aula XXI).
- Harris, J. (2002). The correspondence method as a data-gathering technique in qualitative enquiry. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(4), Article 1.
- Jacobo, H.M., Loubet, R., Armenta, M. (2010). La formación de educadores de migrantes. Una perspectiva compleja. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4 (1), 45-63.
- Kralik, Debbie, Korch T. y Brady, B. (2000). Pen pals: correspondence as a method for data generation in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 31(4), 909-917.
- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez, N., Connelly, M., Clandinin, D.J. y Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Levitt, P. (2001). *The transnational villagers*. Berkeley: University of California Press.
- Maturana, H. (1997). *La realidad objetiva, ¿objetiva o construida?* Primera reimpresión. Nueva ciencia. España: Anthropos/UI/ITESO.

- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Pérez, A. y Ramírez, M. (2005) *Caracterización y expectativas del personal docente que participa en el programa primaria para niños migrantes*. México: SEP.
- Ramírez- Romero, S., Palacios-Nava, D. y Velazco, D. (2006). *Diagnóstico sobre la condición social de las niñas y niños migrantes internos, hijos de jornaleros agrícolas*. Recuperado de:
http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_diagnostico_ninos_jornaleros.pdf
- Reyes, V. y Ramírez, A. (2005). *La niñez jornalera*. Educación y trabajo. México: CONACYT/IISUABJO.
- Rivas, A.M. y González, H. (2011). El papel de las remesas económicas y sociales en las familias transnacionales colombianas. *Migraciones Internacionales*, 6 (2), 75-99.
- Rivera-Sánchez, L. (2003). *Transformaciones comunitarias y remesas socio-culturales de los migrantes mixtecos poblanos*. Recuperado de <http://meme.phpwebhosting.com/~migracion/modules/ponencias/3.doc>.
- Rivera-Sánchez, L. (2004). Transformaciones comunitarias y remesas socioculturales de los migrantes mixtecos poblanos. *Migración y Desarrollo*, 2, 62-81.
- Rivera-Sánchez, L. (2011). ¿Quiénes son los retornados? Apuntes sobre el migrante retornado en el México contemporáneo. En B. Feldman-Bianco, Rivera-Sánchez, L., Stefoni, C. y Villa, M. (2011). *La construcción social del sujeto migrante en América Latina. Prácticas, representaciones y categorías*. Quito: CLACSO-FLACSO-UAH.
- Rojas, T. (2004). *Evaluación Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes*. UPN-SEByN. Informe parcial. México. Octubre, 76-81.
- Rojas, T. (2010) *Los jornaleros agrícolas: migración, mercado de trabajo y acciones gubernamentales en Sinaloa y Guerrero*. Tesis doctoral inédita. México: Universidad Iberoamericana.
- Rojas, T. (2011) *Inequidades, la educación de niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes*. México: UPN. Recuperado de:
<http://campus.ajusco.upn.mx:8080/upn/handle/11195/267>
- SEDESOL (2011). *Nota de actualización de la población potencial y objetivo. Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas*. México: SEDESOL. Recuperado de:

http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Sedesol/sppe/dgap/notas/N_PAJA_2011.pdf

- SEP (2001). *Plan Nacional de Educación, 2001-2006*. México. SEP.
- SEP (2001). *Programa de Estudios, 6° Semestre, Licenciatura en Educación Primaria. Lineamientos generales para el diseño de los programas de estudio de la Asignatura Regional I y II*.
- SEP (2002). *Guía para el maestro. Asignatura de español. Programa primaria para niñas y niños migrantes*. México: SEP.
- Wheatley, M. J. y Kellner-Rogers, M. (1998). *A simpler way*. USA: Berrett-Koehler.
- Zeichner, K. (1993). Traditions of practice in US preservice teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 1-13.

* Este proyecto fue posible gracias: (a) al financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de la Secretaría de Educación Pública, México; al apoyo institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa y la Escuela Normal de Sinaloa; (b) a la solidaridad técnica y personal de Francisco Deceano Osorio, actual Director General de Formación Continua para Maestros en Servicio (SEP), y de J. Antonio Malacón Díaz, Exsecretario de Educación Pública del Gobierno del Estado de Sinaloa, México; (c) al compromiso profesional de los educadores que participaron en la comunidad de práctica: Daniela Montes González, Edia Caro Topete, Gloria Castro López, Héctor Castro Montoya, José A. Cisneros Heredia, José G. Duarte Castillo, Juan Sanz Gutiérrez, Karla Martínez Estrada, María Elena Villegas Palazuelos, Marina Uruga Ayón, M. del Rosario Mendoza López, M. Fernanda Martínez Corrales, Marisol Salazar Castañeda, Martha Medel Valdez, Martha Amarillas Mata, Mireya Rubio Moreno, Nayeli Beltrán González, Roxana Loubet Orozco, Salvador Ávila Leal, Teresa Martínez Benítez y Yuslania Armenta Vega; (d) al trabajo colectivo realizado con los educadores de la Escuela Primaria *Miguel Hidalgo*, residentes en San Martín Peras, Juxtlahuaca, Oaxaca: Adelina León, Alejandro Pacheco, Álvaro Martínez, Ángel Barenca, Cristina Pinacho, Fabiola Santiago, Janeth Hernández, Lorena Juárez, Marcos Hernández, María del Rosario Vázquez, Reynalda López; y su asesora Celina Espinoza, y (e) al apoyo y hospitalidad de diversas personas como Don Ciriaco Díaz, Presidente Municipal de San Martín Peras, Juxtlahuaca, Oaxaca; Don Ernesto Mendoza, Regidor de Educación, Don Francisco López, Secretario de Bienes Comunales; el Padre Fidel y el Padre Lomelí; y del médico Martín Cruz Román, encargado de la Unidad Médica Rural del Instituto Mexicano del Seguro Social.