

HUMANIDADES, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EN PUEBLA

ACADEMIA JOURNALS



OPUS PRO SCIENTIA ET STUDIUM

ISSN 2644-0903 online

VOL. 2, NO. 1, 2020

WWW.ACADEMIAJOURNALS.COM

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN AUSPICIADO POR EL CONVENIO CONCYTEP-ACADEMIA JOURNALS



MARÍA TERESA GALICIA CORDERO

ENTRETEJIENDO SABERES: EL RETORNO A LA TIERRA. SEIS RELATOS DE MIGRANTES DE OZOLCO

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

PRESIDENTE: DRA. ELBA NOEMÍ GÓMEZ GÓMEZ
VOCAL: DRA. MARTHA JOSEFINA FRANCO GARCÍA
SECRETARIA: DRA. MARCELA IBARRA MATEOS

NÚMERO DE SECUENCIA 2-38

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

PUEBLA

**Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial del 3
de abril de 1981**



**TESIS: ENTRETEJIENDO SABERES: EL RETORNO A LA TIERRA.
SEIS**

RELATOS DE MIGRANTES DE OZOLCO

Galia Cordero María Teresa

Comité

Presidente: Dra. Elba Noemí Gómez Gómez

**Vocal: Dra. Martha Josefina Franco García Secretaria: Dra. Marcela
Ibarra Mateos**

Institución: Universidad Iberoamericana de Puebla. Departamento de Humanidades

Fecha de aprobación de tesis para presentar examen de Grado: 9 de octubre del 2019

Grado Académico: Doctorado Interinstitucional en Educación

ENTRETEJIENDO SABERES: EL RETORNO A LA TIERRA. SEIS RELATOS DE MIGRANTES DE OZOLCO

Galicia Cordero María Teresa

Resumen

Esta investigación con perspectiva cualitativa interpretativa basada en los relatos biográficos, permite acercarse a los saberes de los migrantes de retorno, quienes después de vivir un año o más en Filadelfia, Estados Unidos, volvieron a su lugar de origen, la comunidad indígena de San Mateo Ozolco, Puebla.

Este trabajo se construyó a través de un entretejido conceptual, metodológico y de la realidad social donde convergen los aportes de autores como: Schütz; Berger y Luckmann; Bourdieu; Giddens; así como los de Dubet, Dubar y Bartolomé.

Cada una de las etapas de la migración: salida, cruce, destino y retorno fueron centrales en el análisis de las entrevistas recogidas en campo, siguiendo la propuesta comprensiva de Bertaux y Bertaux-Wiame.

Fue a partir de esas etapas como se construyó y se deconstruyó el espacio de lo cotidiano, tejiendo aspectos teórico conceptuales, empíricos y la construcción social del sujeto en donde se realizaron los hallazgos sobre los saberes experienciales y el habitus migrante.

Palabras clave: *Saberes experienciales, migrantes de retorno, relatos biográficos, realidad social, construcción social del sujeto, habitus migrante.*

Abstract

This qualitative research work with an interpretative perspective is based on biographical accounts. It enables to understand the social construction of the attained knowledge of the returned migrants who after living for a year or more in Philadelphia, USA, came back to their indigenous hometown, San Mateo Ozolco, Puebla.

This research was an interwoven of conceptual, methodological and social reality aspects where the contributions of authors such as Schütz; Berger and Luckmann; Giddens; Bourdieu as well as Dubet, Dubar y Bartolomé encounter.

Each of the migration stages, departure, crossing the border, destiny and return, were key elements in the analysis of the in depth interviews; this following the comprehensive approach of Bertaux and Bertaux-Wiame.

Using the previous indicators as referents, it was constructed and deconstructed the everyday space of the migrants; this approach allowed to intertwine the conceptual, empirical and social aspects of the subjects involved. The findings of the attained experiential knowledge and the migrant habitus took place.

Keywords: attained experiential knowledge, return migrants, biographical accounts, social reality, social construction of the subject, migrant habitus.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	10
¿DE QUÉ TRATA ESTA INVESTIGACIÓN?.....	11
¿POR QUÉ ESTUDIAR LOS SABERES DE LOS MIGRANTES DE RETORNO?	13
ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	16
CAPÍTULO 1. REFERENTES TEÓRICOS	20
1.Referentes teóricos	20
1.1 Shütz, Berger y Luckmann. El proceso de construcción del sujeto social.	20
1.2 Giddens y Bourdieu: Las prácticas, la identidad del yo, el <i>habitus</i> y las disposiciones. 29	
1.3 Dubet, Dubar y Bartolomé. La experiencia social, las formas identitarias y las identidades étnicas.....	35
1.4 Constructo saber	47
CAPÍTULO 2. EL CAMPO DEL SABER.....	49
2.1 La problemática del saber.....	49
2.2 Los saberes y la educación	53
2.3 La investigación educativa, los saberes y la migración.....	57
CAPITULO 3. EL CONTEXTO	66
3. San Mateo Ozolco	66
3.1 La comunidad	68
3.2 Contexto educativo	74
3.3 Investigaciones realizadas	78
3.4 Actividad socioeconómica principal.	81
CAPÍTULO 4. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA	85
4. Proceso de investigación	85
4.1 Aportes de Schütz.....	86
4.2 La metodología biográfica narrativa.....	88
4.2.1 Relatos de vida.....	89
4.3 Estrategia de Recogida de datos	90
Migrantes de Retorno.....	97
4.4 Descripción de la estrategia de análisis	104
Fases del proceso de análisis.....	105
CAPITULO 5. ¿CÓMO CONSTRUYEN SUS SABERES LOS MIGRANTES?	113

5.1. Saberes de los hombres.....	114
5.1.1. Saberes de Santiago: “Haberme ido, me permitió aprender u hacer cosas con ese sentido de amor a lo mío”.....	114
5.1.2. Saberes de Tlacachicahua. “Con los saberes de aquí y allá, voy saliendo adelante”	145
5.1.3 Saberes de José. “Todo lo que aprendí allá incluyendo la cocina, va rindiendo frutos”.	159
5.2 Saberes de las mujeres.....	182
5.2.1 Los saberes de Citlali Yarezi. “Estando allá, me di cuenta dentro de todo lo que aprendí, que la familia y la comunidad tienen mucho valor”.....	184
5.2.2 Saberes de Alejandra. “Allá supe lo que era ser libre, aprendiendo a trabajar, decidiendo y ganando mi dinero”.....	215
5.2.3 Saberes de María. “Aprendí que podía hacer más de lo que suponía, aún con la tristeza que vivía”.	236
CAPITULO 6. LOS SABERES DE LOS MIGRANTES DE RETORNO DE SAN MATEO OZOLCO	
6. Saberes experienciales migrantes	263
6.1 El Papel que juegan los procesos de socialización.	264
6.2. La relación entre experiencia social y formas identitarias.	271
6.3.- Las realidades sociales.	274
6.4 Entrelazamiento con las categorías articulación experiencial, precariedad identificante y fronteras internas.	282
6.4.1 Articulación experiencial.....	282
6.4.2 Precariedad identificante	286
6.4.3 Fronteras internas	292
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES GENERALES	
Los migrantes de retorno en sus tramas familiares y comunitarias que tienen que ver con sus saberes.	307
Los saberes relacionados a los procesos educativos.....	309
Tipo de saberes que se desplegaron en el proceso investigativo relacionado a su origen y a los índices identificados en su trayecto migrante	311
Abordaje de la cuestión significativa de los relatos en torno a sus saberes.....	315
Balance sobre los aspectos teóricos metodológicos	316
Preguntas de investigación que se abren a partir de este trabajo y ciertas reflexiones sobre la agenda política educativa que es posible desplegar.....	319
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	323

APÉNDICE	340
Apéndice 1. Base de datos interpretativa. Archivo anexo Excel.....	340
Apéndice 2. Cuadro de informantes	340

Índice de Tablas

		Pág.
Tabla 1	Indicadores sociales y servicios públicos de San Mateo Ozolco	70
Tabla 2	Escuelas ubicadas en San Mateo Ozolco	76
Tabla 3	Bachillerato General Emiliano Zapata. Matrícula escolar	76
Tabla 4	Datos generales de los migrantes investigados	103
Tabla 5	Fases realizadas en el trabajo investigativo	106
Tabla 6	Saberes de origen de Santiago	121
Tabla 7	Saberes de Santiago en el cruce	129
Tabla 8	Saberes de Santiago en la llegada	132
Tabla 9	Saberes de Santiago en el establecimiento	137
Tabla 10	Ejemplo de prácticas sociales en Filadelfia vinculada a los saberes	138
Tabla 11	Saberes experienciales de Santiago en el retorno	144
Tabla 12	Saberes de origen de Tlacachicahua	151
Tabla 13	Saberes de Tlacachicahua en la salida	152
Tabla 14	Saberes de Tlacachicahua en el cruce	154
Tabla 15	Saberes de Tlacachicahua en la llegada	155
Tabla 16	Saberes de Tlacachicahua en el establecimiento	156
Tabla 17	Saberes experienciales de Tlacachicahua en el retorno	159
Tabla 18	Saberes de origen de José	163
Tabla 19	Saberes José en la salida	164
Tabla 20	Saberes de José en el cruce	168

Tabla 21	Saberes de José en la llegada	169
Tabla 22	Saberes de José en el establecimiento	175
Tabla 23	Saberes experienciales de José en el retorno	181
Tabla 24	Saberes de origen de Citlali Yaretzi	189
Tabla 25	Saberes de Citlali Yaretzi en la salida	191
Tabla 26	Saberes de Citlali Yaretzi en el cruce	195
Tabla 27	Saberes de Citlali Yaretzi en la llegada	196
Tabla 28	Saberes de Citlali Yaretzi en el establecimiento	206
Tabla 29	Saberes experienciales de Citlali Yaretzi en el retorno	214
Tabla 30	Saberes de origen de Alejandra	218
Tabla 31	Saberes Alejandra en la salida	220
Tabla 32	Saberes de Alejandra en el cruce	222
Tabla 33	Saberes de Alejandra en la llegada	223
Tabla 34	Saberes de Alejandra en el establecimiento	231
Tabla 35	Saberes experienciales de Alejandra en el retorno	235
Tabla 36	Saberes de origen de María	238
Tabla 37	Saberes de María en la salida	240
Tabla 38	Saberes de María en el cruce	245
Tabla 39	Saberes de María en la llegada	246
Tabla 40	Saberes de María en el establecimiento	252
Tabla 41	Saberes experienciales de María en el retorno	258
Tabla 42	Fragmentos de relatos biográficos identificando procesos de auto reflexión en la construcción de sus saberes	282

Índice de figuras

		Pag.
--	--	------

Figura 1.	Ubicación geográfica de San Mateo Ozolco en el estado de Puebla	70
Figura 2.	Construcción de los saberes de origen de Santiago	121
Figura 3.	Saberes de saberes de Santiago en la salida	124
Figura 4.	Construcción de los saberes de Santiago en el cruce	129
Figura 5.	Construcción de los saberes de Santiago en la llegada	132
Figura 6.	Construcción de los saberes de Santiago en el establecimiento	136
Figura 7.	Construcción de los saberes de Santiago al retornar	143
Figura 8.	Significación de los relatos de Santiago a partir de su experiencia social	146
Figura 9.	Los saberes de Santiago a partir de las formas identitarias	147
Figura 10.	Construcción de los saberes de origen de Tlacachicahua	150
Figura 11.	Construcción de los saberes de Tlacachicahua en la salida	152
Figura 12.	Construcción de los saberes de Tlacachicahua en el cruce	154
Figura 13.	Construcción de los saberes de Tlacachicahua en la llegada	155
Figura 14.	Construcción de los saberes de Tlacachicahua en el establecimiento	156
Figura 15.	Construcción de los saberes de Tlacachicahua en el retorno	159
Figura 16.	Construcción de los saberes de origen de José	162
Figura 17.	Construcción de los saberes de José en la salida	164
Figura 18.	Construcción de los saberes de José en el cruce	167
Figura 19.	Construcción de los saberes de José en la llegada	169
Figura 20.	Construcción de los saberes de José en el establecimiento	175
Figura 21.	Construcción de los saberes de José en el retorno	181
Figura 22.	Construcción de los saberes de origen de Citlali Yaretzi	188
Figura 23.	Construcción de los saberes de Citlali Yaretzi en la salida	191
Figura 24.	Construcción de los saberes de Citlali Yaretzi en el cruce	194
Figura 25.	Construcción de los saberes de Citlali Yaretzi en la llegada	196

Figura 26.	Construcción de los saberes de Citlali Yaretzi en el establecimiento	205
Figura 27.	Construcción de los saberes de Citlali Yaretzi en el retorno	213
Figura 28.	Construcción de los saberes de origen de Alejandra	218
Figura 29.	Construcción de los saberes de Alejandra en la salida	219
Figura 30.	Construcción de los saberes de Alejandra en el cruce	221
Figura 31.	Construcción de los saberes de Alejandra en la llegada	223
Figura 32.	Construcción de los saberes de Alejandra en el establecimiento	231
Figura 33.	Construcción de los saberes de Alejandra en el retorno	235
Figura 34.	Construcción de los saberes de origen de María	238
Figura 35.	Construcción de los saberes de María en la salida	239
Figura 36.	Construcción de los saberes de María en el cruce	244
Figura 37.	Construcción de los saberes de María en la llegada	246
Figura 38.	Construcción de los saberes de María en el establecimiento	252
Figura 39.	Construcción de los saberes de María en el retorno	258
Figura 40.	Relación de los saberes experienciales con la socialidad	271
Figura 41.	Saberes experienciales entrelazados con la experiencia social y las formas identitarias.	274
Figura 42.	Momentos o índices en su recorrido migrante identificados en sus realidades sociales.	277
Figura 43.	Construcción de saberes experienciales para la vida en las realidades sociales	279
Figura 44.	Procesos internos de autorreflexión relacionados con los saberes	280
Figura 45.	Categorías presentes en la construcción de los saberes experienciales	299
Figura 46.	Configuración de <i>habitus</i> en la condición precaria vivida en la que construyeron saberes	303

INTRODUCCIÓN

Dentro de la complejidad de la realidad social del mundo contemporáneo, se encuentran diversos temas relacionados con las prácticas sociales, entre los que se encuentran los saberes de las personas y en donde la investigación educativa ha mostrado que es posible aproximarse a los aprendizajes de los sujetos en todo el entramado social¹ (Padierna, 2012; Ruiz, 2009; Buenfil, 2009) a través de sus experiencias de vida cotidiana.

En el estado de Puebla, la migración hacia los Estados Unidos ha presentado diversas transformaciones de los últimos diez años, producto de las políticas migratorias impuestas por Estados Unidos. Según se lee en el Protocolo realizado por el Instituto Poblano de Asistencia al Migrante (2018), en el 2015 fueron deportadas 11,172 personas de origen poblano.

Sin embargo, el Colegio de México (COLMEX) y la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), hacen un análisis extensivo de todo el universo de personas en retorno (incluyendo a los que no fueron deportados) por medio de la encuesta intercensal de 2015 y calculan que entre 2010 y 2015 el número de personas migrantes en retorno viviendo en el estado de Puebla fue de 25,102; 31 por ciento eran mujeres y 69 por ciento hombres.

A finales del siglo pasado, la migración de retorno se vinculaba fundamentalmente al tema de las remesas y a su impacto en las economías locales. De manera reciente y a partir del cierre de fronteras por políticas migratorias punitivas², así como por los datos sobre las masivas deportaciones que realiza Estados Unidos, el retorno se ha convertido en uno de los ejes de discusión central.

En este estudio, el retorno es comprendido como parte de una dinámica migratoria amplia que involucra no solamente la migración de un sujeto, sino todo el contexto social e histórico de múltiples sujetos que pertenecen a un espacio local determinado y que forma parte de la experiencia de vida de un sinnúmero de migrantes que, desde antes de ser

¹ En esta investigación, el entramado social refiere al entramado significativo que se teje entre todos los campos que componen el mundo social.

² Se entienden como parte de un contexto general de políticas migratorias restrictivas, órdenes ejecutivos y estrategias anunciadas que han ido tomando forma a nivel mundial desde hace varios años, en particular en Estados Unidos. Este régimen migratorio mundial contemporáneo crea categorías de personas vulnerables a la acción punitiva del estado y sin recursos para defenderse; en él se vigila, criminaliza y castiga a las personas migrantes indocumentadas.

migrantes, ya habían incorporado la migración a su subjetividad, como parte de su experiencia familiar y comunitaria.

Esta investigación parte de una mirada que descubrió dentro de la complejidad del retorno, el proceso formativo que se despliega en los saberes de migrantes poblanos, a través de un entrelazamiento que se fue tejiendo entre los relatos biográficos de los migrantes de retorno, sus prácticas e interacciones y ciertos referentes teóricos en las diferentes realidades sociales por las que transitaron.

Este proceso formativo permitió visibilizar los saberes de estas personas indígenas, de origen campesino, hablantes náhuatl y poseedores de una interesante experiencia de vida dentro del circuito migratorio Ozolco – Filadelfia.

Ellos compartieron un espacio de experiencia, una historia y un presente común, dentro de grandes procesos de cambio económico, social, cultural y territorial que les exigieron saberes para enfrentar la problemática de su realidad y que tuvieron que ver también con el entendimiento y la apropiación del otro, entrelazados con el arraigo a prácticas culturales en donde el reconocimiento del nosotros formó parte de su identidad étnica.

Ellos se identifican como indígenas por las formas culturales compartidas: la lengua, su historia, la agricultura, las características sociales de sus rituales, los valores, las artesanías, las costumbres, la preferencia por ciertos alimentos entre los más importantes, que se presentaron aquí y allá como vasos comunicantes y como signos emblemáticos de su identidad que los vinculan, que los hace reunirse en comunidad y que les hace generar en el retorno ciertos proyectos comunitarios indígenas, a partir de lo que son, piensan, sienten y hacen (Bartolomé, 2014).

¿DE QUÉ TRATA ESTA INVESTIGACIÓN?

Es en la realidad social donde se articulan las situaciones de práctica educativa en la vida diaria y en donde los elementos de las historias biográficas de los sujetos determinan sus motivaciones para actuar, proyectarse en el mundo y relacionarse con los otros, situación que, desde el punto de vista educacional, se convierte en una problemática por indagar.

Esta investigación tuvo como propósito principal comprender los saberes de los migrantes de retorno a partir de sus relatos biográficos, desenredando los sentidos subjetivos

de sus acciones sociales en el trayecto por el que transitaron, a partir del planteamiento de un conjunto de preguntas, una general y otras específicas.

El desarrollo general del proceso planteado, buscó dar respuesta a la pregunta general: En San Mateo Ozolco: ¿Cómo se presenta la construcción social de los saberes en los relatos biográficos de los migrantes de retorno de Estados Unidos?

Considerando que estos migrantes de retorno crean y re crean su vida cotidiana entre significados sociales, este estudio estuvo orientado a partir de cuatro preguntas específicas: ¿Cuál es el papel que juegan los procesos de socialización en esa construcción? ¿Cómo se presenta en su vida cotidiana, la relación entre la experiencia social y las formas identitarias? ¿Cuáles son los saberes que se van presentado en sus diversas realidades sociales? ¿Cómo se entrelazan sus saberes con la articulación experiencial, la precariedad identificante y las fronteras internas?

Las respuestas se fueron entrelazando a través de las diversas articulaciones e interacciones que se presentaron en sus experiencias de vida, dentro de ciertas configuraciones de significado relevante de sus saberes y a través del análisis comprensivo de sus relatos propuesto por Bertaux y Bertaux-Wiame (1993), identificando lo que estos autores denominan “índices”, aspectos que fueron reconocidos como hechos que aparecieron en sus relatos biográficos y que marcaron la experiencia de su vida migrante: la salida, el cruce, el destino (llegada-establecimiento) y el retorno.

Referentes teóricos.

El entramado teórico utilizado en esta investigación, tomó como base el proceso de “construcción del sujeto social” a partir de los planteamientos de Schütz (1993), complementados con los aportes teóricos de Berger y Luckmann (2003); los de Giddens (1997) y Bourdieu (2008) con sus referentes sobre el “*habitus*”, “las disposiciones”, la “praxis social” y la reflexión del “yo” incluyendo los planteamientos de Dubet (2011) en cuanto a la “experiencia social”, a Dubar (2002) con las “formas identitarias”, la “identidad en red” y la “precariedad identificante” y a Bartolomé (2014), con las “identidades étnicas”.

Aproximación metodológica

Este trabajo con perspectiva cualitativa interpretativa basada en los relatos biográficos, presenta un entretendido conceptual, metodológico y de la realidad social, tomando en cuenta los marcos interpretativos realizados por tres mujeres y tres hombres migrantes de retorno de San Mateo Ozolco que regresaron de Estados Unidos, que actualmente viven en esa comunidad después de haber sido migrantes internacionales y que han permanecido en México durante al menos un año (Fernández, 2011).

Se utilizaron los aportes de Schütz (1932), para la comprensión del mundo de la vida a través de la determinación histórico-contextual de su biografía y la selección del método biográfico narrativo articulado con el enfoque teórico elegido (Sautu, 2005).

Se realizó un estudio de tipo biográfico (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), a partir de ciertas temáticas generales dentro de un proceso de comprensión relacionado con sus experiencias dentro del circuito migratorio Ozolco-Filadelfia.

¿POR QUÉ ESTUDIAR LOS SABERES DE LOS MIGRANTES DE RETORNO?

El interés por el fenómeno migratorio relacionado con la educación, se inicia con mi participación como auxiliar de investigación en el estudio “Los servicios educativos para niñas, niños y adolescentes que migran de La Mixteca poblana a Nueva York” (Rodríguez y Aguilera, 2012), donde se evidencia que la relación educación-migración en el estado de Puebla, presenta realidades sociales que requieren investigarse.

Al explorar los impactos de los esfuerzos educativos se descubrió que es muy diverso el papel que juegan los procesos de escolarización tanto aquí como al otro lado de la frontera (Aguilera, 2006), y que especialmente en las comunidades indígenas migrantes, la escuela pierde terreno ante su tradicional papel como vínculo de movilidad social. (Rodríguez, 2004).

En ese estudio se hizo evidente que no se articulan los saberes de los alumnos con problemas reales y que existe una disociación entre la demanda escolar y las realidades sociales en las que están inmersas las personas en contextos migrantes.

Esa disociación muestra que el saber y el conocimiento no son solamente resultado del aprendizaje escolar, puesto que los saberes que construyen todos los seres humanos tienen que ver con las experiencias que desarrollan en los diferentes escenarios por los que transitan en su vida cotidiana.

En el mundo de los saberes relacionados con las prácticas y procesos educativos, lo escolar, lo que se realiza en la escuela, va perdiendo presencia en la formación y socialización de los sujetos que cohabitan con otras instancias comunitarias y culturales, aun cuando se empiece a reconocer que lo educativo se realiza en diferentes escenarios.

Los saberes que circulan en los procesos y prácticas educativas extraescolares, nos recuerdan que, antes de que las escuelas existieran ya existían prácticas educativas diversas y que el sistema escolar como institución educativa legitimada no las ha reconocido, por lo que la educación escolar tal y como es concebida actualmente, no constituye el único mecanismo de injerencia educativa en las comunidades del país.

Esa falta de significación relacionada con la escolaridad, tiene que ver con la ausencia de experiencias formativas vinculadas a su realidad social, experiencias que son esenciales para tomarse en cuenta dentro de la vida cotidiana de las escuelas, que impliquen el despliegue de saberes, saberes que permitan el reconocimiento de un acto educativo albergado en lo humano: “El saber no puede desligarse de la experiencia; necesita mantenerse en relación íntima con ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado.” (Contreras, 2011: 25).

Se aprende en todo momento y en todo lugar y la apropiación y construcción de saberes es muy diversa, por lo que además de los conocimientos universales validados, se presenta la necesidad de examinar aquellos saberes y aprendizajes que tienen lugar sin haber sido diseñados, promovidos, esperados o deseados, saberes que son construidos por las personas en su experiencia diaria, en el trabajo o la familia (Ruiz, 2009).

La educación, entendida como una función social global asegurada y traducida por un cierto número de prácticas dentro del conjunto más vasto de las ciencias del hombre y de la sociedad (Arduino, 1991), implica un proceso inscrito en todas las prácticas y relaciones de los individuos y los grupos sociales, en diferentes situaciones y contextos, escenarios que se ha planteado, requieren de investigaciones con miradas comprensivas (Weiss, 2012).

Esas miradas toman en cuenta que el saber: “se configura, primero, por formas diversas porque se producen en realidades, tiempos y contextos diferentes; segundo, porque contiene una relacionalidad, es decir, de experiencias que se encuentran unas a otras; tercero, porque hay saberes que contribuyen a lo que podríamos llamar un acervo de recursos para las distintas situaciones de la vida; y cuarto, porque a través de ellos hay una suerte de

reconocimiento de uno mismo, de re-conocernos, en el camino de la existencia” (Delory-Momberger, 2014 : 696).

La importancia de este acercamiento sobre el saber cotidiano basado en un estar dentro de las personas adultas, abona en la construcción del conocimiento del saber en el complejo mundo de las realidades sociales-educativas de los migrantes, por lo que pretende convertirse en un aporte en la construcción de un área que vincule la educación con la migración.

Su importancia radica en que, a partir de los saberes investigados, se puede identificar el corpus en el que los sujetos leen y se apropian de la realidad, realidad que para los que migran: “pueden significar diques, pero también pueden significar alteridad que niega, pero que a la vez es posible reconocer lo otro y a los otros, desde la diferencia y la pertenencia” (Franco, 2013:523).

Así como lo plantea Lyotard, la construcción del saber social se realiza a partir de un discurso de apropiación plena de la realidad, en donde el sujeto de manera holística, va entretejiendo desde la significación del sentido, el pasado con el presente, en un ejercicio de contemporización de los mismos, en un acto de entendimiento común que arma cultura (Lyotard, 1987).

A través de los relatos analizados, se fue descubriendo el sentido de lo que son y quienes son, tanto para ellos mismos como para los otros, convirtiéndose en “narradores, autores del relato de sus vidas, de sus historias personales” (Larrosa, 2004:12).

Los hallazgos sobre el ser, conocer, sentir y hacer conformaron la estructuración de cada migrante dentro de una formación específica, en un proceso de función social de la transmisión del saber, bajo el: “doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, reencuentros y experiencias” (Ferry, 1990: 51).

En este estudio, la sociología del conocimiento permitió abordar lo que la gente conoce y vive, las construcciones sociales de su vida cotidiana y el conocimiento del saber común, abordaje que en el futuro podría servir como referente para otras investigaciones, así como el constructo sobre el saber delineado para esta investigación.

Su importancia y pertinencia en cuanto a su relevancia social, tiene que ver con la necesidad de contribuir en forma documentada, a la comprensión sobre los saberes presentes en el entramado social transnacional de un circuito migratorio en una comunidad indígena.

Su implicación práctica se muestra en una metodología de recolección y análisis de datos como una manera de construir conocimiento, a partir de los relatos biográficos y el análisis comprensivo.

No menos importante es mostrar que, los sujetos sociales aprenden y construyen saberes de muy diversas maneras, lo cual nos lleva a mirar el proceso educativo como un espacio complejo que no se limita a momentos ni a lugares específicos, sino que es un proceso que da sentido a los sujetos y que adquiere relevancia en tanto le permite enfrentar el entorno en el que vive.

En esta investigación se muestra que estos migrantes, al margen de la escuela, construyen un *habitus migrante* con sus saberes experienciales que, como miembros de una comunidad indígena, le fueron otorgado la capacidad y posibilidad de actuar respecto al mundo, así como de ser y sentir en ese mismo mundo (Bartolomé, 2014).

No es intención de esta investigación, idealizar ni las experiencias, ni los saberes, ni a los actores implicados, es la intención de hacerlos visibles e insistir en el reconocimiento de los procesos educativos que tienen lugar más allá de la escuela, ante la posibilidad de vigorizar nuestras culturas locales, especialmente las indígenas, rescatando sus saberes para hacerlos dialogar horizontalmente

ESTRUCTURA DE LA TESIS

Este trabajo está estructurado en seis capítulos.

Capítulo 1. Referentes Teóricos.

Se presentan los referentes teóricos para investigar los saberes, da cuenta de la articulación teórica-conceptual que brindó la posibilidad de identificar y evidenciar el sustento que permitió analizar e interpretar la realidad en cuanto a los saberes de los migrantes de retorno que se decidió investigar.

El entramado teórico utilizado en esta investigación, tomó como base el proceso de “construcción del sujeto social” a partir de los planteamientos de Schütz (1993), complementados con los aportes teóricos de Berger y Luckmann (2003); Giddens (1997) y Bourdieu (2008), con sus referentes sobre el “habitus”, las “disposiciones”, “praxis social” y la reflexión del “yo” incluyendo también los planteamientos de Dubet (2011), en cuanto

a la “experiencia social”, a Dubar (2002), en las “formas identitarias”, la “identidad en red” y la “precariedad identificante” y a Bartolomé (2014), en cuanto a las “identidades étnicas”.

Capítulo 2. El campo del saber.

Está estructurado en tres apartados. En el primer apartado, se presenta la problemática del saber, mostrando que los saberes tienen que ver con las ciencias, las disciplinas y la cultura, de los cuales se han derivado diferentes desplazamientos teóricos en donde se destaca la importancia de valorar la cosmovisión de los diversos pueblos frente a una pretendida cultura de las homogeneidades.

En el segundo, se presenta a la educación relacionada con el saber, cómo un proceso amplio que ocurre en distintos espacios y ámbitos, proceso que no está limitado solamente a la escolarización.

En el apartado tres, se muestra que la noción de saber tiene un interesante desarrollo desde diferentes tradiciones de investigación (sociológicas, psicológicas y de las ciencias de la educación) dentro del campo de la investigación educativa y finalmente, se presenta la relación de la educación con el fenómeno migratorio.

Capítulo 3. El contexto.

Se describe la población originaria de estos migrantes de retorno indígenas, campesinos; su contexto educativo, las investigaciones realizadas y la actividad socioeconómica principal, temáticas apoyadas en los relatos obtenidos de informantes de esta comunidad, en donde se muestra que la influencia ejercida por lo que se fueron y regresaron ha sido decisiva en la conformación de su identidad étnica y en los saberes que presentan.

Capítulo 4. Aproximación metodológica.

Se presenta a la vida cotidiana como el escenario básico de esta investigación interpretativa y la realidad subjetiva e intersubjetiva como campo de conocimiento, utilizando los aportes de Schütz (1932) para la comprensión del mundo de la vida a través de la determinación histórico-contextual de la biografía y la selección del método biográfico narrativo articulado con el enfoque teórico elegido (Sautu, 2005).

Con base en esta metodología, se buscó comprender la construcción de los saberes de los migrantes de retorno desde su origen hasta su retorno, dentro de las significaciones presentes en cada uno de los migrantes estudiados.

Los apartados que se presentan en el proceso metodológico son:

- a) La estrategia de recogida de datos,
- b) La descripción del trabajo de análisis.

Capítulo 5. ¿Cómo construyen sus saberes los migrantes?

Se estructura en dos apartados. En el primero se presenta un acercamiento a los relatos de Santiago, Tlacachicahua y José como una manera de comprender las diversas realidades, tiempos y contextos en donde los saberes experienciales que fueron acumulando en el mundo de su vida cotidiana, les permitieron en el retorno, el reconocimiento de sí mismo y de reconocerse con los otros.

Los relatos de Citlali Yaretzi, Alejandra y María, conforman el siguiente apartado mostrando como el género dejó huellas más profundas en ellas marcando su experiencia migrante, donde su desplazamiento en el origen, el tránsito y el destino implicó un recorrido complejo y difícil, en el cual no se plegaron ante las condiciones inhibitoras y en donde sus emociones, se convirtieron en la fuerza motriz para seguir adelante y retornar empoderadas.

Capítulo 6. Saberes de los migrantes de retorno de San Mateo Ozolco.

Se presenta el tejido que se fue realizando para interpretar y concluir esta investigación a través de diversos cruces entre sus tramas comunitarias e identitarias y la urdimbre de sus experiencias, sus prácticas e interacciones a partir de sus relatos, enlazando a su vida cotidiana en la construcción de los saberes experienciales dentro de su *habitus migrante*.

Conclusiones.

Se integra la recapitulación y las consideraciones generales, a partir de seis tópicos centrales:

Los migrantes de retorno como sujetos sociales en sus tramas comunitarias e identitarias; los saberes relacionados a los procesos educativos; el tipo de saberes que se desplegaron relacionados a su origen y a los índices identificados en su trayecto migrante; el abordaje de los relatos en torno a la construcción de sus saberes; los aspectos teóricos

metodológicos así como las preguntas de investigación que se abren a partir de este trabajo y algunas reflexiones sobre la agenda política educativa que es posible desplegar.

REFERENCIAS.

APÉNDICE.

CAPÍTULO 1. REFERENTES TEÓRICOS

Este capítulo da cuenta de la articulación teórica-conceptual de apoyo para identificar y evidenciar el sustento que permitió analizar e interpretar la realidad en cuanto a los saberes de los migrantes de retorno que se decidió investigar a partir del entramado teórico utilizado en esta investigación.

1.Referentes teóricos

Para la realización de este entramado, se utilizaron primero, referentes relacionados con la teoría socioconstructivista, que permitió comprender por qué las realidades sociales se concibieron como construcciones históricas y cotidianas en este estudio sobre migrantes, en donde se presentaron “ momentos de deconstrucción (cuestionamiento de lo que se presenta como dado, natural, atemporal, homogéneo o necesario) que después reclaman la investigación de los procesos de construcción social con su momento de reconstrucción” (Corcuf, 1998:21).

El sustento del que se partió fue el de la sociología del conocimiento, que permitió acercarse a la manera de cómo se construye el conocimiento cotidiano a partir de los aportes de Berger y Luckman (2003) sobre la construcción social de la realidad, que pone atención en lo que la gente conoce, en la construcción de lo social en la vida cotidiana, que toma en cuenta la relación entre el pensamiento humano y el contexto social en el que se origina.

Esta sociología toma como referente principal a Shütz (1932), quien se concentró en la estructura del mundo del sentido común en la vida cotidiana; el propósito de su obra fue el análisis sociológico de la realidad de la vida cotidiana, en el conocimiento que orienta la conducta. Esta vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres con el significado subjetivo de un mundo coherente, en el que “la realidad es el objeto del análisis sociológico” (Shütz, 1932: 34).

1.1 Shütz, Berger y Luckmann. El proceso de construcción del sujeto social.

Los aportes de Alfred Schütz, Peter Berger y Thomas Luckman permitieron comprender en esta investigación, las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos (Corcuff, 1998). Realidad interpretada: “dentro del

constructivismo fenomenológico que parte de los individuos y de sus interacciones” (Corcuff,1998: 52).

Los aportes de Berger y Luckmann no se limitan a la esfera del conocimiento teórico, sino que amplían su visión al conjunto de procesos de construcción social de la realidad. En esta investigación se muestran a actores sociales que experimentan una heterogeneidad de socializaciones a lo largo de su curso de vida, dentro del paradigma de la construcción social (Berger y Luckmann, 2003), en donde la realidad se presenta como objetiva y subjetiva.

La realidad objetiva presenta dos rasgos: la exteriorizada, que es independiente de los actores que la producen y la objetivada, constituida por universos de objetos separados de los sujetos; esta dualidad del proceso exteriorización-objetivación está apoyada en el conocimiento común de las tipificaciones así como la interacción cara a cara, que permiten el establecimiento de la institucionalización, proceso recíproco en donde las tipificaciones institucionales y las acciones de los individuos se influyen mutuamente (Berger y Luckmann, 2003).

El conocimiento común de tipificaciones, fue retomado de la sociología fenomenológica de Shütz (1987) y corresponden a los constructos de primer orden que usamos en la vida cotidiana para definir los objetos, a los otros y a nosotros mismos en los procesos de interacción cara a cara: “Tienen su base en el conocimiento de la vida ordinaria y se activan en las interacciones sociales, se adquieren y almacenan a lo largo de la vida del individuo puesto que provienen de la sociedad y son socialmente aprobadas” (Corcuff,1998:55).

Por ese proceso recíproco, las instituciones adquieren solidez y estabilidad gracias a su historia, a la cristalización de prácticas sociales, a las formas comunes de conocimiento mediante el lenguaje y a los roles sociales diferenciados que aseguran su perdurabilidad en el tiempo, mediante la legitimación de orden cognitivo y normativo (Shütz, 1993).

La socialidad por tanto, tiene que ver con el mundo intersubjetivo de la vida, de la comunicación y de la acción social, por lo que los diferentes ámbitos de sentido son formas específicas de socialidad. Así la socialidad está presente en la sociedad contemporánea,

representando hombres en interacción, relacionados en redes en donde la colectividad se rehace en los múltiples entramados simbólicos de la interrelación social (Shütz,1932).

Por ser una característica, un rasgo constitutivo del sujeto y de la vida social fue posible que a través de la socialidad, se fueran interpretando las prácticas que desarrollaron los migrantes de retorno en los diversos contextos por los que transitaban y en donde al incluir su perspectiva biográfica, implicó comprender que lo que se aprende está siempre puesto en articulación con las experiencias ya vividas, lo que siempre es subjetivamente asimilado en el marco de cada historia individual, en la que se conjuga su subjetividad y su intersubjetividad.

Tomar en cuenta la subjetividad, implicó atisbar dentro de su constitución personal ante su compleja realidad, realidad que les provocó cambios, inseguridad, incertidumbre, riesgos, inseguridad, desprotección, oportunidades de consumo, de información y de tránsito entre las más importantes, lo que impactó en cada uno de ellos, en su vida cotidiana, en la estructura de las instituciones y en su relación con otras personas.

La intersubjetividad tuvo que ver con el hacer juntos, al pensarse junto con el otro, a buscar al otro de manera permanente en el tejido social, lo que permite al sujeto constituirse como sujeto con el otro y hacer sociedad: “la intersubjetividad es un proceso complejo, dinámico, heterogéneo, multifacético y multirreferencial que la ubica en coordenadas espacio-temporales, no lineales sino historizadas y como una construcción sociocultural” (Gómez, 2002: 17-18).

Al relacionarla con las significaciones, las representaciones, la producción de sentido y las formas simbólicas del sujeto en su apertura al mundo y a la vida cotidiana, favorecieron la interacción con el otro, relacionada con la propia construcción subjetiva del mundo desde sus propias prácticas.

La construcción de la intersubjetividad es un proceso en donde los encuentros, identificaciones y referentes compartidos también están vinculados a lo opuesto, es decir, a los desencuentros, las desidentificaciones y los conflictos (Berger y Luckmann, 2003).

El encuentro del migrante de retorno en sus relatos, tuvo que ver con esa otra conciencia que va constituyendo el mundo desde su propia perspectiva y en donde desde su subjetividad presentó un cuestionamiento permanente: ¿quién soy yo con el otro, en el contexto en el que vivo?

Tanto Schütz (1993), como Berger y Luckmann (2003), conciben la vida cotidiana como una realidad intersubjetiva compartida con otros, en donde la interacción cara a cara representa la más importante de las experiencias de interacción y de donde derivan todas las demás situaciones de interacción social.

Según Berger y Luckmann (2003) el sentido de la integración no descansa en las instituciones, el énfasis debe de ser puesto en el carácter construido de la realidad social, por ser un proceso dialéctico y permanente, que va de la sociedad al individuo y de éste a la sociedad.

La sociedad como realidad objetiva, es interiorizada por la socialización, entendida como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o un sector de él y dónde se encuentra dos conceptos utilizados en este estudio: la socialización primaria y la secundaria (Berger y Luckmann, 2003).

La primaria es por la que atraviesa el individuo en la niñez y conforman la base de las socializaciones secundarias, en ella se encuentra la estructura social objetiva en donde se ubican significantes importantes (padres, tíos, abuelos), encargados de nuestra socialización y que se eligen.

Esos significantes seleccionan y filtran cierta información que depende de la posición social y la estructura biográfica de cada persona, información que se presenta al nacer y que se va adquiriendo en la realidad objetiva formando parte de su mundo exterior e interior, de tal manera que: “se construye la identidad personal en tanto internalizamos los roles y las actitudes de los otros para así generar una imagen de nosotros mismos” (Berger y Luckmann, 2003:167).

La socialización secundaria es concebida como la internalización de submundos basados en instituciones. El alcance de esta socialización se determina tomando en cuenta dos elementos: “la complejidad de la división del trabajo y la distribución social del conocimiento; este tipo de socialización requiere de la adquisición de vocabularios específicos de roles que implica la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina en un área institucional determinada” (Berger y Luckmann, 2003:175).

Estos autores reconocen en la socialización secundaria la existencia de realidades parciales, que contrastan con el mundo de base, es decir, “submundos” que se constituyen en realidades más o menos coherentes, caracterizados por componentes normativos, cognoscitivos y afectivos (Berger y Luckmann, 2003).

La socialización se caracteriza por un doble proceso de conservación y transformación. Con la conservación se mantiene la realidad instituida y con la transformación, se va modificando indefinidamente, existiendo ciertos elementos que se añaden o abandonan, lo que contribuye a “reforzar ciertos sectores de la realidad o a debilitar otros, con lo que los individuos afrontan una diversidad de socializaciones secundarias” (Corcuff, 1998:56).

Ejemplo de lo anterior dentro de la vida cotidiana de los migrantes de retorno, fue el aprendizaje de roles sociales en el mundo del trabajo vinculado a la migración: trabajo parcial, nuevos roles de conducta en el país de destino, procesos diferenciados de socialización escolar, así como el entrelazamiento con su identidad y sus experiencias sociales.

Cada uno, realizó una interpretación y adecuación para construir una imagen personal de sí mismo, porque no son entes pasivos que solo interiorizan, sino que son actores sociales activos que realizaron la asunción de papeles sociales a lo largo de la vida, fundamentales para construir su identidad personal.

La noción de socializaciones secundarias, derivada de los estudios de Berger y Luckmann (2003), permitió visualizarlas a partir de sus vivencias en varias realidades sociales parciales, en las que también se fue identificando la construcción de su identidad, que, desde esta postura teórica, implicó el tránsito de una noción de sujeto unitario a una de sujeto plural.

También se tomó en cuenta el concepto sobre la realidad de la vida cotidiana, que, según estos autores, son de dos tipos: las que se presentan a partir de rutinas y las que se presentan ante una problemática específica (Berger y Luckmann, 2003), es decir, si las rutinas de la vida cotidiana prosiguen sin interrupción, serán aprehendidas como no problemáticas. Este sector no problemático de la realidad cotidiana sigue siéndolo solamente

hasta nuevo aviso, es decir, hasta que su continuidad es interrumpida por la aparición de un problema, problema que visualizado en la realidad social migrante es bastante significativo, de tal manera que cuando se presenta en esta “realidad de la vida, cada persona busca integrar el sector problemático dentro de lo que ya es no problemático” (Berger y Luckmann, 2003: 40).

Dentro de la vida cotidiana para objetivar las experiencias se empleó el lenguaje, que fue la: “referencia sustantiva, aun cuando se emplee para interpretar experiencias que corresponden a zonas limitadas de significado” (Berger y Luckmann, 2003: 41).

El mundo de la vida cotidiana se estructura tanto en el espacio como en el tiempo, de tal manera que: “la estructura espacial se convierte en periférica con respecto a nuestras consideraciones presentes y posee una dimensión social” (Berger y Luckmann, 2003: 41), de ahí la importancia de considerar dentro de los análisis la estructura temporal de la vida cotidiana apoyada en la intersubjetividad.

La estructura temporal de la vida cotidiana nos enfrenta a una facticidad con la que hay que contar, es decir, cada migrante al sincronizar sus proyectos, va descubriendo que el tiempo en la realidad cotidiana es continuo y limitado y que su existencia también está ordenada continuamente por el tiempo.

Por tanto, a la vida se le concibe como un episodio en el curso externamente artificial del tiempo, puesto que “existe antes de que yo naciera y seguirá existiendo después que yo muera porque el conocimiento de la muerte inevitable hace que este tiempo sea limitado para mí. Cuento solo con una determinada cantidad de tiempo disponible para realizar mis proyectos y este conocimiento afecta mi actitud hacia esos proyectos” (Berger y Luckman, 2003: 42).

La estructura temporal proporciona también la historicidad que determina la situación de cada uno de los sujetos en el mundo de la vida cotidiana: se nace en determinada fecha, se ingresa a la escuela en otra, se empieza a trabajar en otra, se decide migrar en otra, su retorno es en otra etc. Todas esas fechas dentro de la biografía de cada uno de los migrantes, se ubicaron dentro de cada historia presentada.

La realidad de la vida cotidiana es algo que siempre, según Berger y Luckmann (2003) se comparte con otros, por lo que fue revelador en esta investigación el ir descubriendo cómo se fueron experimentando los otros en la vida cotidiana de cada experiencia vivida en su

trayecto migrante y como dentro de cada una de esas experiencias, se fueron construyendo saberes.

Recordemos que la experiencia más importante se produce en la situación "cara a cara", prototipo de la interacción social, de la cual se derivan todos los demás casos de relación: "el aquí y el ahora y el suyo que gravitan continuamente uno sobre otro, en tanto dure la situación cara a cara que produce un intercambio continuo entre la expresividad de otro sujeto y la suya, en donde la subjetividad del otro se encuentra decididamente próxima"(Berger y Luckmann, 2003: 44).

Las demás formas de relación con el otro se van presentando en diversos grados, porque son remotas. Para que ocurran se requiere detenerse, interrumpir la espontaneidad continua sobre su experiencia y retraer deliberadamente la atención sobre sí mismo. "Esa reflexión sobre sí mismo es ocasionada típicamente por la actitud hacia mí que demuestre el otro. Es típicamente una respuesta de espejo a las actitudes del otro" (Berger y Luckmann, 2003: 45).

En la realidad de la vida cotidiana se encuentran esquemas tipificadores, en donde los otros son aprehendidos y tratados en encuentros "cara a cara" porque los encuentros con los otros en la vida cotidiana son típicos en un sentido doble, es decir, cada uno aprehende al otro como tipo y ambos interactúan en una situación que de por sí es típica: "Las tipificaciones de la interacción social se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan de la situación cara a cara"(Berger y Luckmann, 2003 :46, 47).

Un aspecto importante a considerar en la experiencia de los otros en la vida cotidiana, es que cada experiencia pueda ser directa o indirecta. En cualquier momento se distingue a las personas con las que se interactúa en situaciones cara a cara y con los otros lejanos poco cercanos.

En las situaciones cara a cara se tiene evidencia directa con sus interlocutores, de sus actos, de sus atributos, de tal manera que la realidad social de la vida cotidiana es aprehendida en un *continuum* de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del aquí y ahora de la situación cara a cara: "En un polo del *continuum* están esos otros con quienes se trata a menudo en situaciones cara a cara, que representan el círculo íntimo de cada persona. En el otro polo hay abstracciones sumamente anónimas, que por su

misma naturaleza nunca pueden ser accesibles en la interacción cara a cara” (Berger y Luckmann, 2003: 49).

Schütz incorpora a las ciencias sociales su definición sobre la realidad, como un mundo en el que los fenómenos están dados y en donde se considera que el mundo de la vida cotidiana es en el que los sujetos viven en una actitud natural, desde el sentido común.

Esta actitud frente a la realidad permite a los sujetos suponer un mundo social externo regido por leyes, en el que cada sujeto vive experiencias significativas y asume que otros también las viven, porque es posible ponerse en el lugar de los otros: “desde esta actitud natural el sujeto asume que la realidad es comprensible desde los conceptos del sentido común que maneja y que esa comprensión es correcta” (Schütz, 1932:37-39).

Entre las principales aportaciones teóricas y metodológicas de Schütz, encontramos primero el concepto de construcciones, donde especifica que los objetos del pensamiento contruidos por los investigadores de las ciencias sociales están fundamentados en los objetos del pensamiento contruidos por el pensamiento corriente del hombre respecto a su vida cotidiana, de tal manera que las construcciones empleadas por el investigador de las ciencias sociales son construcciones de segundo grado, porque son construcciones de las construcciones edificadas por los actores en la escena social, construcciones que observa y que trata de explicarlo de acuerdo a las reglas del procedimiento científico (Schütz, 1932).

Su postura se basa en que el conocimiento erudito del mundo social se apoya en el conocimiento ordinario, porque toda interpretación del mundo se apoya en una reserva de experiencias previas -las nuestras o las que nos transmiten nuestros padres o profesores- como conocimientos disponibles, experiencias que funcionan como pautas de referencia, como un “*stock*” de conocimientos disponibles (Schütz, 1932).

Otro de sus aportes es el de la tipicidad del mundo social, donde todo conocimiento común se caracteriza por su tipicidad, es decir, cuando la percepción actual de un objeto se transfiere a todo objeto similar, percibido por el lenguaje que se hereda de generaciones anteriores (Schütz, 1932).

Schütz menciona como la entrada a un mundo intersubjetivo y cultural, al mundo del conocimiento cotidiano, porque no solamente es el propio, sino también el de otros hombres, constituido por significados que se han sedimentado en la historia de las sociedades humanas (Schütz, 1932).

En este mundo social no existe homogeneidad ni del lado de los actores ni del lado del mundo social en el que participan porque por un lado el “*stock*” de conocimientos disponibles no es el mismo para cada actor, hay una distribución social del conocimiento ligada a la situación biográficamente determinada de cada uno, y por el otro, el mundo de la vida cotidiana está estructurado en diversos niveles de realidad, conocidas como realidades múltiples (Shütz, 1932).

Según Shütz (1932) en el sentido de la conducta humana prevista por su actor, está representada por la conducta sobre un proyecto preconcebido, un proyecto orientado al futuro, con cadencia y motivos.

Su teoría del significado implicó que a partir de las acciones de los migrantes de retorno y de los otros con los que interaccionó de manera directa o indirecta, permitió interpretar las acciones de los otros: “Esta interpretación no sólo se realizó observando la manera de vivir su realidad cotidiana, sino también teniendo en cuenta que la interpretación de las acciones de otros difiere de la auto interpretación de las vivencias” (Schütz, 1932: 50).

Este acercamiento al análisis de la experiencia subjetiva de la vida cotidiana de los investigados, implicó prestar atención al aquí y al ahora en los relatos de las mujeres y hombres migrantes, teniendo al lenguaje como mediación, en donde el mundo al que nos refiere el conocimiento cotidiano, es un mundo intersubjetivo y cultural (Schütz, 1993).

Más adelante, en el capítulo cinco, se detallará el proceso que se siguió para clarificar a través de los fundamentos del conocimiento y la experiencia subjetiva de la vida cotidiana, como se realizó el acercamiento a la construcción de los saberes de cada uno de los migrantes de retorno, tomando en cuenta lo que Shütz y Luckmann escribieron: “ existe la conciencia de que el mundo consiste en realidades múltiples” (Schütz y Luckmann, 1977: 36), porque para cada individuo el aprehender la realidad de la vida cotidiana es algo normal y evidente por sí mismo, en donde los fenómenos se presentan dispuestos de antemano en pautas que parecen independientes y en donde la realidad de la vida cotidiana se presenta objetivada, constituida por un orden de objetos que han sido designados como tales.

Lo más próximo a cada sujeto es la zona de vida cotidiana directamente accesible a la manipulación corporal, zona que contiene el mundo que está al alcance de todos, el mundo en el que se actúa a fin de modificar su realidad (Schütz, 1932).

Si la realidad de la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo compartido con otros, la intersubjetividad establece una diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades, por lo que cada persona no puede existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarse continuamente con otros (Schütz y Luckmann, 1977: 38).

En la vida cotidiana, de vivencia y experiencia del sujeto, presente en la obra de Schütz (Giddens, 2003: 39), se aprehende tanto por rutina como por situaciones problemáticas y en donde: “la visión de la sociedad constituye un producto emergente de decisiones y acciones de agentes competentes que construyen su mundo cotidiano, a partir de prácticas organizadas y coherentes derivadas de una conciencia autónoma” (Giddens, 2003: 39).

Dentro de esta perspectiva teórica, se asume el punto de vista epistemológico donde en el mundo que se observa, la lógica que prevalece es que está construido y vivenciado por los sujetos (Corcuff, 1998).

1.2 Giddens y Bourdieu: Las prácticas, la identidad del yo, el *habitus* y las disposiciones.

En lo que respecta a Giddens, su concepto de prácticas abona para este análisis sobre los saberes, puesto que las refiere como: “todas aquellas actividades humanas sociales que se auto reproducen y son recursivas [...] y a las cuales los individuos no les dan nacimiento, pero las van recreando, y dentro de sus actividades cotidianas, crean las condiciones para su producción” (Giddens, 1997: 40).

Dentro de esa lógica de análisis, los agentes, individuos competentes y razonables, poseen una conciencia práctica y una conciencia discursiva sobre la realidad, que les permite reflexiva, racional y rutinariamente dar razones de su hacer y de su decir. Pero esta conciencia no está desconectada del mundo social ampliado, ya que se encuentra determinada por un contexto espacio-temporal de acción (Giddens, 1997).

De ahí que el concepto de estructuras sirva también para comprender la importancia de las prácticas, entendidas como: “un conjunto de propiedades articuladoras o estructurales que hacen posibles que las prácticas sociales existan en segmentos de espacio y tiempo y adquieran una forma sistémica” (Giddens, 2003: 54).

De este autor también se incluye su aporte relacionado con la reflexividad del “yo” “a través del cual se interpreta la manera en que los individuos se interrogan en cada momento

de la vida acerca de lo qué está sucediendo y cómo aprovechan estas situaciones para darle un sentido subjetivo a su existencia, puesto que las estructuras sociales no son externas a los individuos: “en tanto huellas miméticas y en tanto ejemplificadas en prácticas sociales, son en cierto sentido más internas que exteriores en las actividades de los individuos” (Giddens, 1995:61).

Entendida así la identidad del “yo”, no como resultado de las continuidades del sistema de la acción individual, sino como algo que debe de ser creado y mantenido individualmente en las actividades reflejas del individuo. No significa un rasgo distintivo, ni un conjunto de rasgos poseídos por el individuo, es el “yo” entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía, entendido como: “la capacidad que tienen los individuos para tener un concepto de persona y para utilizar ese “yo” en los diferentes contextos culturales por los que atraviesa su vida” (Giddens,1995:71).

La reflexividad en la modernidad se extiende a la identidad del “yo”, porque al convertirse en un proyecto reflejo, los individuos deberán explorarlo y construirlo como parte de un proyecto reflexivo para vincular el cambio personal y social; una diferencia notable con el de las sociedades tradicionales, en la que los cambios de identidad estaban ya previstos de antemano (adolescencia, adultez, vejez).

En la modernidad, son las propias personas quienes deben conducir estos cambios y encontrarles significado coherente y válido para su existencia, por lo que esta reflexividad del “yo” es continua y generalizada, lo que implica que: “en cada momento de la vida, los individuos deberán interrogarse acerca de qué está sucediendo y como aprovechar esas situaciones para darle sentido subjetivo a su existencia” (Giddens, 1995:49).

La identidad del “yo” presupone una crónica del “yo”, representada por la autobiografía, la historia personal que es elaborada por el individuo mediante la utilización de recursos creativos como el relato de vida.

Esta realización del “yo” también está vinculada a los riesgos y oportunidades que se desprenden de la responsabilidad de cada proyecto de vida, lo que supone la ruptura con ciertos hábitos pasados que inhiben el desarrollo individual, por lo que esta ruptura está abierta a situaciones imprevistas que pueden ser asumidas como oportunidades de

crecimiento para las personas. La realización del “yo” exige, ante todo: “autenticidad, lo que se traduce en ser fiel a uno mismo, encontrarse, liberarse de las dependencias y fomentar a nivel interior, un sentimiento de autoestima y valía como persona (Giddens, 1995: 101-102).

Esta aproximación teórica permite también comprender que la práctica social no es transhistórica a los procesos sociales, porque el mundo de lo social es siempre histórico, contingente, donde los individuos siempre están en continuo movimiento a través de sus actividades cotidianas.

Para Giddens (1997), la dimensión histórica de la práctica, permite entender que el saber reflexivo que tienen los agentes sobre el mundo social se expresa en el flujo continuo de su historia, pero también de la historia humana en general, de tal manera que la microhistoria biográfica se conjuga con la macrohistoria del mundo.

Esa historia, si bien es “creada por actividades intencionales (...) escapa siempre al afán de someterla a dirección consciente” (Giddens, 1997: 63) porque los seres humanos son los únicos que saben que están haciendo y la historia que los determina.

Siguiendo con el delineamiento de este entretejido que permita entender los aspectos teóricos conceptuales de la praxis social se incluyen los conceptos teóricos de Bourdieu, tales como: “el *habitus* y las disposiciones” (Bourdieu, 1987a: 147).

Las nociones de *habitus* de Bourdieu, permiten explicar la articulación entre la posición social y la reproducción de un tipo de actor, de tal manera que los *habitus* son considerados como sistemas de disposiciones perdurables y tras ponibles que representan la forma en que las estructuras sociales se graban en los cuerpos y en las mentes, por la interiorización de la exterioridad (Bourdieu, 2008).

Según este teórico, las disposiciones se deben de entender como las inclinaciones a percibir, sentir, hacer y pensar de una manera determinada, interiorizadas regularmente de forma inconsciente por cada individuo, dependiendo de las condiciones objetivas de su existencia. (Bourdieu, 2008).

El *habitus* conserva dos rasgos esenciales: “es perdurable, cuando las disposiciones están fuertemente enraizadas en cada persona y tienden a resistirse al cambio; es transponible cuando estas disposiciones fueron adquiridas gracias a nuestras experiencias (familiares y

laborales), tienen efectos sobre otras esferas de la experiencia y pueden modificarse durante estas, pero son fundamentales para asegurar la unidad y continuidad de la persona” (Corcuff, 1998: 32-33).

En sus planteamientos, Bourdieu (1987^a) habla de agentes no de actores sociales, que dentro de su actuar presentan dos posibilidades: actuar libremente o no, en donde se puede percibir un reconocimiento explícito de la preeminencia de estructuras objetivas e independientes de la voluntad de los agentes, pero que también tienen la capacidad de orientar o de constreñir sus prácticas o representaciones del mundo social.

El concepto de Bourdieu, en cuanto a la categoría de *habitus*, se presentan relacionada con el campo, puesto que ambas se condicionan mutuamente, ya sea para explicar las relaciones objetivas o el conjunto de disposiciones presentes en dominios y esferas como la académica, la artística o la burocrática.

Así, el *habitus* resulta eficaz para mostrar la performatividad de las categorías mentales de los agentes, las cuales están históricamente incorporadas dentro de los cuerpos de ellos y modeladas por el espacio social dentro del campo donde estos agentes interactúan cotidianamente. (Bourdieu, 2008).

El campo, permite destacar las fuerzas objetivas y el espacio de conflicto y de competencia que es el mundo social, que siempre constriñe a los agentes, pero que es, también, modificado por ese mecanismo estructurante que es el *habitus*. (Bourdieu, 2008).

Las anterior permite visualizar que Bourdieu construyó un sistema empírico y teórico que juega siempre contra la corriente de su época y de la tradición heredada, especialmente contra el intelectualismo de la acción, propio de la teoría de la acción racional que se concentra en sujetos aislados. (Bourdieu, 2008).

Es importante tomar en cuenta que de acuerdo a Corcuff (1998: 24) el *habitus* no puede ser considerado desde un solo pensamiento único, el de la preeminencia de lo colectivo en la individual. Al distinguir los *habitus* de clase de los individuos se excluye que todos los miembros de una clase hayan tenido las mismas experiencias en idéntico orden porque cada uno de los sujetos es un compuesto individual, singular y único de disposiciones colectivas.

Si analizamos la noción de *habitus* de Bourdieu, podemos entrever que descuida los márgenes de autonomía de los individuos en la puesta en práctica de las capacidades

aprendidas, puesto que, si solamente se toma en cuenta la noción de *habitus* de manera individual, no es posible visibilizar las competencias individuales aprendidas en interacción, es decir los aprendizajes, habilidades y saberes dentro del curso de vida en su proceso de socialización (Corcuff, 1998).

Esta posición determinada en el entramado social, tiene que ver tanto con el conocimiento práctico del propio lugar ocupado como con el conocimiento de las posiciones relativas de los otros agentes, es decir, es un sentido práctico socialmente referido.

El *habitus* implica tanto el: “sense of one’s place” como el “sense of other’s place” (Bourdieu, 1999:131), un conocimiento más o menos objetivo de la estructura social de la que es parte y que ha incorporado. El *habitus* incorpora la estructura objetiva del espacio social porque se constituye en relación con ese espacio, a la vez que permite que el agente tenga un sentido de su posición y sienta la eficacia de la disposición que ha incorporado a partir de la labor de socialización (Bourdieu, 2008).

La magia de la correspondencia entre las estructuras objetivas del mundo social con las estructuras cognitivas de los agentes sociales (que, al pensar el mundo, lo ven como natural y están por eso mismo sometidos al orden de las cosas tal como son) se produce en la medida en que las categorías aplicadas al mundo surgen de las categorías incorporadas del mundo.

Para Bourdieu, la idea de que el *habitus* es producto de la historia, lo lleva a mostrar que éste es “perdurable, más no inmutable” (Bourdieu, 1987^a: 929), donde la historia es también la historia de los campos sociales donde se insertan los agentes sociales; la historia de los campos determina a los agentes y estos a su vez modifican la historia del campo, mediante los sistemas de percepción y apreciación social que también son producto de una historia acumulada e incorporada.

Los agentes y el campo tienen simultáneamente una historia que está afectándose constantemente, por lo que las prácticas sociales son diversas y multiformes.

Tomando en cuenta los aportes de Giddens, se puede decir que la teoría de la estructuración es una especie de “ontología de las posibilidades (...) donde los agentes poseen la capacidad para producir una diversidad histórica de praxis sociales” (Cohen, 1998: 370) que tiene una repercusión en el ámbito cotidiano, porque nos lleva a reconocer que las prácticas y circunstancias históricas están siempre sujetas a cambio.

Bourdieu por su parte, asume a las prácticas en su gran variedad de funciones y fines (2008), lo que, según su perspectiva, lo importante es ir descubriendo su lógica de funcionamiento, describir la lógica del juego, incluso los conflictos que generaron y la riqueza de la diversidad de prácticas que se fueron identificando, por ejemplo, los relatos, desde las más simples hasta las más complejas.

Por lo expuesto hasta ahora, estas dos teorías, las de Giddens y Bourdieu, implican un gran corpus teórico difícil de conectar con el mundo empírico, pero que se consideró importante tomarlo en cuenta, puesto que no solo tiene efectos en la forma como se piensa la práctica sino también sus efectos prácticos en la realidad investigativa.

Esta ontología relacional funciona también como “caja de herramientas” para explicar fenómenos más específicos, porque la ontología no es sólo una forma de concebir el mundo, sino de investigarlo mejor. Ambos pensadores se declaran absolutamente críticos del concepto de sociedad como una entidad homogénea, dado que la sociedad es un conjunto de esferas relativamente autónomas y diferenciadas.

Bourdieu sostiene que la sociedad, vista en términos sustancialistas, es un almacén sin contenido, pero pensada en términos relacionales, es un gran espacio social con diversidad de campos (Bourdieu, 2008). Estos campos son relativamente independientes entre ellos, pero en intersección continua, por lo que pueden identificarse en cada uno, subcampos.

En todos ellos, se prescriben valores particulares y principios reguladores, además de que pueden ser de muchos más ámbitos: campo económico, estético, político, religioso, jurídico, intelectual, educativo. (Bourdieu, 2008).

El mundo social, cuya experiencia se opera únicamente a través de las prácticas, es concebido por Bourdieu (2008), como un espacio pluridimensional en el que los diversos campos (económico, político, educativo, cultural, etc.) funcionan como espacios de fuerzas y están estructurados de acuerdo a diversas variables.

La sociedad es una arena de jugadores que interactúan, rivalizan, litigan y disputan lo que hay en ella. En el curso histórico de estas luchas, las divisiones de los campos, los tipos de capital disputado, los agentes que disputan, el peso relativo que ocupan sus trayectorias biográficas, sus capitales y los *habitus* que despliegan estos agentes, evidencian que son espacios dinámicos, maleables y no inflexibles.

La diferenciación social desde la perspectiva ontológica de Bourdieu, se podría considerar como una diferenciación de los distintos campos de una sociedad; pero también la diferenciación de las fuerzas objetivas, de los conflictos y competencias que operan dentro de ellos. Bourdieu, en tal sentido, no construye una lógica societaria en la que pueda explicarse el funcionamiento de grandes sistemas históricos o económicos como el capitalismo o la modernidad; sino que más bien, muestra cómo en el interior de estos sistemas, opera una lógica particular de los campos y como se materializan dichos campos en la arena (Bourdieu, 2008).

Giddens en cambio, sí piensa en un análisis institucional más abarcador. Le interesa explicar a las sociedades no como espacios o conteniendo campos, sino como macro sistemas sociales en los cuales se reproducen prácticas sociales regulares. Aun así, es consciente que no puede someterse a un punto de vista funcionalista.

Estos sistemas no tienen límites fijos, son variables y difusos espacial y temporalmente, lo que le permite introducir la idea de un mundo con sistemas múltiples (Giddens, 1997). Las sociedades estarían, desde su óptica, formadas interna y externamente o en la intersección entre los dos, por estos sistemas múltiples que: “podrían ser a su vez totalidades societarias o estar representando sistemas inter societarios” (Giddens, 1995: 195).

Más allá de la tipología que realiza Giddens, lo importante es utilizar sus referentes para comprender cómo logran articularse y diferenciarse los sistemas sociales, sus principios de organización, las reglas, los recursos y los procesos espacio-temporales.

En conclusión, estos dos autores ponen su ontología de la práctica en función de explicar cómo las sociedades se pueden diferenciar, integrar o transformar, Bourdieu está más orientado a la explicación del funcionamiento de las lógicas de los campos que operan en las sociedades, sin acudir a la construcción de una gran lógica societal; Giddens, por el contrario, se ubica en un análisis institucional más abarcador que permite discernir principios y propiedades estructurales de los sistemas sociales (Jefferson, 2011).

1.3 Dubet, Dubar y Bartolomé. La experiencia social, las formas identitarias y las identidades étnicas.

Dubet en cuanto al concepto de socialización plantea que la sociedad organiza y propone lógicas de acción, ante lo cual los individuos integran y realizan sus estrategias mediante el

proceso de subjetivación que regula dos lógicas, que les permite permanecer con un cierto margen de libertad, crítica y autonomía personal (Dubet,1989).

Desde su óptica, la experiencia social presenta una articulación entre lo que las formas sociales proponen y los que los actores toman y transforman, aunque esas decisiones dependan de los medios y recursos con los que cada individuo cuente para posicionarse en el espacio y proyecten su interés para canalizarlo subjetivamente.

La propuesta de Dubet (1989) en cuanto a la noción de la experiencia deriva en dos formas interpretativas. En la primera, la experiencia se relaciona con una manera de ser, penetrado o invadido por un estado emocional que puede ser interpretado por el individuo de dos maneras: “cuando descubre su subjetividad personal como algo suyo, individual, misterioso o hasta irracional y cuando esta experiencia se configura porque la sociedad asimila la subjetividad del individuo como las diferencias culturales, indígenas, migrantes entre algunas” (Gutiérrez, 2001:884). En cuanto a la segunda forma, la experiencia se concibe como: “una actividad cognitiva, una manera de ir construyendo la realidad social, de verificarla y experimentarla” (Dubet, 1994: 93, citado en Corcuff, 1998:90).

Dubet (1989) sostiene la importancia de la construcción de los fenómenos sociales a partir de las categorías del entendimiento y de la razón. La segunda noción de experiencia social, la cognitiva, es la que se utilizó en la interpretación de los relatos. Esta experiencia social, resulta de la articulación de tres lógicas de acción: integración, estrategia y subjetivación, en donde cada individuo, ya sea de manera individual o colectiva, adopta estos tres registros de acción que definen de manera simultánea una orientación del actor y una manera de concebir la relación con los otros.

La lógica de la integración nos remite a la función socializadora de toda sociedad que podría considerarse como “comunidad”, dentro de esta lógica la identidad se define como la vertiente subjetiva de la integración, es decir, la manera en cómo el actor interioriza los roles y estatus que le son impuestos o que ha adquirido y que los somete a una personalidad social. Su propósito es: “lograr la articulación entre sistema y personalidad, incluye la alteridad, la relación del individuo con su alrededor, su grupo de pertenencia, la capacidad para reducir las tensiones internas y mantener la frontera con los demás” (Dubet, 1989:520).

En la lógica de la estrategia, cada individuo construye una racionalidad limitada relacionada a sus objetivos, a sus recursos y su posición. La identidad es menos forjada por lo que es que por lo que posees, menos por su grado de conformidad que por la naturaleza de sus recursos e intereses; el conjunto social parece como un “mercado”, un espacio de competencias y alianzas en el cual los ciudadanos son rivales potenciales: “en este registro de acción la socialización implica el aprendizaje de una capacidad estratégica que implica una distancia del rol y de las pertenencias” (Dubet, 1989: 80-81).

La lógica de la estrategia no puede realizarse sin la lógica de la integración, sin esos valores culturales que incitan el respeto, la dignidad y el esfuerzo individual sin afectar los intereses comunes. Para Dubet (1989), en el centro de estas dos lógicas se sitúa la potencia de las acciones humanas, en donde cada actor se posiciona de una lógica estratégica, en la que define los objetivos perseguidos en función de lo que considera útil y teniendo en cuenta los intereses de los demás.

La lógica de la subjetivación remite a la dimensión creativa de la actividad humana que no se reduce a la tradición, ni a la utilidad, porque el individuo no está solamente definido por sus pertenencias e intereses, también está definido por: “una distancia de sí mismo y una capacidad crítica que hacen de él un “sujeto” (Dubet, 1989:82). Cada individuo se presenta como “sujeto crítico en confrontación con una sociedad definida como un sistema de producción y dominación” (Dubet, 1994^a en Guzmán, 2004:85).

Gutiérrez explica que sin la lógica de la subjetivación no existe un mecanismo que intervenga entre la lógica de la integración y la lógica de la estrategia, lo que implica que el individuo: “no se reduce solamente al “yo” o al “nosotros” de sus intereses, ya que la actividad crítica que exige la referencia cultural y que surge del sujeto, impide su adhesión o subordinación absoluta al sistema” (Gutiérrez, 2001:887).

La subjetivación es un espacio de liberación del individuo, convirtiéndose en una forma positiva de interpretar un proceso, se concibe como parte de la transformación del individuo en sujeto, es decir, ya no sometidos a los valores trascendentales propios de las sociedades pre modernas (proyectarse hacia Dios) sino como un hombre en la modernidad que se convierte en fundamento de valores, como sujetos personales con capacidad de

defender su derecho individual y colectivo para ser los actores de su propia vida (Touraine,1994).

Dubet (2011), considera a la experiencia social como una herramienta que permite integrar la individualidad a la sociedad y construir la realidad con el margen mínimo de libertad que posee cada individuo, sin olvidar la influencia que ejerce la socialización en la acción cotidiana.

La intersubjetividad es una manera según Dubet, de acoplar los análisis subjetivos de los individuos con las influencias macro sociales que se ejercen, si bien los actores sociales están sometidos a valoraciones negativas de sí mismos, al mismo tiempo tienen la capacidad de decidir subjetivamente esos estigmas con el propósito de reconstruir una dignidad, un yo independiente de categorías identitarias impuestas desde el exterior. De acuerdo con Dubet (1989), ni la funcionalidad de una institución, ni la dominación extrema determinan la identidad del actor en las categorías puras del sistema social.

Dubet interpreta la noción moral como un proceso de socialización a lo largo de la vida del individuo, puesto que el proceso de socialización “genera una conciencia moral propia, en tanto permite construir un individuo más autónomo y con capacidad de dominarse a sí mismo” (Dubet, 1989 :67-68).

La fabricación de ese sentimiento moral autónomo se desarrolla por el paso de los individuos a través de formas de solidaridad mecánica y orgánica. En sus primeros años el sujeto al interior de las familias establece un vínculo estrecho e íntimo con las personas que conforman ese grupo primario, sometido de manera natural a la autoridad y cuidado de sus padres. A medida que incursiona en ámbitos socializadores diferentes (escolarización, grupos de pares, actividades deportivas o religiosas) va adquiriendo una conciencia moral más autónoma.

La escolaridad en niveles académicos asegura el pasaje de la imitación a la identificación denominada solidaridad mecánica, la solidaridad de tipo orgánica es una forma de cooperación establecida por el aumento de las interacciones con otras personas (compañeros, maestros, paisanos etc.), pasa de la obligación a la cooperación, de una moral

sumisa a la autoridad a una actividad del individuo que puede ser crítica a la moral inculcada de manera inicial (Dubet, 1989).

La conformación de una moral autónoma dentro del proceso de socialización se adquiere de manera progresiva, la conciencia de las normas que orientan su moral individual se ve ante la situación de cómo son capaces de limitarse a sí mismos mediante la internalización de la moralidad social, proceso que debe de entenderse más allá de la coerción exterior impuesta por las estructuras sociales (hechos sociales) que implica la obligación de pensar y actuar de determinada manera, ya que de no hacerlo relajaría los vínculos sociales (Dubet, 1989).

En cuanto al estudio de las identidades, se toma como referente teórico principal a Dubar, con el propósito de comprender las identidades como: “un proceso de construcción y no como una esencia” (Dubar, 2002:147).

Para clarificar el concepto de identidad propiamente, es necesario hacer alusión a la categoría de identidad social, categoría que se comprende desde la lógica de la socialización, entendida como un proceso en permanente construcción y reconstrucción de las identidades ligadas a diversos ámbitos de la vida de un sujeto.

La identidad social se construye en relación a dos procesos de identificación: “el primero referido al análisis del propio recorrido biográfico del individuo, que corresponde a la identidad para sí y el segundo que hace referencia a las atribuciones realizadas por los otros, lo cual guarda relación con el análisis relacional, identidad para otros” (Dubar, 2002 :11).

La identidad es al mismo tiempo, diferencia y pertenencia común (Dubar, 2002). No existen pertenencias esenciales, sino modos de identificación, que pueden variar en el curso de la vida personal y la historia colectiva.

De acuerdo a Dubar, las formas de identificación son de dos tipos: “las identificaciones atribuidas por los otros (identidades para los otros) y las identificaciones reivindicadas por uno mismo (identidades para sí)” (Dubar, 2002:12).

Estas formas identitarias permitieron comprender como los individuos aceptan o rechazan las identidades que les han sido atribuidas o asumen una forma diferente a la impuesta socialmente. Este autor propone dentro de la existencia de las sociedades modernas

la identidad en red, centrada en un colectivo de redes, con relaciones personalizadas, efímeras y asociadas.

En el tema de la migración es fundamental tomar en cuenta que el proceso de identidad se relaciona con el modelo de competencia, en donde supone que un individuo racional y autónomo administra sus formaciones y /o periodos de trabajo de forma individualista, relacionada con la identidad en red que se construye a través : “del proceso de globalización que se refleja en el trabajo y en todos los ámbitos de la vida cotidiana, relacionada con su realización personal, pero que sitúa a los individuos ante la obligación de afrontar la incertidumbre y la precariedad” (Dubar, 2001: 148-149).

En esta investigación la noción de “precariedad identificante” fue esencial para entender la conducta de los individuos centrada en una exploración constante de un medio a través de experiencias cortas pero enriquecedoras (Battistini, 2009).

Para reconocer los movimientos históricos que transitan de un modo de identificación a otro, se utilizaron sus conceptos en cuanto: “a la forma identitaria comunitaria y la societaria” (Dubar, 2002:13). La primera, la comunitaria, está relacionada a las agrupaciones denominadas comunidades conformadas como sistemas de lugares y nombres pre asignados a sus miembros que se reproducen idénticamente a lo largo de generaciones: “ en ellas cada persona conserva una pertenencia considerada como primordial, que le otorga una membrecía y por tanto una posición social dentro de esa colectividad, las etnias, corporaciones, naciones son consideradas por los individuos como formas esenciales de identidades y es asumida por los individuos, tanto en las formas de identidades para los otros como para sí mismos” (Dubar, 2002:13).

La segunda forma comunitaria, la societaria, supone la existencia de colectivos múltiples variados y efímeros, a los cuales se adhieren las personas por periodos limitados y que poseen recursos de identificación que se plantean de manera diversa y provisional. Desde esta forma: “cada persona posee múltiples pertenencias que pueden cambiar en el ciclo de vida; están cimentadas en creencias diferentes a las comunitarias, especialmente por la primacía del sujeto individual sobre las pertenencias colectivas y la primacía de las identificaciones para sí en relación a las identificaciones para los otros, de tal manera que

esta forma societaria puede producir tanto identidades para sí, como para los otros” (Dubar, 2002:13).

Ambas formas identitarias pueden producir tanto identidades para los otros como identidades para sí. No cabría, por tanto, la posibilidad de identificar las formas comunitarias con identificaciones para los otros y las formas societarias con identificaciones para sí, puesto que ambas se combinan para definir las formas identitarias.

Relacionadas al proceso migración, estas transformaciones estarían vinculadas a lo que Dubet denomina como crisis de identidad (Dubar, 2002), porque permean la vida cotidiana trastocando las dinámicas colectivas e individuales y constituyen procesos que conduce a las sociedades modernas a destruir constantemente las formas comunitarias para reemplazarlas por las nuevas formas societarias, es decir, del tránsito de una forma identitaria con predominio comunitario (de las identificaciones para los otros) a otra con predominio societario (las identidades para sí): “este proceso de un modo de identificación a otro se realiza a través de crisis personales y colectivas, que incluyen tanto a los individuos afectados como a los grupos estructurados” (Dubar, 2002:249).

Las formas identitarias se ubican en cuatro ejes de análisis (Dubar, 1989):

- a) La forma biográfica para los otros, la cual es de tipo comunitario y se deriva de la pertenencia de los individuos a un grupo local y a una cultura heredada, representada en la lengua, las creencias y las tradiciones, pervive cuando existe la preeminencia de la identidad de nosotros sobre el yo.
- b) Identidad cultural o la forma biográfica para sí, que implica el cuestionamiento de las identidades atribuidas y un proyecto de vida que se inscribe en la duración, la historia que cada uno se cuenta a si mismo sobre lo que es y quiere llegar a ser, denominada también identidad narrativa.
- c) La forma de relación para los otros, definida por las interacciones que se llevan a cabo en instituciones y sistemas jerarquizados, categorías de identificación en las diversas esferas de la vida social, implica un yo socializado por la asunción de papeles y se denomina estatutaria.
- d) La forma de relación para sí, derivada de una conciencia reflexiva que: “elabora de manera activa un compromiso en un proyecto que tiene sentido objetivo, que implica

la identificación de una comunidad de pares, que comparten el mismo proyecto, se forma un tipo específico de yo si-mismo reflexivo” (Dubar, 2002:67-68).

Estas formas pertenecen a configuraciones históricas que subsisten en la vida social, formas de clasificación que los individuos combinan y administran en la vida cotidiana, su uso depende del contexto social de las interacciones y de los recursos identitarios disponibles.

El aprendizaje experiencial ocupa un lugar central en el proceso de construirse a sí mismo, supone que: “los sujetos aprenden de su propia experiencia a partir del contacto directo de sí con el otro, con el mundo y consigo mismo” (Dubar, 2002: 206).

Su relación con los saberes incluye la subjetividad y la ejecución de una actividad significativa, puesto que son saberes incorporados a lo largo de la vida que se fundamentan en la práctica y, por tanto, están ligados a un compromiso personal. Estos aprendizajes incluyen: “las actividades intelectuales, manuales y en sí, todas las actividades que implican la resolución de problemas” (Dubar, 2002:210), de tal manera que los sujetos que aprenden lo hacen en las diferentes esferas de su trayectoria social.

Dubar (2002) denomina actos de atribución a la identidad dada por los otros y actos de pertenencia a la identidad definida por sí mismos. Para el autor, la identidad social no es únicamente biográfica o relacional, sino más bien surge a partir de la articulación entre ambas, lo que implica que ambos procesos se encuentran interrelacionados estando influenciados entre sí, es decir, ambos procesos están mediados por los otros y por la aprobación o no del propio sujeto de lo que los otros dicen de sí y su incorporación o no a la autodefinición.

Esta relación entre los dos procesos establece para el autor las “formas identitarias”, ya descritas anteriormente que: “constituyen sistemas apelativos, históricamente variables que vinculan las identificaciones por y para los otros y las identificaciones por y para uno mismo. Los dos tipos de categorización muy bien pueden coincidir (...) también divergir” (Dubar, 2002:12), por lo que este autor propone la existencia de procesos históricos, individuales y colectivos al mismo tiempo, que transforman la configuración de las formas identitarias definidas como modalidades de identificación.

La modernización a través de la mundialización, según Dubar, se producen a través de: “intercambios de capitales, normas, de tecnologías y de saberes” (Dubar, 2001:118).

Dubar desarrolla entonces su tesis de que: “los cambios en el trabajo, localizables a partir de los trabajos de los investigadores (y de mis propias observaciones) son contradictorios” (Dubar, 2001:125), ya que afirma que algunas tendencias que se dan en un contexto, pueden no darse en otro: “procesos de transformación que son notorios en un lugar, en otro puede estar invisibilizados, debido a esta razón que la invención de una nueva forma identitaria (que es la organización del nosotros y a la vez la nueva configuración del yo) haya podido ser observada en un contexto, mas no en otro, ya que no existiría la posibilidad que esta forma identitaria fuese transversal a todos los tiempos y espacios (Dubar, 2001: 126).

Para demostrar que esta forma identitaria está en crisis, Dubar la analiza a partir de tres dimensiones o tres tendencias predominantes en cuanto al trabajo que tienen incidencias identitarias considerables:

El trabajo como resolución de problemas, el trabajo como establecimiento de competencias y el trabajo como resolución de conflictos (Dubar, 2001). En lo relacionado al trabajo como resolución de problemas, sostiene que la actividad laboral se ha convertido en una actividad de resolución de problemas, debido a su vinculación con las formas de racionalización.

Para Dubar el paisaje se ha modificado, puesto que: “el acto productivo se amplía, se desplaza hacia arriba, tiende a convertirse en una actividad de gestión global de un proceso, de flujos físicos y de información; se intelectualiza y gana en autonomía” (Dubar, 2001:128) sin embargo, así como existen más exigencias, existen también más incertidumbres. Para los trabajadores se ha convertido en un desafío el reconocimiento de sí mismos en el espacio en el que intervienen y deben actuar bajo obligaciones implícitas y ya no más explícitas de obediencia.

El trabajo como establecimiento de competencias implica el establecimiento de la lógica de competencia la cual se basa en el cuestionamiento de la cualificación, basada en la adquisición de un título que otorgaba el derecho a un contrato determinado por niveles de clasificación, lo que implica que los asalariados comienzan a ser responsables de la adquisición de sus competencias y ya no la empresa (Dubar, 2001). La gran dificultad radica en que finalmente ni la escuela ni la empresa son las responsables de producir las competencias en los individuos, quienes se convierten finalmente en los encargados de mantenerse en estado de competitividad en el mercado.

Por último, concebir el trabajo como relación de servicio, implica una transformación profunda de este, ya que cambia el sentido mismo del trabajo de los asalariados del sector público y privado. La lógica de funcionamiento se basa en responder a las demandas del cliente en todo momento, es decir, respondiendo a: “las evoluciones de sus deseos, anticipándose a sus comportamientos de compra y de intentar suscitarlos” (Dubar, 2001: 133).

Dubar propone dos formas identitarias relevantes para abordar la conceptualización de las identidades en el trabajo:

La primera denominada identidades de oficio, comunidades de oficio que habían resistido de una u otra manera el proceso de racionalización. Si había algo que caracterizaba a los trabajadores y por lo que podían reconocerse, era la identidad de oficio, que no es otra que la identidad comunitaria, que supone una comunidad en el seno del trabajo, donde se transmiten las formas de hacer, de sentir y de pensar, y que constituyen valores colectivos.

En esta identificación, la acción colectiva es la base de la: “transformación de un oficio aprendido, transmitido e incorporado en una actividad convertida en incierta, mal reconocida y problemática, constituye el tipo evidente de la crisis identitaria” (Dubar, 2001:138).

La otra forma identitaria es la identidad en red, derivada del: “discurso de jóvenes titulados que se juzgaban desclasados y pretendían una movilidad externa en la empresa en la que trabajaban” (Dubar, 2001: 147). Para estos jóvenes la noción de precariedad era considerada como una condición positiva que Dubar identifica como una “precariedad identificante”, consistente en la exploración constante del medio profesional, con experiencias laborales enriquecedoras aun cuando estas sean de corta duración.

Este tipo de identidad se caracteriza por la primacía del sujeto individual por sobre las pertenencias colectivas en donde lo central es la realización personal en el contexto de una fuerte competencia e incertidumbre, lo que conlleva a los individuos a afrontar la precariedad intentando darle un sentido (Dubar 2001).

Al enfrentarse a un proceso de aprendizaje los sujetos lo hacen en diferentes esferas de su curso de vida tal y como lo plantea Giddens (1997). En el ámbito del trabajo se ajustan a nuevas formas de empleo, inciertas, mal reconocidas, problemáticas y se enfrentan: “con

una identidad laboral en crisis, reconstruyendo su identidad personal con los recursos disponibles en la vida pública” (Dubar, 2001: 138).

A partir de esto, Dubar reflexiona que si esta es la única forma de identidad deseable en el porvenir; esta situación reflejaría la alta vulnerabilidad de las identidades profesionales contemporáneas, es en este sentido que según el autor se estaría en una crisis identitaria permanente o más bien como el la denomina: “una identidad de crisis, más que una identidad en crisis” (Dubar, 2002: 149).

Es importante destacar en cuanto a los planteamientos de este autor, que no debe de olvidarse que su producción teórica se circunscribe a la sociedad francesa, pero que, en este estudio sobre los saberes de los migrantes de retorno, nos permite identificar que las identidades varían en consideración al contexto en el que se construyen.

Por tal motivo y en este sentido, no existe una única forma identitaria posible de describir y las que se fueron encontrando, fueron elementos de uno y otro tipo de identidades de acuerdo al contexto estudiado.

Es necesario puntualizar que, en el resurgimiento de la etnicidad no sólo en México, sino en todo el mundo, hace que la actual globalización aparezca acompañada de intensos procesos de diferenciación, a través de los múltiples rostros de la humanidad como son los de estos migrantes estudiados, que se han resistido de alguna manera, a la homogeneización planetaria desarrollada por el modelo hegemónico, en donde cobra especial importancia el desarrollo de las identidades étnicas, con trabajos que constituyen un aporte teórico, como los de Bartolomé (2014), quien subraya la necesidad de no solamente describir procesos, sino de imaginar nuevas formas de convivencia social que permitan la articulación igualitaria de la diversidad.

Lo anterior permite observar con mayor claridad la revalorización de las identidades, pero ya definidas en términos étnicos, puesto que: “ya no se sustentan en la posición de la lengua nativa sino en un conjunto de distintos referentes” (Bartolomé.2014: 4).

De esta manera, el ser o no ser indígena representa un acto de afirmación o de negación lingüística y cultural que: “incluye la pertenencia a un fenotipo real particular (Bartolomé, 2014 :23), lo que invita al intento de ver el mundo desde los ojos de los otros dentro del desarrollo de múltiples espacios de negociación entre culturas que posibiliten la

articulación de la diversidad en términos más igualitarios que los contemporáneos (Bartolomé, 2014: 11).

Resulta necesario destacar que, como lo conceptualiza Bartolomé (2014), la identidad es un concepto polisémico que alude a fenómenos múltiples, puesto que no hay un ser sino formas de ser, representadas en formas socialmente construidas de percibir, pensar y actuar sobre la realidad dentro de un sistema cultural, donde las representaciones colectivas aparecen como formas de conocimiento compartido del saber común.

Este saber común es derivado de las interacciones sociales y está orientado a fomentar la solidaridad grupal, al otorgar sentidos específicos para las conductas como en el concepto de *habitus* de Bourdieu (2008), que supone una socialización de la subjetividad, en donde los individuos hacen suyas las representaciones colectivas de su grupo.

El hecho es que: “al plasmarse en el discurso los valores, las imágenes o las conductas, las representaciones colectivas aparecen como eventos sociales observables. Subyacen a los eventos en la medida en que constituyen contenidos de conciencia comunes a los protagonistas de los mismos” (Bartolomé, 2014:14).

Esta teoría aporta en la visibilización de los complejos mecanismos psicosociales que contribuyen a desarrollar una identidad compartida en donde se destaca la afectividad, es decir, el afecto que despierta la presencia de otros con los cuales es posible identificarse en razón de considerar los semejantes a nosotros mismos.

El concepto de afecto, desde la óptica sociológica, es entendido como: “una emoción positiva, menos totalizadora que la pasión aceptando la continuidad histórica de la condición humana” (Bartolomé, 2014: 48).

Así, la capacidad convocatoria de la identidad se deriva precisamente de ese contenido afectivo, derivado de la participación en un universo moral ético y de representaciones comunes que los hace comportarse dentro de una lealtad primordial y totalizadora donde se reúnen colectividades, puesto que la capacidad convocatoria de la identidad, deriva precisamente de ese contenido afectivo en donde las formas culturales compartidas se manifiestan como vasos comunicantes que los vinculan a través de la lengua, la historia, la religión, un detalle en la indumentaria, la preferencia por ciertos alimentos e incluso los modismos de un habla regional (Bartolomé, 2014).

La interpretación de los relatos de los migrantes de retorno, permite comprender los procesos de configuración de sus identidades étnicas, puesto que, dentro de su proceso de construcción como sujeto social, ellos construyeron paralelamente sus construcciones identitarias, resultado de las relaciones contrastantes que experimentaron en las realidades sociales por las que transitaron.

Se considera que los referentes teóricos utilizados aportaron a este estudio, elementos que fueron de utilidad práctica para facilitar la comprensión y la pertinencia de las preguntas establecidas para la presente investigación.

Los aportes de Schütz, Berger y Luckmann, Bourdieu y Giddens, Dubet, Dubar y Bartolomé, fueron tomados de manera complementaria, de tal manera que sus elementos teóricos conceptuales permitieron delimitar, situar, analizar y comprender el objeto de estudio.

Aunque estas corrientes presentan limitaciones y críticas, para este estudio en particular que buscó comprender la construcción de los saberes en la experiencia social de la migración y de los migrantes de retorno, estos presupuestos teóricos fueron base para analizar, interpretar y comprender sus relatos biográficos.

1.4 Constructo saber

Finalmente y tomando en cuenta la realidad histórico - empírica que se desarrolla en cada uno de los relatos de vida y relacionando tanto su proceso de socialidad (Berger y Luckmann, 2003), al mundo intersubjetivo de sus vidas, la comunicación y la acción social (Schütz, 1932), al *habitus* y a las prácticas sociales (Bourdieu, 2008 y Giddens,1997) y fundamentado en lo que Dubet (1989) plantea sobre la experiencia social, donde cada persona descubre su subjetividad personal como algo suyo y donde la sociedad asimila la subjetividad de cada individuo dentro de ciertas diferencias culturales e identitarias (Dubar, 2002), se estableció un constructo sobre el saber específico para esta investigación:

“Saber es el conjunto de operaciones cognitivas, prácticas y emocionales que permiten a los sujetos comprender la complejidad de su vida, describiendo, explicando, recreando e interpelando la realidad en sus particulares contextos sociales, en la interacción con otros y dentro de la experiencia diaria de su vida cotidiana”

Las operaciones cognitivas tuvieron que ver con los procesos mentales que se pusieron en juego relacionados el conjunto de información y maneras de ser que cada migrante de retorno fue construyendo, vinculados a sus experiencias, atraídos por la memoria y mediados por el lenguaje.

Las prácticas, se concibieron como los procesos de transmisión, apropiación y producción de los objetos sociales en objetos de conocimiento. Estuvieron representadas con las maneras de hacer dentro de las realidades sociales por las que fueron transitando, expresadas en acciones aprendidas dentro de su vida cotidiana.

Las operaciones emocionales que se presentaron en sus relatos, se entrelazaron con lo que percibieron, imaginaron, desearon y sintieron, representadas dentro de ciertos momentos significativos dentro de su horizonte de actividad con el mundo, tanto en su interior como en su exterior, en el presente y en el pasado.

CAPÍTULO 2. EL CAMPO DEL SABER

Este capítulo contiene tres apartados:

En el primer apartado se trata la problemática del saber, mostrando que los saberes tienen que ver con las ciencias, las disciplinas y la cultura, de los cuales se han derivado diferentes desplazamientos teóricos y donde se destaca la importancia de valorar la cosmovisión de los diversos pueblos frente a una pretendida cultura de las homogeneidades.

En el segundo se presenta a la educación relacionada con el saber cómo un proceso amplio que ocurre en distintos espacios y ámbitos, proceso que no se limita solamente a la escolarización.

En el apartado tres, se muestra que la noción de saber tiene un interesante desarrollo desde diferentes tradiciones de investigación (sociológicas, psicológicas, de las ciencias de la educación) dentro del campo de la investigación educativa y finalmente, en cuanto a la relación de la educación con el fenómeno migratorio.

2.1 La problemática del saber

El campo relacionado con el saber, según ciertos estudios, tiene que ver con el conocimiento adquirido mediante el estudio y la experiencia, relacionado con lo que es sabido, lo que ha sido adquirido, un estado estático y nunca apropiación íntima, algo que se supone no ha de ser olvidado ni perdido (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1998).

Este campo de estudio ha tenido diferentes desplazamientos teóricos y la problemática que conllevan ha generado diversas conceptualizaciones, lo que ha permitido un mayor alcance a sus dimensiones de análisis (Bertoldi, Bolleta, Mingardi, 2008).

Según Beillerot (1998), los saberes articulan un vínculo del sujeto con el objeto, formando parte de un sistema simbólico, producido en un contexto histórico y social en donde se expresan formas de socialización y de apropiación.

Al aprender, el sujeto forma un relato y forma sus saberes a través de la reorganización permanente de su psiquismo, es decir, de una conciencia y de un inconsciente, que se concibe como un proceso dinámico, que implica a su vez cierta estabilidad, que se

traduce en fenómenos lo suficientemente repetidos como para ser observados (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1998).

Los saberes tienen que ver con las ciencias, las disciplinas y la cultura, que como Wallerstein (2004) explica, están relacionados a través de la transdisciplinariedad, porque comprenden toda una cosmovisión compleja de la realidad en donde los saberes adquieren la conciencia del enraizamiento de los conocimientos en sus respectivos contextos sociales, de tal manera que los saberes constituyen: “un conjunto de elementos, formados de manera regular por una práctica discursiva indispensables para la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados para constituirla.” (Foucault, 2010:238).

En esta investigación los saberes estudiados, designan al conjunto de conocimientos desarrollados en contextos sociales, donde cada cuerpo de saber comprende operaciones mentales, recuerdos, gestos y actitudes, visiones del mundo, modos de uso, del saber, sentir y hacer, saber que implica comprender la trascendencia de la evolución que ha tenido el concepto a lo largo del tiempo (Beillerot, 1998), relacionado con el proceso particular de la vida cotidiana de las personas.

Dentro del ámbito académico, la noción de saber se ha reservado al conocimiento científico, que en las ciencias sociales comprende explicar, comprender, explorar o describir la ocurrencia (o no ocurrencia) de un fenómeno, sin embargo, es necesario enfatizar que en toda sabiduría se incluye tanto al conocimiento científico y filosófico como el saber práctico y el común (De Agüero, 2006), lo que permite afirmar que los saberes fomentan también una manera de repensar el mundo, en donde todos podemos enriquecernos desde las diversas formas de ser hombres (Cullen, 1999).

Ya desde siglos atrás, el conocimiento se ligaba con ideas relacionadas con el saber y su aplicación práctica. Según Comte (1958), los saberes deberían ser útiles en lugar de ociosos, ya que el destino de todas nuestras sanas especulaciones explicaba, debería encaminarse al mejoramiento continuo de nuestra verdadera condición individual y colectiva.

Esa condición individual y colectiva se presenta: “en las dinámicas sociales dentro de una práctica discursiva junto con los ámbitos institucionales y las diversas posiciones del sujeto en un momento histórico” (Foucault, 2010:55), así como dentro de la disposición

cultural del *habitus* que determina los saberes que pueden internalizar los sujetos, entendiendo el *habitus* como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, dentro de un conjunto de operaciones, cognitivas y prácticas que se extienden en un lapso de tiempo específico (Bourdieu, 2008).

Es importante también tomar en cuenta que la cosmovisión de los diversos pueblos en la tierra comunica los saberes por la tradición oral, en sus conocimientos, formas de vida, universos simbólicos a través de las experiencias de los sujetos y las identidades que van conformando como una manera de aproximarse a la realidad, tal y como De Sousa plantea en la Ecología de los Saberes: “des-pensar para poder pensar” (De Souza Santos, 2010 :11).

Esta Ecología en sus planteamientos, concibe a los conocimientos como abstracciones, como práctica de saberes que permiten o impiden ciertas intervenciones en el mundo real basada en la idea pragmática de que: “es necesario revalorizar las intervenciones concretas en la sociedad y en la naturaleza que los diferentes conocimientos pueden ofrecer jerárquicamente” (De Sousa Santos, 2010:55), de tal manera que la Ecología de los Saberes favorece jerarquías dependientes del contexto a la luz de los resultados concretos, pretendidos o alcanzados por las diferentes prácticas del conocimiento (De Sousa Santos, 2010).

Así, frente a una cultura de homogeneidades y de superficies, el desafío del diálogo de los saberes de las diferentes culturas, aparece como una alternativa de humanidad en profundidad, sobre la base de la igualdad para todos y libertad para cada uno, reconociendo en la diversidad el camino de la fraternidad (Cullen, 2014).

Es importante destacar, lo mucho que ha influido en la creciente conciencia del diálogo de las culturas los numerosos estudios que empezaron a denunciar las relaciones del saber con el poder y sus múltiples facetas (Gadamer, 1972), dentro de un diálogo de culturas como Umberto Eco lo concebía (Eco, 1999).

Dentro de la educación, el reconocimiento de los saberes es fundamental para la convivencia humana, por lo que valorar los saberes podría significar el tamaño de nuestra esperanza como lo esperaba Borges (1998) antes de entrar en el siglo XXI, basando su argumentación en que pudieran ser los mejores carriles para la democracia que pudieran garantizar la convivencia pacífica entre las naciones.

El construir un concepto de saber amplio, tiene como fundamento que la ciencia se liga socialmente al conocimiento al producir saberes que responden a diversas necesidades del ser humano, reconociendo los que ayudan a comprender la organización, el desarrollo y el sentido de la realidad material y simbólica en la que se vive: “comprender el qué, por qué y cómo de la naturaleza, el qué, por qué, cómo y para qué de la sociedad, del mundo y del cosmos, entender el qué, por qué, cómo y para qué de sí mismo, su corporalidad y subjetividad, su angustia y búsqueda de felicidad, su existencia y sentido de vida, modos de ser, obrar y vivir en la comunidad, la presencia de la injusticia y pobreza en el mundo” (Tintaya,2012:15).

Si se toma en cuenta las características del saber en la construcción de la realidad, encontramos que, relacionadas con la ética de la vida, tienen que ver con la eficacia y la eficiencia del conocimiento, de tal manera que se es eficiente cuando se emplea como recurso para alcanzar los diversos objetivos en la vida cotidiana y es efectiva en la generación de diversos horizontes de vida (Tintaya, 2008).

Los saberes permiten recrear y vivir la vida, componiendo su armonía y estética: “la vida de la vida, cuando los saberes éticamente válidos son conceptos, experiencias, significados, procedimientos, tácticas y estrategias que ayudan a comprender la vida de la comunidad del planeta, que recrean (diversifican y fortalecen) los procesos de cuidado de la vida, es decir, los procesos de defensa, producción, reproducción y conservación de la vida de todos los seres vivos en dónde la ciencia construye saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que permiten recrear y vivir la vida”(Morin, 2002: 302 y 522).

Se considera además que el saber es conocimiento que ayuda a comprender la complejidad de la vida, a responder a las necesidades de conocimiento y comprensión de las condiciones que facilitan la convivencia de todos los seres vivos y a construir la comunidad social, natural y simbólica como condición formativa de la realización (Tintaya, 2012).

Así, el constructo sobre el saber que se fue conformando en esta investigación tuvo que ver con la vida cotidiana del migrante de retorno, en donde a través de sus relatos, fue recreando las relaciones consigo mismo y con los otros, en donde al relacionarse con el

mundo en sus diversas realidades sociales, vivió y aprendió en un juego de relaciones vinculadas con ciertos objetos, lugares y personas relacionados con sus sentimientos y vivencias, dentro de prácticas en donde se fueron construyendo saberes.

Los saberes también se relacionan con un modo de apropiación del mundo, en donde aprender tiene sentido en referencia a la historia de cada uno de los migrantes estudiados, a sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida, a sus relaciones.

En esta investigación se aproximó a los saberes de los migrantes de retorno, con base en un constructo propio, ya presentado en el capítulo anterior, construido a partir de los relatos de los migrantes de retorno, los conceptos y la teoría revisada.

2.2 Los saberes y la educación

La educación descontextualizada y su relación con el saber, es una problemática que está vigente. Dentro del “deber hacer educativo”, entre estudiantes y docentes se produce un proceso de producción que entrelaza las múltiples experiencias significativas y escolares que los enlazan al comunicarse (leer, escuchar, hablar y escribir) basados en que en el contexto escolar se despliegan prácticas que condensan múltiples saberes en torno a los mismos objetos sociales y que entrelazan diversos estilos de pensamiento al producir los objetos de conocimiento (Bradford, 1976).

Estos procesos de transmisión, apropiación y producción de los objetos sociales en objetos de conocimiento, suponen un entramado de prácticas que varían social e históricamente y que como afirma Beillerot (1998), se relacionan con los saberes. Bradford (1976), refiere que los niños en las comunidades a partir de los diversos elementos de la vida cotidiana se van formando desde los saberes y conocimientos de cada familia y comunidad.

Una mirada a la realidad muestra que la escolarización en general está descontextualizada, en donde no se les otorga a los saberes de los niños y jóvenes su justa importancia, por lo que no se puede comprender la realidad social y por tanto la educación si no se le otorga al niño y al joven un papel central en la vida social, realidad en donde construye y realiza su vida cotidiana mediante un intercambio de saberes.

La educación que toma en cuenta los saberes de las personas constituye un proceso de intervención que eleva el nivel de la conciencia y actividad del sujeto, en quien se desarrolla una intervención formativa orientada a generar cambios en sus capacidades individuales y colectivas, facilitando la recreación de la subjetividad personal y social, promoviendo su potenciamiento y la diversificación de su desarrollo ante la recreación permanente de la realidad (Cullen, 2014).

Los saberes representan formación y formación es praxis, experiencia, cuidado de sí y cuidado del otro, cultura que busca su sujeto, su estar-siendo-así, siempre gravitada por el suelo que se habita (Cullen, 2014), en donde la intervención formativa alude a una acción educativa de la ciencia que construye saberes, que facilita la (re)creación de nuevas condiciones sociales y naturales de desarrollo, de nuevas capacidades personales y sociales, que potencian y diversifican el desarrollo de las comunidades sociales y que promueven el desarrollo de una convivencia armónica en la vida individual y colectiva de los sujetos (Cullen, 2014).

Por eso afirmar que dentro del tema de los saberes está imbricado el de la formación y siguiendo a Cullen (2014), su importancia estriba en la búsqueda del ser sujeto desde el mero estar y no como la imposición de un modelo único de sujeto para aprender a ser sin estar, con los desafíos correspondientes para el saber y el conocimiento que permite resistir con inteligencia responsable a un supuesto pensamiento único que pretende separar el sujeto que formado piensa y actúa bien, del sujeto cultural que meramente está buscando justamente su sujeto.

Al relacionarla con el saber, la educación es un proceso amplio que ocurre en distintos espacios y ámbitos, descartando la idea de que solo se educa en las instituciones escolares, donde transcurre lo que se conoce como escolaridad o educación formal (Salinas, 2016).

Reflexionando en lo que por mucho tiempo ha sucedido dentro de los procesos de escolarización, se comprende cómo ha contribuido a crear y a profundizar las enormes desigualdades que acompañan a las sociedades latinoamericanas (Flecha, 1997), porque en el desarrollo de los procesos de escolarización, no se han logrado articular los saberes de los alumnos con problemas y dilemas reales, la enseñanza no se realiza en contextos

significativos, está alejada de problemas y situaciones reales y no se utilizan en la enseñanza ni en el aprendizaje estrategias adaptativas y extrapolares (Díaz Barriga, 2001).

Otra de las problemáticas identificadas es que: "existe una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave, porque por un lado están nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios" (Morín, 1999:37).

Por lo que dentro de la escolarización formal, se sigue presentando una inadecuación entre los particulares modos de vida de los sujetos y los saberes que construyen en los procesos educativos que se realizan más allá de la escuela, lo que da como resultado la falta de identificación con la cultura escolar, la inadecuación del currículo escolar, el debilitamiento de la institución escolar, su identidad, el sentido y significado de la escuela, la disociación entre la demanda escolar y el mundo de afuera así como los cambios estructurales que afectan el proceso de sociabilidad e integración de los educandos (Weiss, 2012).

Varios procesos educativos más allá de la escuela, han mutado y traspasado sus muros para extender su función formativa y socializadora a otros ambientes a través de narrativas y saberes que escapan a la racionalidad ilustrada centrada en el maestro y en el libro.

En la reflexión y la acción de Freire (1993), se desarrolla una oposición crítica a la educación tradicional que él denomina "bancaria", identificada como: "Teoría indiferente a la realidad contextual y caracterizada por ser verbosa, es palabrería, es sonora, es asistencialista, no comunica; hace comunicados, cosas bien diferentes" (Freire, 1998: 89).

Los saberes que circulan en los procesos y prácticas educativas extraescolares, nos recuerdan que antes de que las escuelas existieran ya había educación y prácticas educativas diversas y que el sistema escolar como institución educativa legitimada no las ha eliminado, por lo que la educación escolar tal y como es concebida actualmente, no constituye el único mecanismo de injerencia educativa en las comunidades del país.

Se aprende en todo momento y en todo lugar y la apropiación y construcción de saberes es muy diversa, por lo que además de los conocimientos universales validados, se presenta la necesidad de examinar aquellos saberes y aprendizajes que tienen lugar sin haber sido diseñados, promovidos, esperados o deseados, saberes que son construidos por las personas en su experiencia diaria, en el trabajo, la familia o la escuela, desde la educación

popular, la de jóvenes y la de los adultos y la no intencionada, que promueven saberes legítimos inteligentes, auténticos y verdaderos (Ruiz, 2009).

En otras investigaciones se argumenta que los saberes y aprendizajes no previstos intervienen en la formación de las identidades y el hecho de desconocerlos no elimina sus efectos en la construcción subjetiva y la sociabilidad de los sujetos, porque cada persona tiene una historicidad de acuerdo a sus propios recorridos, a sus lógicas y a cada experiencia con los cambios que van experimentando (Weiss, 2012).

En el mundo de los saberes relacionados con las prácticas y procesos educativos, lo escolar, lo que se realiza en la escuela, va perdiendo presencia en la formación y socialización de los sujetos que cohabitan con otras instancias comunitarias y culturales, aun cuando se vaya reconociendo lo educativo en diferentes escenarios y procesos culturales.

En la cultura, el saber es su eje central, donde se le ubica como una creación humana constituida en el seno de los grupos sociales donde conforman culturas particulares asociándolo con conocimiento (Morín,1999). Freire explica, además, que es importante reconocer los saberes en donde los seres humanos: "... nos vamos constituyendo en personas, en la interacción con los otros, en la práctica social en la que cada uno participa" (Freire,1993:98).

Debray ha escrito que la cultura contiene un "segmento pedagógico" que evidencia el declive de la hegemonía de la institución escolar, especialmente porque los significados de la Pedagogía en las sociedades contemporáneas se habían restringido a lo escolar, olvidándose de los significados complejos y polisémicos referidos a su sentido social y a las prácticas sociales históricas diversas que le eran propias (Debray, 1997), porque antes de existir la institución escolar, las sociedades y las personas aprendían y se socializaban por medio de otras agencias culturales, como la familia, las cofradías, los gremios de artesanos, en donde se transmitió el saber de los oficios a las nuevas generaciones (Duarte, 2003).

Tomando en cuenta lo ya expuesto, los saberes se construyen en cualquier momento y en cualquier lugar utilizando los recursos, los instrumentos, las redes de contactos y las ayudas que el propio contexto socio cultural brinda (Coll, 2013), por lo que para acercarse a los saberes se requiere adentrarse en el mundo complejo de la vida cotidiana.

Los migrantes de retorno de este estudio, viven en una comunidad rural, en donde buena parte de la población son campesinos indígenas que incorporan solo una parte del conocimiento escolar en su mundo de vida cotidiana. En otras investigaciones se encontró que los campesinos incorporan parte del conocimiento escolar en sus prácticas cotidianas de vida, es decir, hibridan su accionar diario con sus enseñanzas escolares, siempre y cuando abonen utilidad a las mismas. (Núñez, 2004).

Los saberes por tanto, se presentan de diferentes maneras relacionados a los contextos en los que se construyen, presentándose como procesos de apropiación y construcción de productos culturales, prácticas discursivas y objetivadas del lenguaje (Conde, 2013); como saberes campesinos e hibridados (Núñez 2004); los aprendidos en la práctica, los sociales y del trabajo (Puiggrós y Gagliano, 2004) o los que Padierna (2012) denomina como saberes apreciados además de los derivados de las prácticas cotidianas como los familiares, los comunales, los saberes compartidos o los laborales entre los más investigados.

2.3 La investigación educativa, los saberes y la migración

La noción de saber y su relación, es un concepto que muestra un interesante desarrollo desde diferentes tradiciones de investigación (sociológicas, psicoanalíticas, de las ciencias de la educación) dentro del campo de la investigación educativa.

Existen en la comunidad académica internacional numerosas iniciativas que intentan abordar, desde diferentes disciplinas algunas problemáticas sobre de la transmisión de saberes y su apropiación a partir de la noción de relación con el saber (Vercellino, 2015).

Dentro de las iniciativas relacionadas con el saber, se incluyen estudios teóricos y empíricos que aluden a esta relación con los sujetos. Las investigaciones coinciden en que la relación de un sujeto con el saber se realiza a través de dos procesos vitales, uno primario, vinculado a las primeras relaciones que el niño y la niña desarrollan en el ámbito familiar, que imprime ciertas características a dicha relación; son marcas –más o menos posibilitadoras– que los procesos de subjetivación dejan en la forma en que el sujeto se relaciona con el saber. Y un proceso secundario, vinculado al tránsito por instituciones exogámicas –las del sistema educativo, las de la inserción laboral– que, con sus propios reservorios de significaciones, lógicas de funcionamiento y demandas hacia el sujeto,

parecerían ser oportunidad u ocasión para conmovier, modificar o reforzar dicha relación (Vercellino, 2015).

El uso que se hace del concepto de saber en las investigaciones empíricas que se derivan de ellas, permite advertir que el término saber refiere a la reconstrucción epistémica que el sujeto hace del conocimiento socialmente compartido sobre lo real, de aquel conocimiento que la humanidad ha generado sobre la relación del ser humano con la naturaleza, con las otras personas y consigo mismo (Vercellino, 2015).

Por tanto, el saber puede ser analizado al menos, desde dos perspectivas: una que podemos denominar epistemológica, que supone distinguir los procesos sociales de producción, circulación, validación y legitimación (o no) de esos saberes y otra perspectiva que refiere a los procesos subjetivos, psíquicos que entran en juego en tal reconstrucción (Charlot, 2008).

La multiplicidad de saberes y la forma en que se adquieren implican todo un camino por recorrer para un entendimiento conceptual de su diversidad, especialmente en el estudio de jóvenes y adultos. Según Salinas y González (2013), se requieren de nuevas perspectivas analíticas que permitan develar los propios proyectos de vida, biografías, identidades, imaginarios y subjetividades de los sujetos sociales.

En las investigaciones que relacionan la educación y su dimensión social encontramos aquellas que investigan: “el espectro de la naturaleza de la dimensión social, que va de lo micro a lo macro; el tipo de espacio educativo que transita de modalidades informales, no formales, a formales y escolarizadas y el abordaje explícito de la desigualdad e inclusión social” (Salinas y González, 2013: 20).

Una característica específica de esas investigaciones es que lo escolar no es el objeto de estudio central, aunque esté presente como un referente, ya que se presentan vinculadas con otros elementos o procesos sociales (empleo, trabajo, organización local, participación social, prácticas sociales) de las familias o de los pobres.

Lo anterior vincula a la educación con ciertos fenómenos sociales amplios y cuyos campos requieren de diálogo donde su temática se define: “por la centralidad de las organizaciones civiles y sociales, así como por el sujeto y el espacio educativo en donde se realiza” (Salinas y González, 2013:22).

Entre el mosaico de aportaciones relacionados con el saber se encuentran las experiencias sistematizadas sobre saberes que pertenecen a la colección del CEAAL (Reygadas y Zarco, 2005), la historia, la identidad la estructura y los proyectos emprendidos por una red de organizaciones hñahañús, en la cual, a través de relatos y escritos, se presenta la constitución de grupos transversales que constituyen una fuente importante de saber, en donde el aprender a organizarse y a poner reglas se consideran los hallazgos más importantes (Gil, Robles y Soto, 2011).

Otras experiencias que, a través de entrevistas a profundidad, relatos de vida, la revisión de documentos, el testimonio y la voz de los indígenas tzetales se presentan los resultados de la sistematización de los procesos de organización de la organización Yomelj, que presentan al saber en términos de lecciones aprendidas dentro de la necesidad de crear espacios de encuentros permanentes de la organización tzetal (Ruiz, 2010).

En otras investigaciones, se presentan el análisis de las formas que adquieren la transmisión de los saberes en las organizaciones sociales en Puebla, en donde se estudian a Organizaciones No Gubernamentales ONG y se encuentran que las sistematizaciones son formas de acumular conocimientos y son centrales para las ONG coadyuvantes que no para la acción directa ya que los aprendizajes se modifican en función del momento de cada organización. En ellas se devela que: “los saberes se transmiten de forma horizontal y se introyectan como formas de ser y hacer y que la formación de cuadros se limita a la minoría que se interesa” (Castillo y Patiño, 2001 :73).

Reygadas y Zarco (2005: 237), por su parte, describen los aprendizajes que transforman los sujetos individuales y colectivos de las experiencias y en la realidad social, económica y cultural mediante la incidencia de un desarrollo local, sustentable, con equidad de género, desde la perspectiva de sus derechos a partir de aprender a saber, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a organizarse.

Otros más, tratan sobre la experiencia acumulada en el barrio, como la del Centro Comunitario de Educación y Servicio de Ajusco Medio CCESAM en Tlalpan ciudad de México, donde se muestra que el punto de partida siempre es la vivencia de las mujeres, donde la educación popular es el eje del desarrollo comunitario y la línea metodológica es

dialéctica. Parte de la experiencia y conocimiento que trae la gente para construir juntos y en donde siempre se trabaja en grupos organizados (Salinas,2013:181).

Galván (2001), reporta una investigación etnográfica de mujeres separadas de sus maridos que migraron a los Estados Unidos. Una de las fortalezas de este estudio son los testimonios de las mujeres campesinas, donde se percibe la transformación que viven, sus cambios de perspectiva y los procesos meta cognitivos que realizan para fortalecer su auto concepto. Para cambiar las relaciones de género, la clave fue la de proponer a las mujeres proyectos relacionados con su rol productivo, que se manejen de forma individual en sus casas y no de manera colectiva.

Se utiliza un aporte teórico, el de la “womantist perspective” que derivan de las condiciones socioculturales y de la complejidad de las relaciones interpersonales cotidianas. Las formas pedagógicas orgánicas de la espiritualidad, el bienestar y la convivencia aparecen como modos interrelacionados de enseñar, aprender y crear identidad.

Otro estudio relacionado con las mujeres es el de Schneider (2009), que estudió a un grupo de mujeres de clase media baja y baja de la comunidad de Zaragoza, Morelos, en donde se describe a partir de distintas voces los beneficios y consecuencias que enfrentan las mujeres al participar en estos grupos. Tocaban temas como tradición, migración, discriminación de género. Dentro de sus conclusiones se lee que los espacios de las mujeres son horizontales y reflexivos, salen de sus casas, hablan de su mundo y encuentran coincidencias; sin importar el logro o fracaso del proyecto se reportan cambios profundos, aunque pequeños ya que la mayoría de las mujeres se auto valoran, incrementan su autoestima y se empoderan, aunque los cambios no son radicales porque requieren del reconocimiento de los hombres y de las propias comunidades.

Por su parte Ruiz (2005), documenta y analiza los aprendizajes de la vida diaria de las personas adultas a través de estudios de caso de una organización popular y una cooperativa de mujeres, en donde afirma que el aprendizaje y el conocimiento son el resultado de las mediaciones que se producen en los espacios y las prácticas cotidianas de estas interacciones. En su ensayo epistemológico “Investigación y conocimiento local, educación de adultos y organizaciones civiles”, Ruiz muestra el uso de la teoría en la

producción del conocimiento para dimensionar el conocimiento cotidiano de las organizaciones populares donde utiliza la sociología del conocimiento. (Ruiz, 2006).

En cuanto a los saberes campesinos, se agrupan aquellos estudios que develan procesos de aprendizaje como el de Diaz Tepepa, Nuñez y Ortiz (2011), donde se estudia la construcción local de saberes campesinos en procesos interculturales, concluyendo que la dinámica productiva y tecnológica campesina, lejos de ser repetitiva y pasiva, es capaz de cambiar e innovar. Que la tradición no está reñida con los nuevos saberes, sean externo o no y que la comunidad campesina realiza un acoplamiento de saberes y conocimientos para resolver los problemas productivos.

Los saberes tradicionales en los totonacas son investigados por Del Amo (2008), donde se encuentra que los saberes tradicionales entre los totonacas constituyen la base de una propuesta alternativa de educación no formal, de habilidades que significan un retorno a la vida comunitaria, a las tradiciones y costumbres para la reconstrucción del capital social.

Recapitulando, en todas las investigaciones mencionadas existe una tendencia observada: el foco de interés de los estudios fue el de analizar y documentar los procesos; un objetivo compartido es dar cuenta de lo que se construye y aprende en el camino en términos de experiencia acumulada, de construcción de sujetos, de desarrollo de capacidades y de capital cultural. Los diseños de investigación fueron: “estudios de casos en profundidad a través de métodos como la sistematización de experiencias, cualitativos descriptivos, historias de vida, biografías institucionales, evaluaciones y análisis comparativos” (Salinas, 2013: 29).

Una característica metodológica de este tipo de investigaciones es que se realizan con la participación activa de los sujetos organizados y son de tipo cualitativo, en donde la relación con el investigador suele ser de empatía y cercanía porque: “los instrumentos de investigación utilizados tienen un efecto reflexivo e introspectivo en los mismos participantes, puesto que se recurre a la entrevista, a la entrevista grupal, a la historia de vida, a la biografía institucional, a los talleres, a la sistematización de experiencia y a los seminarios de intercambio de experiencias” (Salinas, 2013: 210).

Estos trabajos no parten de un marco educativo analítico, aunque abordan los aprendizajes y saberes como eje explícito, lo que muestran que sigue en construcción el tipo de educación, de aprendizaje, y de conocimientos de saber que se genera en el complejo mundo de los proyectos sociales, de las luchas y movilizaciones sociales por lo que: “las contribuciones en esta construcción parten desde varias disciplinas ampliándose la definición de lo educativo, sin encerrarlos en los límites de la pedagogía escolar” (Salinas, 2013: 212).

En cuanto al tema de la migración, se evidencia que, por una parte, ninguna realidad social concreta puede entenderse sin la presencia de algún tipo de sujeto y por la otra, porque su importancia implica el enfrentamiento y la dificultad para comprenderlos en toda su complejidad (Zemelman, 1997).

Pacheco (2003), refiere que la migración implica un conjunto de expectativas y una comparación de vidas diferentes, que van desde el desencanto del campo hasta el espejismo de una vida mejor, especialmente en los Estados Unidos; estos procesos pueden vincular o excluir, como lo ha investigado García Canclini (1990), en esos entrecruzamientos y articulaciones de procesos globales con vida cotidiana.

Los habitantes de comunidades rurales como los de Ozolco, en su tránsito desde sus comunidades hacia otras con mayor desarrollo especialmente a centros urbanos dentro o fuera del país, se van formando como sujetos migrantes de estructuras sociales diferentes y por tanto, con saberes y experiencias diversas (Cassarino, 2007).

Los procesos migratorios que viven son multifactoriales y ante el éxodo de sujetos rurales del campo, es necesario considerar la posibilidad de conocer y desarrollar alternativas desde sus propias experiencias a través de sus voces.

Es importante destacar que, en las investigaciones sobre migrantes de retorno, ha emergido un sujeto social antes no identificado, al menos dentro de las Ciencias Sociales (Ibarra, 2013), estos migrantes de retorno presentan ciertos saberes y aprendizajes socializados por ellos mismos en su particular desarrollo vital.

Por diversas investigaciones de estudios realizados por la Universidad Iberoamericana de Puebla (Ibarra, Basaldúa, Ramírez y Hernández 2013) así como por entrevistas que se han realizado con personas de la comunidad ozolqueña, el éxodo de buena parte de los jóvenes rurales del campo se realiza a Filadelfia en Estados Unidos por lo que

las personas que migran provocan una cuota de migración que marca la vida tanto de los que se van, como de los que se quedan (Pacheco, 2003).

Si se toma en cuenta lo que Cabello afirma, que hay que: “apostar por el crecimiento continuo de los saberes, de las competencias y de las cualificaciones de las personas”(Cabello, 2006: 21), así como lo relacionado con el aprendizaje a lo largo de la vida donde existe la necesidad de gestionar los recursos de manera responsable, relacionados con la capacidad y necesidad de aprender (Sen, 1999^a), es necesario argumentar que los sujetos no sólo crecen en la línea del tiempo, también dentro de un contexto social a través de su participación en múltiples actividades, convirtiéndose en individuos y seres sociales que cultivan conceptos y afectos, con inteligencia y emoción en relación con los demás (Beltrán, 2014).

Si como lo escribe Canário: “los procesos de aprendizaje aparecen, sobre todo, como la estructuración articulada de diferentes momentos experienciales del sujeto que permiten formalizar saberes implícitos y no sistematizados” (Canário, 1999: 109), es posible que, a través de los relatos biográficos de los migrantes de retorno, se comprenda la construcción de sus saberes, visibilizando todas las tramas interrelacionadas y su articulación más allá de los escenarios escolares.

En la revisión sobre la relación de la educación con el fenómeno migratorio, se encuentra un fuerte vínculo con procesos educativos enlazados con las temáticas relacionadas sobre familias y educación.

Dentro del trabajo educativo con las familias se sugiere que: “este puede convertirse en un espacio significativo que ayude a la integración de los migrantes para que los prepare para la adaptación, la tolerancia y la construcción de comunidades basadas en la valoración del bien común y una conciencia del valor de la diversidad (Delgado, Del Valle y González, 2013: 132).

Con mayor énfasis, el tema de la migración aparece integrado dentro de la temática sobre Educación de Personas Jóvenes y Adultas EPJA, que ya Latapí (2008) reconocía como área abandonada y postergada dentro del sistema educativo. En la última década el tratamiento de la información relacionada con este campo implicó dos miradas: una que la restringe a la visión compensatoria y otra que implica una visión ampliada que tuvo que ver

con un cambio de perspectiva para incorporar algunas prácticas educativas con personas en condición de exclusión surgida en otros ámbitos de sus vidas (Salinas, 2013).

Dentro del subcampo de procesos educativos en prácticas sociales con personas jóvenes y adultas, uno de los subtemas investigados fue el de migración y procesos educativos, en donde se integraron las investigaciones que se ocupan del estudio de las relaciones entre los procesos migratorios y la educación, a partir del reconocimiento de las condiciones que este fenómeno tiene para una gran cantidad de la población y sus impactos en los planos escolares y educativos tanto en la migración interna como en la migración hacia los Estados Unidos.

En esas investigaciones, las familias aparecen como un sujeto colectivo que propicia o provoca procesos educativos y de aprendizaje que se inscriben en prácticas que rebasan los límites de las escuelas, como lo señalan los estudios de Tinley (2006) y Reyes, Darcy y Azuara (2007) en comunidades transnacionales y los de Méndez, Castro y Durán (2009).

Hay también estudios que se orientan a la trayectoria educativa (Ruiz, 2009), a las dificultades para el acceso a la educación a partir de los movimientos de las familias y los sujetos (Delgado, Del Valle y González, 2013).

Asociados con la migración como objeto de estudio, se ubican conceptos como el de discriminación, el de diversidad o el de multiculturalidad en el ámbito educativo, incorporando con ellos el de la cultura como concepto que posibilita esa reflexión desde lo interno (Aguilera, 2011), y el análisis desde el tema de género (López, 2007).

Este último tema se presenta vinculado con la falta de oportunidades educativas para niñas, mujeres, niños y niñas presente en varias de las investigaciones, en particular para las jornaleras del campo (Yuren, 2008): “para las mujeres que se quedan en caso de que en la familia haya habido migración hacia E.U” (Salinas, 2013: 258).

El trabajo investigativo con población indígena en relación con la educación las ubica en contextos distintos: como migrantes urbanos, como jornaleros migrantes o como miembros de un grupo social específico, lo que tiene que ver además con que hay que: “insistir en las desventajas de ser mujer al ser excluidas de la educación, del trabajo mejor remunerado y de otros ámbitos a los que podría acceder; viven con estereotipos, mitos y

costumbres que si bien les permiten cohesión e identidad étnica, las inhiben de un posible desarrollo y hasta reproducen formas opresivas” (Chávez y Landa, 2007: 80).

Durín (2009) da cuenta de los procesos ligados al proceso migratorio de las mujeres indígenas investigando las causas de la migración, condiciones de vida del lugar de origen, grupo étnico de origen, relaciones étnicas y/ o interétnicas en el lugar de origen, condiciones de inserción económica y usos de lengua original entre los más importantes.

La problemática social que se presentan en estas investigaciones, ha requerido de perspectivas de análisis que permiten dar cuenta de sus proyectos de vida, de sus biografías, identidades, imaginarios, subjetividades que invitan a mirarlos sin importar el espacio en donde continúen con sus procesos formativos.

CAPITULO 3. EL CONTEXTO

Se describe la población originaria de estos migrantes de retorno, su contexto educativo, las investigaciones realizadas y la actividad socioeconómica principal, temáticas apoyadas en los relatos obtenidos de informantes de la comunidad, en donde se muestra que la influencia ejercida por lo que se fueron y regresaron ha sido decisiva en la conformación de su identidad étnica y en los saberes que presentan.

3. San Mateo Ozolco

Santiago, José, Tlacachicahua, Citlali Yaretzi, Alejandra y María son originarios de San Mateo Ozolco, comunidad situada a las faldas de los volcanes dentro del municipio de Calpan, Puebla, localizada a unos 10 km de los volcanes Iztaccíhuatl y Popocatepetl.

Los habitantes en general, presentan un fuerte vínculo a la tierra dentro de familias hablantes náhuatl y que desde hace más de dos décadas han vivido dentro de un circuito migratorio que se extiende desde Ozolco hasta Filadelfia, Pensilvania, Estados Unidos.

Al recorrer esta comunidad es innegable la influencia del fenómeno migratorio, por la manera en que están construidas algunas casas, los nombres de los comercios, el tipo de negocios que existen, la hibridación de las tradiciones y costumbres, la comida que consumen, las palabras que utilizan, la vestimenta contrastante entre los jóvenes y los adultos, el lenguaje, así como la gran cantidad de grafitis y pintas en las paredes, donde a través de palabras e imágenes expresan mensajes de diverso sentido en torno a contenidos de identidad étnica, de género o sobre su experiencia migratoria (Díaz-Cervantes, 2016).

Si bien cada vez son menos los habitantes que migran, la influencia ejercida por lo que se fueron y regresaron es decisiva en la conformación actual de esta comunidad y en los saberes que presentan.

Son varios los caminos que conducen al centro de esta población, al ingresar a Ozolco por el camino que viene de Calpan, se encuentra el bachillerato, en donde alumnos y maestros están conscientes del fenómeno migratorio que existe, representada en las vivencias y las narraciones de sus estudiantes. Xóchilt de 15 años relata:

“La migración en los jóvenes de Ozolco es como un impacto, que a veces los limitan, pues porque a veces con lo que tienen no se conforman, aspiran a más,

porque quieren tener dinero, cosas, porque a veces con lo que tienen, no se conforman. Dicen, yo quiero tener dinero, quieren tener cosas, una casa, bienes inmuebles y lo más fácil es migrando, no estudiando”

Ella, al igual que los pobladores, saben que migrar implica una decisión compleja:

“A veces llegan a tomar la decisión de yo me voy, no importa de dónde toman el dinero, a veces prestado y a veces ni piensan en su vida, porque cuando migras corres muchos peligros si no te detiene la migra, si no te caes sobre espinas, si no te pican los alacranes, si no te deshidratas, si no comes. a veces llegas allá en estado muy crítico y a veces llegas hasta enfermo, entonces no es fácil, hay muchos factores que influyen cuando tu migras”

Ahora, por la comunicación que se establece por las redes existentes, saben que la opción mejor, no es migrar:

“Con temor no sabemos qué te va a pasar y dicen que con la fe vamos y pasamos. ¿Y cuándo no? Aún con fe no pasas y te regresas. Y ese dinero que invertiste para pagar tu cruce, pues lo quedas a deber y así te endeudas y te endeudas y te endeudas y no logras salir. Cuando ya estas allá llegas a pagar ese dinero y el dinero que ganas no es la gran cosa, no pueden tener una vida digna y plena y ya no eres como un pajarito que vuela, solamente viven encerrados en una jaula de oro que les limita a hacer las cosas, a lo que quieras a conocer, a pasear. Porque muchos no lo hacen porque viven con ese temor, me vaya agarrar la migra y entonces te preguntas si tienes hijos ¿dónde quedarán? dicen que el gobierno los cuidará, pero no es lo mismo que tú los cuides o que el gobierno de allá diga que te los cuida. Son demasiadas cosas que están ligadas a la migración”.

Los relatos biográficos de los migrantes estudiados, tuvieron como hilo conductor sus experiencias en Filadelfia y el retorno a su comunidad indígena de origen, en donde a través de su historia biográfica, se fueron evidenciando sus saberes en los diversos contextos en los que han vivido. Cada uno de esos relatos, nos permitieron acercarnos a su vida entrelazando: “pensamientos, sentimientos y prácticas sociales, así como sentires, decisiones y acciones” (Sánchez Díaz de Rivera, Hernández Rojas, 2012: 110)

3.1 La comunidad

La junta auxiliar de San Mateo Ozolco, municipio de Calpan, está ubicada en la zona centro-oeste del estado de Puebla, como se muestra en la figura 1.



Fig.1 Ubicación geográfica de San Mateo Ozolco

Cuenta con alrededor de 2710 habitantes. En la localidad hay 1316 hombres y 1397 mujeres; el 29.67 de la población mayor de 12 años está ocupada laboralmente. Del total de la población, el 2.40% proviene de fuera del Estado de Puebla. El 21, 49% de la población es analfabeta). El grado de escolaridad es del 4.47 (4.49 en hombres y 4.46 en mujeres). El 90,97% de la población es indígena y el 52,34% de los habitantes habla una lengua indígena (INEGI, 2010), confirmado por el relato de Jesús:

“Nosotros desde niños sabemos náhuatl, pero que poco a poco se estaba perdiendo porque hasta les daba pena hablarlo. Ahora vemos que ya se empieza otra vez a reconocerse, hasta en las escuelas ya es importante, alguien que sepa hablarlo y mejor escribirlo, porque sabemos que ahora si hay que recuperar la lengua de cada pueblo”.

Según información oficial, hay 754 viviendas. De ellas, el 98,44% cuentan con electricidad, el 67,88% tienen agua entubada, el 97,22% tiene excusado o sanitario, el 75,87% radio, el 84,90% televisión, el 21,35% refrigerador, el 30,56% lavadora, el 25,52% automóvil, el 2,26% una computadora personal, el 39,24% teléfono fijo, el 3,47% teléfono celular, y el 0,52% Internet (SEDESOL 2013, CONAPO 2010).

La comunidad de San Mateo Ozolco es de alta marginación y grado medio de rezago social, hay pocas fuentes de empleo y más de 1200 habitantes, carecen de servicios relacionados con la salud (SEDESOL, 2013) aunque paulatinamente van teniendo servicios públicos como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1.
Indicadores sociales y servicios públicos en San Mateo Ozolco

Población total	2,713 habitantes.
	Tanto por ciento
Población de 15 años o más	31.08
Población de 15 años o más sin primaria completa	56.80
Viviendas particulares habitadas sin excusado	2.78
Viviendas particulares habitadas sin energía eléctrica	1.39
Viviendas particulares habitadas sin agua entubada	32.12
Ocupantes por cuarto en viviendas particulares habitadas	1.46
Viviendas particulares habitadas con piso de tierra	12.20
Viviendas particulares habitadas que no disponen de refrigerador	78.65
Grado de marginación	Alto
Rezago social	Medio
Disponibilidad de servicios de salud	51.5
Pobreza	80.1
Pobreza extrema	20.0
Pobreza moderada	60.1

Fuente. SEDESOL, 2013; CONAPO 2010

Las condiciones de pobreza y marginación, aunadas a las dificultades inherentes a las labores agrícolas en condiciones de temporal a las que están sujetas las familias, así como el tamaño de los predios, han sido el motivo principal para potenciar la expulsión de sus habitantes. (Jiménez, 2008; CONAPO, 2010).

Los habitantes de esta región, específicamente los de Calpan que es la cabecera municipal, dicen que era el lugar de los “con razón” y de Ozolco, los “sin razón” dado que bajaban del monte de vez en cuando para trabajar como peones en las haciendas, aunque sus vínculos más cercanos fueron los habitantes de San Nicolás de los Ranchos, municipio más cercano por el camino antiguo de San Mateo Ozolco (Ibarra, 2013).

El origen de la comunidad, según los abuelos, lo relata así Pedro:

“Había personas que vivían de un lado cerca del volcán, una parte era Ozolco o la otra era San Matías, estaban separado. Aquí en el pueblo había ranchos, pero la

población de San Pedro Yancuitalpan ya estaban subiendo, estaban haciendo sus ranchos para acá. Se ponen de acuerdo los de las casas, para que se juntaran y las hacen en la loma. Por eso se trajeron la imagen de san Matías que celebramos el 24 de febrero y 21 de septiembre que se celebra la de San Mateo”.

Ubicada a 2650 metros de altitud (Sedesol, 2013), presenta una condición rural con identidad étnica, con una historia cultural muy cercana a los volcanes y por sus tradiciones campesinas-indígenas. Actualmente es una localidad identificada por sus muchas migraciones a los centros urbanos (D.F. y Puebla) y a Filadelfia.

En ella se pueden apreciar ciertas formas culturales compartidas tales como la lengua, su historia y la religión, que se manifiestan como vasos comunicantes que vinculan individuos y que reúnen colectividades a partir de ciertos contenidos significativos (Bartolomé, 2014) como las fiestas en los días dedicados a sus santos patronos:

“Se celebra la feria de San Matías apóstol es el 24 de febrero, aunque siempre lo agarran el fin de semana, domingo y lunes. Los rituales de la iglesia ya los hicieron desde el jueves, el mero 24 pero hoy sigue, esta es una pequeña feria, porque la grande la hacen el 21 de septiembre que es la fiesta más importante, es cuando hay mucho mole, ahorita no hay mole. Todos sabemos que, para celebrar las fiestas, siempre hay mole en las casas” Tlacachicahua.

Los problemas sociales que se presentan tienen que ver con la drogadicción, los embarazos no deseados y en edad temprana, la precarización de la agricultura, el desempleo, el analfabetismo y la deserción escolar, el machismo y algunas manifestaciones de violencia que afectan a la población ozolquense, especialmente a los jóvenes.

Esta comunidad, ha ido teniendo cambios mucho más variados y complejos a partir de su relación con la migración hacia Estados Unidos, que impacta en la forma en la que se construyen formas diferentes de ser y estar, especialmente en los jóvenes con su origen indígena y campesino.

En la primera década de este siglo, en el municipio de Calpan se destaca a San Mateo Ozolco, como una comunidad con un circuito migratorio, donde las autoridades municipales reportaron la existencia de una población cercana a las mil personas viviendo en Filadelfia,

Pensilvania, Estados Unidos (INEGI, 2010^a) lo que representaba el 36.8 por ciento de su población.

En la investigación realizada por Ibarra, Basaldúa, Ramírez y Hernández, sobre jóvenes del municipio de Calpan, en el que se incluyeron jóvenes de Ozolco, apunta que: “los hombres y las mujeres jóvenes son protagonistas de transformaciones globales que reconfiguran sus referentes identitarios, al mismo tiempo que fortalecen antiguos apegos y generan nuevos” (Ibarra, Basaldúa, Ramírez y Hernández, 2013: 13)

Este contexto juvenil comunitario se caracteriza por una persistente deserción escolar, la agudización del desempleo y el empobrecimiento, además de constantes e intensificadas migraciones internas especialmente a la Ciudad de México, así como migración internacional a los Estados Unidos de América. Ambas migraciones han permeado en la vida cotidiana de la comunidad, especialmente la migración de retorno, que ha transformado la organización y la convivencia social, doméstica y comunitaria, tanto positiva como negativamente.

El tejido social juvenil de Ozolco se compone por la presencia y la acción de grupos de jóvenes que pertenecen o no a alguna banda: “Aunque ambos grupos se relacionan con experiencias migratorias, los perfiles de los primeros se encuentran en la frontera de la ilegalidad, de lo “negativo”, mientras que los otros, los no banda, son grupos que luchan por su reconocimiento a partir de acciones dirigidas a la recuperación de los usos y costumbres, el deporte o alguna actividad cultural que les da identidad indígena o mestiza. Los jóvenes del segundo grupo son tildados de “positivos” (Díaz-Cervantes, 2016: 180).

Los relatos de los informantes precisan que la relación con el fenómeno migratorio, se ha ido conformando a través de un circuito migratorio que inicia en Ozolco y que se fue desplazando siguiendo otras actividades distintas a la actividad agrícola principalmente de los hombres, primero a los centros urbanos y luego a Filadelfia:

“Yo nací acá, pero me fui a los quince años, salgo de la tele secundaria y mis papás estaban mal, aunque yo si hubiera seguido estudiando, pero no fue posible por el dinero. Me invitan unos tíos primero y sin saber hacer nada, voy al DF a trabajar de mozo. Ahí me contacta un amigo que se fue a Filadelfia y me dice entusiasmado- ¡vengan! - El dólar estaba a 12 pesos. Ese amigo nos dice -aquí vengan, yo les presto, porque allá no van a hacer nada, aprovechen- Todos sabíamos que lo único que debes

conseguir es el gasto de ahí a la frontera y de ahí ya te llevan, allá se paga el resto. Llegué como todos a lavar platos “Juan.

Sus pobladores actuales expresan que la salida de los jóvenes se realiza una vez que terminaron su secundaria o bachillerato. Save the Children rastreó los primeros migrantes en la década de los 80s. y los comentarios de sus habitantes coinciden en señalar que muchos migrantes llevan fuera de Ozolco más de 20 años (Ibarra, 2013).

“Yo me fui por 1995, salí de la secundaria, fuimos a conocer a Estados Unidos, fuimos trabajar por la necesidad para sacar la vida, para adelantar a nuestros hijos y a la familia. Fuimos y todos van a Filadelfa, porque ahí hay más trabajo, de campo, de construcción, pagan más porque ganamos en dólares y tenemos familiares por allá” Juan.

Los flujos migratorios de un circuito migrante, articulan un conocimiento duradero sobre posibilidades de arraigo y movilidad espacial, lo que se hace no siempre de manera sistemática y/o intencional, sino a partir según Rivera-Sánchez: “de la construcción de diferentes trayectos, intersecciones y quiebres temporales y espaciales proporcionados por la recolección en tiempos asimétricos de la experiencia de distintos migrantes y grupos que han pasado por sobre los territorios, surcando los caminos” (Rivera-Sánchez, 2012: 89).

Estos circuitos migrantes tienen circulación de flujos de personas, no solo en un sentido demográfico, sino también en lo que respecta a la circulación de bienes simbólicos y dinero, factores presentes cotidianamente en un circuito migratorio y que lo hacen funcionar de manera efectiva; por esa razón, es necesario entender las formas diferenciadas de vinculación e intercambio simbólico que hacen posible que diferentes trayectos internacionales se interconecten, y a la vez que en cada trayecto, la experiencia migratoria tenga diferentes efectos, tanto sobre las formas de inserción en los llamados lugares de destino, como en los de retorno e influencia, diferenciada sobre los lugares de origen (Rivera, 2012).

Datos sobre la migración indocumentada hacia los Estados Unidos muestran una tendencia a la juvenización del flujo migratorio. Ibarra (2013), afirma que las familias indocumentadas tienden a ser mucho más jóvenes que la de los flujos migratorios documentados o “nativos”, la población considerada en ese estudio fue de 18 a 64 años, datos

que indican que cerca del 84 por ciento de la población que ha migrado se encuentra por debajo de los 45 años de edad.

Kochhar (2005) explica que, la juventud del flujo migratorio es evidente cuando el 78 por ciento de los migrantes que entraron hace ocho o diez años, tienen 34 años o menos y aquellos que residen en los Estados Unidos, el ochenta y tres por ciento, tienen menos de 35 años.

Uno de los temas importantes dentro de las poblaciones que migran, es especialmente el de la definición y actualización de la identidad étnica, en el caso de los habitantes de Ozolco siguen preservando ciertos rituales tanto aquí como allá, a través de una gama de manifestaciones rituales como las fiestas comunitarias, en las que expresan el culto a los santos patronos o las generalizadas que se han ido promoviendo. Las fiestas principales en Ozolco y a la que asisten muchos migrantes por su importancia son: el 21 de septiembre, donde se celebra la fiesta patronal de “San Mateo”; la de “San Matías” que se celebra el 24 de febrero; en octubre celebran la “Feria del Maíz”; en febrero el “Carnaval Tradicional” y en marzo la “Feria del Pulque”. También se está fomentando el tradicional trueque, relacionado con las festividades de los muertos (último sábado del mes de octubre).

Otra de sus fiestas y que lleva años de tradición es la de los “Xipex” o “Encuerados” que recorren con chicote en mano toda la población durante casi dos meses (febrero y marzo) los días domingo, lunes y martes, tradición que, según este relato, llena de felicidad a sus habitantes:

“Los xipex son jóvenes que se pintan todo el cuerpo de negro, gris, verde, amarillo...y que solo con un pantalón roto y con el rostro cubierto bailan al ritmo de su música de los teponaztlis, todo un espectáculo que sorprende por la forma de sus movimientos, el ruido que realizan con su boca simulando el viento haciendo sonar su chicote como si fuera un relámpago, lo que origina el miedo de los más pequeños y las risas y el placer de los mayores, que salen de sus casas para disfrutar del folklor” Miguel Angel.

También se destaca en Ozolco el uso del temazcal³, tradición milenaria que aún subsiste. Todo lo anterior nos hace visibilizar una comunidad que participa de sus símbolos, dentro de una aventura simbólica en la que se van insertando la biografía de sus miembros. Ese eficiente manejo de los símbolos culturales compartidos hace a los pobladores de Ozolco miembros de un específico grupo humano, lo que muestra que: “la pertenencia a un sistema simbólico representa tanto la capacidad y posibilidad de actuar respecto al mundo como de ser en ese mismo mundo” (Bartolomé, 2014: 99).

3.2 Contexto educativo

Su grado de promedio de escolaridad, según el Instituto de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010^a) es de 4.47; según el Informe Anual sobre situación de Pobreza y Rezago Social (SEDESOL, CONEVAL 2013) en Ozolco existen más de 1420 personas de 15 años o más con educación básica incompleta.

Actualmente, existen todos los niveles escolares considerados dentro de la educación obligatoria en el estado, es decir, desde preescolar hasta bachillerato.

Según testimonio del director del Bachillerato, el Secretario de Educación Pública del estado de Puebla anunció en el 2015, un punto de auto acceso del Programa Estatal de Educación a Distancia para estudiar una licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM o de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla BUAP, situación que fue cancelada para no volver a retomarse.

Las escuelas, descritas en la Tabla 2. comprenden la oferta educativa en esta junta auxiliar:

Tabla 2.

Escuelas ubicadas en San Mateo Ozolco			
Nivel educativo	Nombre de la Escuela	Turno en el que labora	Sostenimiento
Preescolar	Felipe Carrillo Puerto	Matutino	Federal

³ En temazcal es empleado en la cotidianidad de los pueblos que consiste en un baño de vapor usados por diversas culturas indígenas de Mesoamérica y Norteamérica con propósitos medicinales de desintoxicación por sudoración y por las infusiones de hierbas aromáticas.

Primaria	Sor Juana Inés de la Cruz	Vespertino	Federal
Primaria	Miguel Negrete	Matutino	Federal
Secundaria	José Ma. González de Mendoza	Matutino	Telesecundaria Federal
Bachillerato General	Emiliano Zapata	Matutino	Estatad

Fuente: Elaboración propia a partir de trabajo de campo.

La instalación de los diversos niveles escolares fue paulatina, actualmente buena parte de los adolescentes de la población, acceden al bachillerato.

El Bachillerato General “Emiliano Zapata”, está ubicado en la entrada de la comunidad, con una infraestructura educativa reciente. En el momento de la entrevista al director de la escuela, contaba con una planta docente de un director y 9 profesores, de los cuales 4 son hombres y 5 son mujeres.

Pertenece a la Zona Escolar 012, con modalidad Estatal, con 6 grupos integrados por 130 alumnos, cuya matrícula se puede observar en la Tabla 3.

Tabla 3

Bachillerato General “Emiliano Zapata”. Matrícula escolar

Grupo	Hombres	Mujeres	Total
1 año	26	31	57
2 año	15	25	40
3 año	17	16	33
Totales	58	72	130

Fuente: Elaboración propia a partir de trabajo de campo realizado con el director de la Institución.

Al interior de la institución escolar, en los murales que flanquean las escaleras se observa la influencia migrante; en el primer piso está un mural que representa a una mujer con rasgos indígenas con su pequeño hijo, acompañada de las siguiente fase: “aquí soy la libertad y soy la fortaleza de mis hijos”; otro mural en el piso superior, presenta una pintura con una mujer también de rasgos indígenas, en el cual se lee: “Aquí soy como un colibrí, que aunque sea pequeño, puede volar a lo más alto del cielo”.

Su plaza cívica presenta al fondo la hermosa majestuosidad del Popocatepetl, flanqueada en sus extremos por una cancha de basquetbol. La influencia indígena que aún

existe en la comunidad, según el relato de uno de sus habitantes, se relaciona con la costumbre de venerar a los volcanes, dentro de una cosmovisión indígena, cultura que ahora se presenta hibridada en los más jóvenes:

“Si, vamos todos a llevarle a Don Goyo su ofrenda y sus regalos para que no se enoje, llevamos alimentos, animalitos y lo que cada quien quiera regalar. Esto lo hacemos desde la época de los abuelitos, vamos todos cantando y bailando” Pedro.

Las principales problemáticas de los alumnos del Bachillerato, en palabras del director del Bachillerato, fueron las relacionadas con los indicadores de fracaso escolar.

Deserción, cuyas causas tienen que ver con la migración, la situación económica, la desintegración familiar, el alcoholismo y la drogadicción:

*“Muchos alumnos dejan de venir porque algunos de sus familiares o ellos mismos se van; otros más porque como su papá se fue y ya no mandan dinero a su hogar y por tanto estos muchachos pierden el apoyo; otros porque los que regresaron empiezan a vender droga y se las ofrecen o también forman pandillas que están en algunas esquinas sin hacer nada, solo fumando o alcoholizándose a veces; también por los embarazos, ya que más o menos cada ciclo escolar 3 o 4 alumnas se embarazan”
Director de la Institución.*

Reprobación, especialmente de materias relacionadas con las ciencias, a lo que el director de la escuela refirió que las causas son variadas, especialmente porque los alumnos están más preocupados por cuestiones económicas y problemas en casa, además de que no llegan a la escuela con alimento alguno y se refugian en el alcohol, las drogas y los embarazos prematuros.

Aún con ese escenario, hay estudiantes como Xóchilt, que teniendo muy claro que no va a migrar, le otorga al estudio la posibilidad de salir adelante:

“Por eso, mi perspectiva de vida es seguir estudiando, prepararme, y tal vez vaya allá para seguir preparándome. Aparte de la educación que voy a tener aquí, si ya tengo una licenciatura, quiero prepararme más. Tanto quiero prepararme porque quiero ayudar a mi comunidad con la carrera que quiero elegir y esa carrera es Dentista u Odontología, porque a veces hay problemáticas que no podemos cubrir.

Si algunos familiares se sienten mal tenemos que irnos lejos y no alcanza el dinero, porque muchos tenemos familia de 4 o 5 integrantes o más. Yo quiero ayudar a los porque si me supero puedo ayudar a los demás y a mí, pero primero tengo que estudiar”.

La permanencia en sus escuelas, por testimonios de los padres de familia, se relacionaba con el otorgamiento de las becas institucionales proporcionadas por el gobierno federal, especialmente la de Prospera⁴:

“Algunos alumnos sí vienen regularmente, no estamos en la pobreza total, tenemos Prospera que nos ayuda un poco” Felipe.

Estas becas tenían el propósito de que los hijos de las familias más pobres que habitan en comunidades rurales y urbanas, concluyeran su educación primaria, secundaria, media superior y capacitación laboral.

En el caso de los jóvenes de bachillerato, las becas de educación media superior se asignaban a los estudiantes de entre 14 y 21 años inscritos en escuelas de modalidad escolarizada (SEMS, 2016). El director de la Institución mencionó que, por la gestión realizada en las dependencias, solo uno de los alumnos inscritos, no contaba con la beca.

Los padres de familia por su parte, relataron convencidos que prefieren que sus hijos ya no migren a Estados Unidos:

“Por mi parte no quiero que mi hijo se vaya, va a sufrir o le pase algo en el camino. Es muy peligroso, tanto aquí como estando allá. Por eso que bueno que tenemos el bachiller, por ejemplo, nosotros somos del Comité de Padres de Familia, por nuestros hijos que están estudiando. Que ellos no sufran lo que yo. Quiero que se vaya a la Universidad, no allá” Felipe.

El director de la escuela mencionó que, dentro del bachillerato, se realizan ciertas actividades tendientes a motivar que los jóvenes dejen de migrar:

⁴ Para la identificación de las familias beneficiarias, PROSPERA contaba con un sistema de selección basado en las características socioeconómicas y demográficas del hogar. Las familias son incorporadas al Programa por sus condiciones de pobreza y la entrega de los apoyos se determina por el cumplimiento de sus corresponsabilidades, las cuales consisten en la asistencia regular a los servicios de salud y de educación (SEMS, 2016.)

“La principal actividad es la de generar esa inquietud para realizar su propio proyecto productivo, condición para contribuir en los jóvenes estudiante, una idea de empresa para que pueda mirar otras opciones económicas y no solamente el campo; aun así, al no existir dentro de la comunidad alguna opción de educación superior y no encontrar trabajo, sigue en algunos jóvenes la idea de migrar para mejorar su condición de vida y ayudar a su familia” .

3.3 Investigaciones realizadas

En el estudio “La migración de la población adolescente de San Mateo Ozolco” (Amavizca, Regalado, Álvarez, Méndez, Galvanovsky, Diaz, 2014), se explica que se trata de una migración predominantemente de adolescentes, los cuales parten cuando cursan la secundaria, el bachillerato o egresan de esos niveles educativos.

Esta investigación se basó en ciertas teorías de la migración que han tratado de responder a la siguiente pregunta: ¿Por qué migra la gente? (Portes y Borocz, 1989), en donde las respuestas al origen del proceso de migración se relacionan con las teorías de atracción-expulsión, que ven el flujo migrante como un producto de la pobreza y atraso de las áreas que envían migrantes. Los representantes de esta perspectiva atribuyen como factores de expulsión-atracción, a los de tipo económico, social y político. (Portes y Borocz, 1989).

En ese estudio realizado con alumnos del bachillerato en su mayoría, se aborda la migración de adolescentes para ubicar, desde la teoría de la personalidad migrante, porqué algunos adolescentes migran y otros no, bajo las mismas condiciones de marginación y pobreza.

Lo que motivó a los adolescentes a migrar en Ozolco, además de lo económico, según los investigadores (Amavizca, 2014) fueron los aspectos psicológicos que forman parte de la teoría de la personalidad migrante:

- Motivación de logro, que según Boneva y Frieze se define de acuerdo a McClelland, como la preocupación recurrente de sobrepasar sus propios estándares de excelencia o hacer algo único y retador que abarcó ciertas

acciones como estudiar, el obtener un trabajo o lograr ciertas metas económicas (Boneva y Frieze, 2001).

- Motivación de afiliación que se puede definir como la preocupación por la aceptación social o el deseo de establecerse y mantener relaciones interpersonales dentro de las relaciones familiares, la reunificación familiar y las relaciones sociales.
- Motivación de poder que contiene el prestigio de migrar. Se concibe como la preocupación de tener el control o impacto sobre otros, es decir, es el deseo de ser reconocido e impresionar a los demás.

En otros estudios relacionados (Boneva, Frieze, 2001; Frieze, Li, 2010) se explica que en la teoría de la personalidad migrante, la personalidad y otros factores psicológicos interactúan con los factores medioambientales y las oportunidades para producir la conducta migratoria, estos factores medioambientales refieren a factores económicos, políticas de inmigración y las redes sociales que crean las condiciones para querer partir.

Esas tres motivaciones se presentaron en el estudio realizado con los adolescentes de esta comunidad y mostraron que los que deciden migrar, presentan una alta motivación de logro y poder, baja motivación de afiliación, una baja centralización en la familia y alta centralización en el trabajo.

Es un hecho que no todos los adolescentes migran, por lo que se infiere con los resultados de esta investigación, que se necesita involucrar otros aspectos de la causalidad interna del migrante, tales como su personalidad, motivaciones, expectativas y valores, circunscritos a las transiciones de la vida mencionadas por la Organización de las Naciones Unidas ONU y que tienen que ver con el desarrollo psicológico.

Las respuestas generales que se obtuvieron a partir de las preguntas realizadas a los adolescentes de Ozolco según este estudio (Amavizca, 2014) fueron:

¿A dónde migran? Migran hacia Filadelfia, Estados Unidos, donde los salarios son más elevados.

¿Qué desean lograr con la migración? Los encuestados mencionaron los motivos económicos como primera respuesta, después los estudios y, por último, ayudar a la familia.

¿Qué necesitas para no migrar? Tomando en cuenta las respuestas analizadas y de acuerdo con los investigadores que realizaron este estudio, los adolescentes que desean migrar valoran más el trabajo, mientras que los otros están más centrados en el estudio.

¿Quién toma la decisión de que migres? De los 211, sólo un encuestado de 12 años respondió que sus padres, por lo cual se concluye, que cada uno puede elegir esa decisión y que la migración de los adolescentes de San Mateo Ozolco está impulsada de manera general, por las condiciones de pobreza y marginación existente y por las redes migratorias⁵ que han desarrollado.

Otro estudio realizado en Ozolco, es el de “Género, violencia y criminalización de jóvenes banda⁶. Retos a la comunalidad indígena y campesina de la Sierra Nevada poblana” (Díaz-Cervantes, 2016), en donde se investigaron a grupos de jóvenes campesinos e indígenas banda de Ozolco en cuanto a sus procesos de identidad de género, edad, etnicidad y sus vínculos con las expectativas de vida juveniles, la violencia y la cohesión social, sus trascendencias en el orden patriarcal y la interculturalidad en la comunidad.

Estos grupos juveniles que localmente se les cataloga como banda, han contribuido a crear un nuevo escenario de convivencia comunitaria, rompiendo la tradicional. Se les relaciona con actos de vandalismo, rebeldía contra las disposiciones normativas domésticas y públicas, violencia al interior de sus grupos y hacia terceros, enfrentamientos con otros grupos, territorialización de espacios comunitarios, grafito, resistencia a desempeñar labores convencionales a la agricultura y al empleo local, así como cierto rechazo a la escolarización (Díaz-Cervantes, 2016)

Este fenómeno se ha identificado como parte de los retos para el mantenimiento y reproducción de la cohesión social tradicional y del logro de las expectativas de los propios jóvenes indígenas y campesinos ozolquenses, así como de los migrantes retornados o de aquellos que han experimentado alguna forma de movilidad migratoria.

Se plantea que las instituciones y las redes sociales que sostienen la vida comunitaria y doméstica, no han sido capaces de integrar a todos los jóvenes, que viven un proceso de

⁵ Redes migratorias. Son entendidas en esta investigación, como el conjunto de lazos interpersonales que conectan a los migrantes y a los no-migrantes en las áreas de origen y destino por medio de relaciones de parentesco, amistad o del sentido de pertenencia a su comunidad de origen

⁶ El uso del término “banda” puede estar provista de una carga peyorativa y negativa. Sin embargo, es usual que las y los jóvenes lo usen para designar al grupo de jóvenes con quienes se identifican. Para sacudirse de significados externos, los jóvenes de dichos grupos se identifican como “clanes” o “familias”. (Díaz-Cervantes, 2016)

crisis y adecuación de sus normatividades por nuevos órdenes simbólicos, influenciados por diversos mecanismos del engarzamiento local a procesos globalizatorios que median la convivencia social entre lo privado y lo colectivo.

Los nombres de los grupos de jóvenes banda hablan de sus orígenes y de cómo los jóvenes las han ido identificando con algún evento trascendente en sus vidas, como por ejemplo “Perros del Tren” que se relaciona con la experiencia migratoria hacia los Estados Unidos de América a través del ferrocarril; mientras que “Niños sin Hogar” integra a jóvenes que recuerdan y cuestionan la repatriación o el retorno forzado.

Entre sus principales conclusiones (Díaz- Cervantes, 2016), se mencionan que, en este contexto, las sociedades indígenas y campesinas requieren de pensarse desde las relaciones que establecen con los procesos globales a través de los fenómenos de la migración, el acceso a las nuevas tecnologías y la falta de pertinencia de la política educativa.

Porque se requiere reconocer que, en esos procesos, los jóvenes son protagonistas de cambios complejos, en los que entran en juego los sistemas simbólicos ordenados desde la etnicidad, el género y la generación, de tal manera que las organizaciones juveniles que el imaginario colectivo califica como banda, son expresiones de los reacomodos y tensiones entre fuerzas culturales, económicas y políticas dominantes y las resistencias y formas de gestión de la reproducción social indígena y campesina.

Otro aspecto a considerar es que la emergencia y dinámica de los grupos de jóvenes banda se relaciona con la falta de contextualización de la política educativa escolarizada, que, a pesar de promover la instalación de escuelas para el proceso de escolarización, estas no son capaces de ofrecer alternativas integradoras para la cohesión social comunitaria y la satisfacción de las necesidades y expectativas de las nuevas y jóvenes generaciones indígenas y campesinas (Díaz-Cervantes, 2016).

3.4 Actividad socioeconómica principal.

La agricultura de temporal permite situar que sucede con los agricultores de esta comunidad migrante, especialmente con la producción de maíz, que es el cultivo principal.

Los productores de esta zona son minifundistas, con una superficie media de 1.7 ha por productor y un rendimiento promedio de 2.6 ton ha. maíz, aun cuando se dispone de tecnología para producir hasta 8 ton ha. (Osorio, 2010)

Cuando uno se pregunta porque los habitantes de una comunidad rural indígena campesina migra, se encuentra que el principal elemento que guía las corrientes migratorias es el deseo de mejorar desde el punto de vista material y económico, lo que explica las causas del por qué los jóvenes de Ozolco deciden migrar dejando también detrás las actividades agrícolas, especialmente porque el beneficio esperado sobrepasa la complejidad, la incertidumbre y los costos de migrar, aunque es importante destacarlo, la agricultura de temporal exige gastos, que buena parte de la población no puede enfrentar:

“Acá el tiempo sale sobrando, aquí el problema del campo, el único problema es el fertilizante que sale muy caro, cuatrocientos ochenta o quinientos pesos el bulto. Si hablamos de media hectárea, necesitamos de 6 a 7 bultos y hay que echarle dos veces por año. Produce el maíz nomás un año y los gastos que hay en casa, los familiares no salen del campo. Mi familia no recibe ningún apoyo de los de allá. Pero si hay familias que reciben. Nuestro apoyo son las becas de los nuestros hijos, lo que nos ayuda un poco” Eduardo.

El circuito de migración que inició en Ozolco se fue desplazando originalmente, siguiendo la actividad agrícola y la experiencia jornalera principalmente de los hombres, para después diversificarse especialmente a Filadelfia, aunque tuvieron que enfrentar los gastos y las dificultades de cruzar la frontera:

“Mi experiencia de la frontera, es que pague por mucho mil pesos de aquí a la frontera y de la frontera para Filadelfia como mil dólares. Ahora escuchas que según si pasas línea, es decir la frontera, pagas. Siempre te bajan la luna y las estrellas, pero son hasta 8 mil dólares. Hay algunas personas, los coyotes, que hacen su trabajo desde hace mucho, el de llevar a las personas y te la pintan muy bonito. Nos ponen el paraíso, pero ya en el camino y ante las dificultades te dicen que, si quieres regresar, pues como quieras, pero pierdes todo” Mateo.

Dentro de las problemáticas de los que están fuera del país, hay que considerar también la realidad del retorno, dado que, para muchos, retornar es dar marcha atrás para después volver a partir desde un punto más lejano del que se encontraba en un principio, porque su realidad, no representa una vida mejor:

“Si me quiero ir otra vez, por la necesidad y teniendo hijos y aquí no hay trabajo. De lo único de que vivimos es del campo, no tenemos un trabajo fijo y es por eso que tuvimos la necesidad y seguimos con esa necesidad. En Filadelfia estuve hasta de subchef, ya tengo más de diez años aquí. Aquí conocí a un chavo, un chef en un restaurante, le dije hablo inglés también un poco, dame chamba. Él me contestó que, si me cree, pero que observe a un chico que estaba barriendo el local y me dice- mira, si no tienes hasta bachiller, no puedo darte el trabajo-. En Filadelfia no me pedían papeles y aquí sí, por eso es más difícil encontrar trabajo acá.” Marco.

Es tanta la añoranza por el trabajo mejor remunerado, que aún ahora las personas mayores, siguen recordando su experiencia laboral:

“La semana pasada, vi en la televisión que cayó una tormenta de nieve en Estados Unidos y pienso, ahora habrá mucho trabajando paleando la nieve. Me pagaban muy bien, no era matado, el jefe nos hacía trabajar dos horas seguidas y luego descansaban, nos cuidaban. ¡Ah, cómo extraño ganar en dólares!” Felipe.

Este interés por la migración de retorno, tiene que ver con su importancia y relevancia actual, especialmente en poblaciones históricamente empobrecidas. Esta migración que forma parte del objeto de estudio de esta investigación se define como las “diversas corrientes que están integradas por personas que regresan a sus países de origen después de haber sido migrantes internacionales (ya sea a corto o largo plazo) y que tengan intención de permanecer en su propio país durante al menos un año.” (Unesco – The Foundation, 2006)

Actualmente en Ozolco, el mundo de la vida cotidiana se presenta entremezclada con la influencia de los migrantes de retorno, migración considerada como un caso especial de la migración, puesto que contiene especificidades y características recurrentes, entre las que se encuentran la ubicación del lugar de nacimiento y la decisión individual relacionada con cuatro dimensiones: país de origen, lugar de residencia en el extranjero, duración de la estancia en el país de acogida y duración de la estancia en el país de origen.

Retornar implica una decisión relacionada con una fuerza de voluntad muy grande, puesto que presenta para cada migrante, enfrentarse con el escrutinio público de su comunidad y las historias de éxito que se contraponen y que juzgan su capacidad durante la experiencia vivida. (Recaño, 1995).

Los estudios sobre migración de retorno en México, no han considerado prioritarias sus consecuencias, en concreto, las causas y efectos de quienes regresan a nivel global, regional y local, es mucho lo que se tiene que investigar sobre su impacto en las diversas dimensiones sociales especialmente cuando el paradigma migratorio ha tenido un cambio, al pasar de ser algo cíclico y temporal a permanente y por las fuertes implicaciones en todos los ámbitos de la sociedad donde estos migrantes se hallan inmersos (Fernández, 2011), existe una extensa bibliografía sobre sus condiciones económicas al otro lado de la frontera, pero se sabe muy poco acerca del bienestar de quienes han retornado a México (Wong, Pollani y Soldo, 2007).

Dentro de este complejo contexto, se visibiliza el papel de las redes e instituciones sociales comunales, para promover o desplegar mecanismos de reintegración de grupos de retorno y para fomentar y potenciar mecanismos en torno a la pertenencia comunitaria.

Tomando como referente a Dubar, en cuanto a la comprensión de las identidades, encontramos en Ozolco: “un proceso de construcción y no como una esencia” (Dubar, 2002:147) a partir de la categoría de identidad social, categoría que se comprende desde la lógica de la socialización, entendida como un proceso en permanente construcción y reconstrucción de las identidades ligadas a diversos ámbitos de la vida de un sujeto.

La identidad social en este circuito migratorio, se fue visibilizando a través de la construcción de dos procesos de identificación: “el primero referido al análisis del propio recorrido biográfico de cada migrante, que corresponde a la “identidad para sí” y el segundo que hace referencia a las atribuciones realizadas por los otros, lo cual guarda relación con el análisis relacional general, es decir, con la “identidad para otros” (Dubar, 2002 :11).

CAPÍTULO 4. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

En este capítulo, se presenta a la vida cotidiana como el escenario básico de esta investigación interpretativa y la realidad subjetiva e intersubjetiva como campo de conocimiento, utilizando los aportes de Schütz (1932) para la comprensión del mundo de la vida a través de la determinación histórico-contextual de la biografía y la selección del método biográfico narrativo articulado con el enfoque teórico elegido (Sautu, 2005).

Con base en esta metodología, se buscó comprender la construcción de los saberes de los migrantes de retorno desde su origen hasta su retorno, dentro de las significaciones presentes en cada uno de los migrantes estudiados.

Los apartados que se desarrollaron en el proceso metodológico fueron:

- a) La estrategia de recogida de datos
- b) La descripción del trabajo de análisis.

4. Proceso de investigación

La lógica de investigación que legitima y estructura el conjunto de decisiones y actividades planificadas con objeto de establecer enunciados verdaderos sobre la realidad social (Bericat, 1998), permitió elegir para este estudio interpretativo, la realidad subjetiva e intersubjetiva como campo de conocimiento, la vida cotidiana como escenario básico de investigación, el diálogo como posibilidad de interacción incorporando la multidimensionalidad, diversidad y dinamismo como características de las personas y sociedades utilizando los aportes de Schütz (1932).

Para la comprensión del mundo de la vida, se utilizó la determinación histórico-contextual de su biografía a través de la selección del método biográfico narrativo articulado con el enfoque teórico elegido (Sautu, 2005).

El proceso de investigación seleccionado se realizó en la inmersión en su vida cotidiana; “la valoración o el sustento por descubrir la propia perspectiva de los participantes en sus propios mundos, considerando a la investigación como un proceso interactivo” (Vasilachis, 2007: 26).

Fue sustentado dentro de la perspectiva interpretativa y constructivista relacionadas con el marco teórico propuesto, en la que existieron ciertos aspectos identificables con los enfoques actuales de las metodologías cualitativas (Kornblit, 2004), que implicó avanzar en la construcción de un entramado teórico que se considerará “denso” (Geertz, 1996) en la medida en que esas estructuras conceptuales se vayan superponiendo y se entrelacen entre sí abarcando complejidades extensas, en una tarea más intensiva que extensiva.

En la postura constructivista que se utilizó en este estudio, la situación social se recreó a través de la interacción y mediante el lenguaje las realidades, las prácticas discursivas y la interacción social presente en los relatos, a partir del diálogo que generó su interpretación (Weiss, 2014).

4.1 Aportes de Schütz

El sujeto que vive en el mundo social está determinado por su biografía y por su experiencia inmediata. La configuración biográfica alude a que cada individuo se sitúa de una manera particular en el mundo, pues toda su experiencia es única. Sus padres, la crianza y educación recibidas, los intereses, deseos y motivos, son elementos que forman personalidades únicas (Schütz, 1932).

La experiencia personal inmediata tiene relación con la perspectiva desde la cual el sujeto aprehende la realidad, la comprensión se hace en relación a la posición que ocupa en el mundo, de manera tal que el espacio y el tiempo en el que transcurre el individuo determinan sus vivencias.

Desde la biografía del individuo y su posición particular en el espacio y el tiempo, se configura un repositorio de conocimientos disponibles que consiste en: “el almacenamiento pasivo de experiencias”. (Schütz, 1932:107).

Esas experiencias pueden ser traídas al aquí y ahora y constituir una nueva experiencia personal inmediata. El repositorio de conocimiento disponible se amplía con cada vivencia y el aquí y ahora contiene al que fue el aquí y ahora anterior. Este aquí y ahora, se manifestó una y otra vez en los relatos biográficos de los migrantes de retorno.

Esa manifestación tuvo que ver con la configuración del sujeto biográfica e inmediata, porque es una construcción permanente sobre la que nuevas experiencias se acoplan al

repositorio de conocimiento disponible y pueden ser abarcadas por la biografía, es decir, el sujeto que se desenvuelve en el mundo está modificándose a sí mismo de manera permanente.

Según Shütz (1932), en la percepción de la realidad, se distinguen los actos y las acciones: “El acto puede ser algo realmente cumplido en el pasado o bien la idealización de algo concretado en el futuro” (Schütz, 1932:60) Una acción comprende: “la ejecución de un acto proyectado, constituye la experiencia de estar cumpliendo el acto” (Schütz, 1932:90).

Por tanto, la experiencia se da en la corriente temporal interna del sujeto donde la acción se vincula al suceso que se está vivenciando, el sujeto no percibe sus actos, pero puede percibir los actos y las acciones de los otros (Shütz,1932).

En los relatos se fueron suponiendo una estructura social en la que fueron reconociendo al otro y a los otros con lo que compartían ciertos códigos, lo que colocó el foco atencional en el pasado: “marginándose brevemente de la temporalidad irreversible para traer a colación una vivencia anterior” (Schütz, 1932:77).

Lo anterior conecta con la posibilidad de percibir acciones, porque para reflexionar debemos ejecutar una nueva acción, siempre referida a nuestra corriente temporal en que el futuro es un acto en que ya concretamos una idealización de la que forma parte, constituyendo un nosotros, en que los sujetos involucrados se reconocen mutuamente y comparten una misma vivencia, por breve que ésta sea a partir de ciertas relaciones: “relaciones de otros sin él, ustedes; relaciones de terceros, ellos” (Schütz, 1932:194).

El sujeto realiza acciones que están cargadas de significados y todas sus acciones tienen un sentido y aunque el actor no haya tenido intención de significar algo, su acción puede ser interpretada por el otro. Las vivencias son interpretadas subjetivamente, pues el sujeto recurre a su repositorio de conocimiento disponible, para asociar aquello que conoce o lo que desconoce (Shütz,1932).

Es importante destacar que, de todas maneras, no existe una única interpretación de las vivencias, sino que varían según la perspectiva desde la que sean interpretadas, esto es: “según el aquí y ahora que experimenta cada sujeto” (Schütz, 1932:113).

Las acciones realizadas por el sujeto llevan un significado subjetivo a través de la interpretación de la vivencia; recordemos que la experiencia inmediata es inaccesible al sujeto. Por ser de carácter subjetivo: “el significado al que el actor apunta con su acción es

distinto al significado que otros le dan a su acción” (Schütz, 1932:129), aunque ambas tuvieron que ver con sus saberes.

4.2 La metodología biográfica narrativa

La metodología biográfica- narrativa corresponde al paradigma interpretativo y de la metodología cualitativa (Mejía, 2011), integrada por un amplio espectro metodológico que abarca diversos enfoques investigativos que tienen que ver con el análisis de la realidad social.

Este interés por la narrativa expresa el deseo particular de visibilizar las experiencias significativas que se encuentran en la vida diaria, con una aproximación metodológica sensible a las realidades humanas.

El método biográfico comprende un conjunto de técnicas metodológicas basadas en la indagación no estructurada sobre las historias de vida tal como son relatadas por los propios sujetos (Sautu, 2005), en donde las historias de vida representan la posibilidad de recuperar los sentidos vinculados con las experiencias vividas y permiten vislumbrar un mundo de significaciones.

Recuperar los sentidos plantea el desafío de insertar los sentidos individuales atribuidos a la experiencia en el contexto social en el que ellos surgen, para construir un saber más denso sobre lo social (Kornblit, 2004).

La biografía, las historias y los relatos de vida: “son utilizados en la investigación empírica junto con otro tipo de documentos personales, con el propósito de reconstruir las experiencias personales con sus significados inmediatos y locales de sus acciones” (Flick, 2007: 190). Conectan entre sí “yos” individuales que interactúan en familias, grupos e instituciones. (Sautu, 2005).

Para darle “voz a los migrantes” (Weiss, 2012), el trabajo de campo se realizó a través de narrativas de los migrantes, utilizando el relato de vida (Bertaux, 2005), que permitió por un lado, el uso de una metodología de recolección y análisis de datos y por el otro, como una forma de construir conocimiento a partir de los resultados de esta investigación.

Tomando en cuenta lo que plantean Bolívar, Domingo y Fernández (2001), este fue un estudio de tipo biográfico sobre cuestiones temáticas específicas, dado que se buscó comprender los saberes en su trayecto migrante desde el punto de vista de aquellos que lo vivieron, basado en la perspectiva biográfica que implica un territorio epistemológico con sus consecuentes plataformas de interpretación, dispositivos de operación, pautas de sistematización y modos de análisis.

La narración biográfica ofreció el marco conceptual y metodológico para analizar los relatos, donde afloraron sentimientos, expectativas propósitos, deseos, problemáticas, frustraciones, rupturas, discontinuidades, exclusiones, transiciones, interrupciones, cambios etc. durante su recorrido.

Utilizar esta propuesta metodológica permitió aproximarse y comprender a partir de las aproximaciones teóricas ya descritas, los saberes de los sujetos estudiados.

4.2.1 Relatos de vida

Los relatos de vida se circunscriben, en específico, dentro del método biográfico y en general dentro de la investigación narrativa. En esta investigación en la que se utiliza la narración, se desprende una manera particular de obtener, analizar e interpretar relatos de vida en un circuito migrante.

Para Bertaux (2005), el relato de vida refiere a relatos de prácticas sociales que permiten reconstruir la lógica de producción de las prácticas y el análisis de los vínculos forjados en las relaciones sociales.

En este estudio, los relatos dieron pie a interpretaciones de los fenómenos sociales vividos y marcaron la posibilidad de reconstruir su historia, estos relatos fueron orales para después ser transcritos, donde ellas y ellos hablaron sobre su experiencia personal en el tiempo y el espacio, presentándose tal y como fueron contados, reconstruyendo ciertas etapas de su vida.

Conectaron entre sí “yos” individuales que interactuaron con familias, grupos e instituciones (Sautu, 2005), de manera tal que con “el uso sistemático de los relatos, se describieron momentos y puntos de inflexión en la vida de los individuos “(Denzin, 2009:7),

con lo que se contextualizaron los momentos vividos dentro del circuito migratorio por el que transitaron.

Es importante tomar en cuenta que dentro de esta perspectiva interpretativa, el significado de los investigados dentro de sus propios textos, fue el foco central de la investigación, cuyo valor y significado fueron dados a través de su auto interpretación, en donde la dimensión temporal y biográfica ocupó una posición central, lo que permitió que a través de esta metodología, se fuera dando una forma particular de construcción de la realidad social, en donde el juego de subjetividades que se fueron presentando, se convirtió en una manera de construir conocimiento.

Dado que el análisis de lo social se ubica en el paradigma de la comprensión y no de la explicación, las investigaciones como esta que se apoyan en el método biográfico, combinan esos componentes al plantear el objetivo del estudio y en el diseño de las entrevistas (Sautu, 2005).

La búsqueda de significaciones a través del lenguaje, permitió que los textos como objetos de análisis (Kornblit, 2004) y a través de sus experiencias particulares, se pudiera acercarse a los significados y a la visión de su mundo por medio del recuerdo, utilizando lo que se conoce como imágenes mediadas por la memoria. (Montesperelli, 2004).

4.3 Estrategia de Recogida de datos

La estrategia de recogida de datos se realizó como una aproximación a una definición de la realidad y a los constructos base que organizan el análisis de lo social, ubicado en el paradigma de la comprensión centrada en la búsqueda de significaciones a través del lenguaje.

Estas estrategias proporcionaron datos relativos a los significados que atribuyen los participantes a los acontecimientos, procesos y conductas para definir su realidad con base en los constructos que organizaron su mundo (Quecedo y Castaño, 2002).

Este fue un estudio relacionado con la vida cotidiana, en donde se interpretaron las voces a partir de los relatos que construyeron sobre sus realidades sociales, tanto en su

origen como en los cuatro momentos o “índices” identificados dentro de su proceso migratorio: salida, cruce, destino (llegada, establecimiento) y retorno.

El acercamiento se realizó a través de herramientas investigativas en un esfuerzo indagatorio con postura múltiple, flexibilidad teórica y metodológica.

Fueron así relatos biográficos orales, recabados a través de entrevistas con ciertas temáticas generales previstas, para acercarse a las experiencias particulares desde los significados y la visión del mundo que poseen, expresando con su voz, un conjunto de significados a partir de la internalización y apropiación de diversos discursos sociales, lo que permitió abordar el conjunto de representaciones que los migrantes asociaron a los sucesos vividos (Masseroni, 2007).

Entrevistas y tipo de datos.

Las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Se describen como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Taylor y Bogdan (1986:101) las definen como: "reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes de sus experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras".

Para darles voz (Weiss, 2012), el trabajo de campo se realizó a través de relatos, lo que permitió recuperar la voz de los sujetos y acercarse a la manera en que ellos recrearon su cultura y reconstruyeron su subjetividad al elaborar ciertos marcos de identificación y poner en juego estrategias de ser y estar en los diversos momentos ya definidos.

La información se organizó con dos propósitos: por un lado, capturar la situación presente que envuelve la acción misma de narrar y por el otro, para ir descubriendo los eventos pasados que dieron cauce a lo que ahora son utilizando herramientas de apoyo como notas de campo, grabadoras y videos.

El diseño de este estudio fue de tipo cualitativo y flexible, en donde se fueron presentando cambios durante el transcurso de la investigación, dado que su principal propósito fue la comprensión del fenómeno en cuestión, entendido en su totalidad dentro de los contextos en donde se presentaron.

La dinámica de su compleja realidad requirió que este acercamiento se realizara tomando en cuenta la noción de movilidad centrando sus relatos en su experiencia particular de migración. Fueron entrevistas de mayor o menor duración y densidad narrativa y con ciertas temáticas generales previstas. (Denzin, 2009; Bertaux, 2010).

En función de la naturaleza de esta investigación se realizaron las entrevistas a los migrantes seleccionados y para la recolección de la información relevante, principalmente de la comunidad, se realizaron entrevistas adicionales a otros informantes.

En este marco analítico metodológico, la entrevista cualitativa se presentó como una herramienta que permitió acercarse a los significados que los propios sujetos proporcionaron mediante su lectura de lo social a través del lenguaje, en donde al establecerse una relación social (Bourdieu, 2008) en una conversación con el entrevistado, se supuso la presencia de otro en interacción en donde se tejieron redes de intersubjetividad y se expresó un yo narrativo.

Los datos cualitativos obtenidos fueron en general, elaboraciones detalladas que recogieron una amplia y diversa información con relación a un relativamente prolongado periodo de tiempo. Fueron polisémicos, en el sentido que proporcionaron múltiples significados, se consideraron válidos y difícilmente reproducibles, dado que fueron producto de un contexto y de un momento determinado.

A través de los datos verbales recabados se abrió la posibilidad de identificar ciertos saberes en los espacios sociales diversos a partir de los datos verbales y de la exploración e interpretación posterior de situaciones y conductas específicas.

En el apartado de fases del proceso, se describe el ir y venir que se realizó en el campo y los ajustes a la primera entrevista, con el propósito de que la indagación fuera lo más cercana posible a las preguntas de investigación reformulando las preguntas las veces que fue necesario.

Se fueron leyendo y analizando los relatos obtenidos, hasta lograr un cuadro mental de las personas, los lugares, las experiencias, los sentimientos, las relaciones, para ajustar las preguntas tal y como lo sugieren Taylor y Bogdan (1992) estimulando la memoria, los

acontecimientos pasados que estaban ocultos en sus recuerdos y que tal vez, estaban ya muy alejados de su vida cotidiana actual.

No existió un protocolo estructurado, sino una guía de entrevista para asegurarse de que los temas clave fueran explorados y narrados por los informantes establecidos para el estudio. Estas guías incluyeron una lista de temáticas generales flexibles para cada entrevistado.

Una vez que se realizó la primera entrevista. Fue transcrita y analizada con el fin de ir identificando los momentos que fueran más significativos para el entrevistado, para que en las siguientes entrevistas las preguntas y su enlazamiento, fueran formuladas dentro de un ejercicio de cuestionamiento de ida y vuelta.

Esta guía de preguntas, además, permitió, de acuerdo al desarrollo de las mismas, se fueran organizando en relatos. Se grabaron en video, en audio y en algunos casos transcritas en el momento, pensando siempre que: “la persona menos informada y con menos experiencia -el entrevistador- dará preferencia al que es más sabio-el entrevistado”- (Hammer y Wildavsky, 2004 :41).

La guía de entrevista con final abierto, incluyó:

Pregunta amplia: ¿Cómo, a dónde y por qué empezaron a migrar las personas más cercanas a tu vida?

Temas generales:

- a) Familia, amigos y redes
- b) El náhuatl, el campo y las tradiciones de la comunidad
- c) Actividades productivas y/ o laborales
- d) Escolarización
- e) La migración. El antes, cruce de la frontera, durante y después.

Esta guía fue provisional, libre para probar las diversas y numerosas preguntas que: “permitieron asegurar que los datos verbales obtenidos, fueran los más relevantes posibles” (Hammer y Wildavsky, 2004 :23).

Las aplicaciones de este instrumento de recolección de datos verbales permitieron conjuntar datos y voces en una historia o trama, que se fue configurando una y otra vez con nuevos relatos narrativos (Flick, 2007).

El criterio de selección para entrevistar al primer migrante retornado fue por aceptación y porque ya había participado en otras investigaciones de la Universidad; una vez que se inició con él el proceso de recolección de datos, se siguió la técnica de bola de nieve para contactar a los otros migrantes.

En sus narraciones, se obtuvieron relatos sobre los procesos de subjetivación que experimentaron dentro de la complejidad de su vida, para ir dando paso a las múltiples interacciones ligadas a sus experiencias.

También se puso atención en otros aspectos subjetivos emanados de sus relatos dentro de esas experiencias y sus propias reflexiones; adicionalmente se obtuvo información general sobre sus datos personales que fueron de utilidad para comprender su contexto familiar y social enlazando tres órdenes de realidades:

- El contexto socio-histórico en el que se produjo el relato.
- El contenido semántico construido en torno a sus saberes.
- La configuración de su experiencia social y su identidad.

La situación particular en la que se llevó a cabo cada una de las entrevistas (Kornblit, 2004), permitió el registro y la transcripción de sus relatos de vida, en un texto íntegro considerando la reiteración de palabras o frases, párrafos, actividades no verbales, pausas, tonos de voz y emociones observables.

Se fueron realizando por ciclos, donde se les motivó a reconstruir sus experiencias a partir del guion temático presentado anteriormente, teniendo presente que la metodología empleada fue la adecuada para la articulación entre fenómenos sociales y realidades individuales.

El ciclo de entrevistas a los migrantes de retorno, se efectuó en diferentes momentos del periodo enero-junio del 2017; junio-noviembre del 2017 y enero-junio 2018. El hilo conductor fueron sus propias vivencias, los sentidos singulares que expresaron y las lógicas particulares de argumentación que cada uno desplegó.

La conexión entre lugares entrelazados, caminos de conocimiento itinerantes y la capacidad de encontrarse a sí mismo en el trabajo de campo, fue una de las situaciones que se tomó en cuenta dada la importancia que reviste el focalizar las imágenes y recuerdos abstractos que son difíciles de encuadrar en recuerdos reales o vividos, lo que implicó

aprehender una manera especial de entrevistar para conservar completos sus recuerdos, las condiciones en que reposan y para poder ser evocados en los momentos de las entrevistas.

Como herramienta de apoyo se emplearon sus trayectorias de vida, vistas a través de sus recuerdos dentro del movimiento constitutivo de cada momento en las producciones culturales de sus significados identitarios desde el origen y en el ir, venir, establecerse y retornar de Filadelfia. Centrarse en su recorrido en el espacio y en el tiempo, fue la manera de relacionarse con cada uno de los entrevistados.

Esa trayectoria entendida como herramienta metodológica, construida con la suma de tiempos, hechos, situaciones y relaciones en sus distintas dimensiones, permitió lograr una historización de ese alguien migrante que implicó darle la palabra, escucharlo, caminar a su lado, entenderlo como sujeto protagonista de una narración que tuvo que ver básicamente con la manera a través de la cual contó su camino recorrido.

Recrear ese camino recorrido, no fue hablar de un punto de llegada y si de uno de partida, que implicó aprender cómo y de qué manera se entra en diálogo con los entrevistados para que relatar su experiencia de vida en la temporalidad y desde su misma narración, condición necesaria para comprender los relatos.

Cada uno de los relatos que se presentan en esta tesis, representan la riqueza de las fuerzas orales y el reflejo del grado en que cada uno de estos hombres y mujeres permitieron entrar en su mundo.

Desde el principio siempre se buscó ser aceptada por los migrantes y su comunidad; la narración fue grabada de viva voz cuando fue aceptado por el entrevistado o fue escrita en la medida que fue contada. Se fue realizando un archivo digital con las grabaciones y los escritos de las narraciones y/observaciones para posteriores verificaciones; las narraciones y demás productos de investigación fueron utilizados de manera ética con fines investigativos; se cambió el nombre de los entrevistados para respetar su privacidad; se trasladó a los lugares designados por los migrantes las veces que fue necesario para realizar las entrevistas con las herramientas específicas y se revisaron las narraciones escritas una y otra vez, para analizar y comprender adecuadamente lo que se propuso investigar.

La narración utiliza de manera muy imprecisa y ambigua las categorías de espacio y tiempo. Fue fundamental, por tanto, diferenciar claramente en las versiones orales, el

momento de la construcción del documento (la entrevista), la manera como se archivó para finalmente realizar el análisis y conformar los resultados.

Tampoco se perdió de vista que los relatos orales básicamente hacen énfasis en lo local y regional, en los pequeños detalles de la vida cotidiana, con lo que se pudiera perder la perspectiva nacional e internacional.

Trabajo de campo.

En este apartado se presenta el trabajo de campo realizado utilizando el relato de vida (Bertaux, 2005), mostrando relatos de prácticas sociales que permitieron reconstruir la lógica de su producción y los saberes de hombres y mujeres migrantes indígenas campesinos de la comunidad de San Mateo Ozolco, que responden a la migración de retorno después de haber estado un año o más en Filadelfia.E.U.

Recordemos que esta investigación, se basa en una perspectiva interpretativa y constructivista, en la que se busca a partir de sus relatos, vislumbrar un mundo de significaciones que plantearon el desafío de volver a insertar los sentidos individuales atribuidos a la experiencia en el contexto social en el que ellos surgen, para construir un saber más denso sobre lo social (Kornblit, 2004).

La población específica a estudiar fueron tres hombres y tres mujeres migrantes de retorno. El tamaño de la muestra tuvo que ver con un proceso que implicó una tarea más intensiva que extensiva, buscando comprender las significaciones otorgadas por los actores a los hechos a partir de sus propias explicaciones, lo que implica bajo el modelo hermenéutico, coincidente con la clasificación de Bertaux (2005), un análisis en profundidad de cada uno de sus relatos.

Descripción del proceso.

El corpus de datos estuvo conformado por la grabación y transcripción de las sesiones de cada una de las entrevistas realizadas, identificadas con el código asignado y con la fecha de su realización.

Utilizar el método biográfico narrativo, tuvo como intencionalidad que en cada uno de los relatos no se perdiera de vista la historia de la vida de cada migrante de retorno, posibilitando la búsqueda de su proceso particular de construcción de saberes a partir de las

vivencias que fueron experimentando. En estos relatos se aprecia como cada uno de ellos, habita su historia en los planos cognitivo, emocional, práctico, cultural y social.

El proceso se realizó de la siguiente manera:

Se llevó a cabo un proceso de planeación inicial, con el fin de familiarizarse con el contexto y los participantes, así como con el proceso que se planteó investigar.

A través de varias entrevistas, se fueron conociendo como los sujetos se perciben a sí mismo y con los demás, se fueron reconociendo los temas generales que para ellos fueron los más importantes y se elaboró un cronograma tentativo de visitas a los participantes para realizar las entrevistas, lo que permitió iniciar el trabajo de campo con las entrevistas.

Para ubicar esta investigación, fue necesario hacer una diferencia entre historias de vida y relatos de vida, mientras las historias de vida implican por lo general un rastreo detallado de la trayectoria vital de una persona, los relatos de vida en cambio, son narraciones biográficas acotadas por lo general al objeto de estudio del investigador (Kornblit, 2004).

Si bien las entrevistas realizadas abarcaron la experiencia de vida de cada uno de los migrantes de retorno empezando por su nacimiento, se centraron en un aspecto particular de sus experiencias: la migración, realizando un número variable de entrevistas a seis personas migrantes de retorno.

Migrantes de Retorno

Los sujetos de estudio en esta investigación fueron migrantes de la comunidad de San Mateo Ozolco, que regresaron de Estados Unidos y que actualmente viven en esta comunidad.

La población específica fueron indígenas migrantes y campesinos que responden a la migración de retorno. Se eligieron tres hombres y tres mujeres, tomando en cuenta que la metodología seleccionada, tuvo que ver con un proceso que implicó una tarea más intensiva que extensiva, buscando comprender las significaciones otorgadas por los actores a los hechos a partir de sus propias explicaciones y que implica, (coincidente con la clasificación de Bertaux, un análisis en profundidad de cada uno de los relatos (siempre pocos) realizando una comprensión intensiva guiada por la perspectiva teórica que fundamenta esta investigación(Bertaux, 2005).

El perfil general de los sujetos de estudio seleccionados fue el de:

1.- Hombres rurales indígenas, cuya edad fluctúa entre 27 y 40 años de edad que viven en Ozolco, con fuerte vínculo a la tierra, que muestran en sus elementos identitarios la lengua náhuatl y que son migrantes de retorno.

2.- Mujeres rurales indígenas cuya edad fluctúa entre 27 y 40 años de edad, que viven en Ozolco, con fuerte vínculo a la tierra, que muestran en sus elementos identitarios la lengua náhuatl y que son migrantes de retorno.

Sobre la migración de retorno Eduardo Fernández (2011), escribe que, a pesar de ser un fenómeno de ida y vuelta, los especialistas han dado poca importancia a las consecuencias de éste y, en concreto, a las causas y efectos de los movimientos de retornados tanto a nivel global como regional y local. El retorno tal y como se podrá comprender en los resultados de este estudio, presenta fuertes implicaciones en todos los ámbitos de la sociedad donde los migrantes están inmersos, puesto que tienen que ver con el ahorro y la inversión; el desarrollo local y regional, cambios en los patrones de consumo, cambios en el ámbito cultural, en lo social, es su percepción de vida, sus emociones, los simbolismos e imaginarios colectivos, el efecto psicológico y el educativo entre los más importantes.

La migración de los hombres y aún más en las mujeres, tienen que ver con las condiciones desventajosas de logros educativos e inserción laboral y a un tránsito probablemente rápido hacia la vida adulta, a raíz de la asunción de responsabilidades vinculadas con las unidades domésticas y la cohabitación en parejas, hechos que afectan de manera transversal y más visible a las mujeres, aunque también se identifican: “condiciones de relativa satisfacción de logros y mayores opciones de emprendimiento entre algunos migrantes, en especial de aquellos que se desplazan más allá de la vecindad geográfica”. (CEPAL, 2004: 66).

Douglas S. Massey y Kristin E. Espinosa (1997), al analizar la migración México-Estados Unidos, establecieron que existen por lo menos cinco consideraciones que deciden según sus investigaciones, la hora de decidir el retorno: el capital humano; el social; el físico o material; las condiciones económicas, sociales y emocionales de la comunidad de origen y las condiciones macroeconómicas de los países involucrados.

Durand por su parte (2005b) escribe que entre los cinco tipos de migración de retorno que ha investigado, el retorno voluntario es el más difícil de estudiar debido a la complejidad metodológica que encierra porque comprende a la migración en la que un grupo de la proporción del total decide volver a casa por varias situaciones vividas en algún momento del proceso, durante el trayecto o en el lugar de destino final.

Sujetos que se investigaron.

En la Tabla 4. se presentan los datos generales de los migrantes entrevistados.

Tabla 4. Datos generales de los casos que se investigaron.

Código de identificación	Nombre asignado	Edad	Género	Escolaridad	Estado civil	Tiempo de estancia en Filadelfia	Fechas de entrevista	Lugar de entrevista
MR1MOF	Santiago	27	Masculino	Pasante de Licenciatura (Mecánica)	Casado	2 años	31-01-2017	Centro de Ozolco Pue.
							01-02-2017	Plaza comunitaria Ozolco-Puebla
							02-02-2017	Centro de Ozolco Puebla
							01-03-2017	Café Internet de Ozolco
							08-03-2017	Café Internet Ozolco
							11-04-2017	Centro de San Andrés Cholula, Puebla
							14-04-2017	Café Internet Ozolco
							06-06-2017	Puebla,Pue
							10-06-2018	Cholula,Pue
MR2FOF	Citlali Yarezi	35	Femenino	Pasante de licenciatura (Psicología)	Casada	3 años	04-02-2017	Casa de sus padres. San Mateo Ozolco
							11-03-2017	Café Internet-Ozolco
							13-04-2017	Campo de Ozolco()
							10-09-2017	Café Internet Ozolco

							08-11-2017	Ozolco
MR3MOF	Tlacachicahuac	37	Masculino	Preparatoria Abierta	Casado	6 años	05-02-2017	Puebla,Pue
							13-03-2017	Casa familiar en San Mateo Ozolco
							25-03-2017	Zihuatlán
							25-04-2017	Apiario en San Mateo Ozolco
							26-06-2017	San Mateo Ozolco
MRF4FOF	Alejandra	34	Femenino	3°.de Primaria	Casada	Dos años	15-05-2017	Puebla,Pue.
							21-06-2017	Cholula Pue.
							23-07-2017	Yancuitalpan,Pue
MRM5MOF	José	31	Masculino	2°.de Secundaria	Soltero	13 años	11-11-2017	Puebla,Pue
							12-01-2018	Ozolco,Pue
							16-02-2018	Cholula, Pue.
							20-04-2018	Cholula,Pue.
							22-04-2018	Cholula, Pue.
MRF6FOF	María	40	Femenino	Primaria	Soltera	3 años	21-03-2018	Ozolco,Pue.
							15-04-2018	Ozolco,Pue.
							20-06-2018	Ozolco,Pue.

Fuente: Elaboración propia con datos recabados en trabajo de campo.

Estos seis migrantes de retorno: Santiago, Claudia Yarezi, Alejandra, José, Tlacachicahua y María son originarios de San Mateo Ozolco, presentan un fuerte vínculo a la tierra y a sus familias con una fuerte identidad étnica, son hablantes náhuatl y han vivido dentro del circuito migratorio Ozolco-Filadelfia.

MR1MOF

Santiago es un migrante de retorno de 27 años, pasante de licenciatura, casado con dos años de estancia en Filadelfia y que como él mismo expresa: *“Muy orgulloso de vivir entre volcanes”*, es integrante de una familia extensa quienes tienen una fuerte relación con la migración: *“Mi familia está integrada por 7 hermanos y mis papás, no todos viven acá,*

tengo tres hermanas y un hermano en Estados Unidos, en Filadelfia. A lo largo de sus relatos, se aprecia un fuerte sentimiento hacia los valores familiares: *“mi papá siempre nos ha inculcado el valor de la familia, y por eso así soy”*. Estuvo en Filadelfia dos años.

MR2FOF

Citlali Yarezi de 35 años, pasante de licenciatura en psicología, casada, también nació en esta comunidad, donde vive después de haber estado tres años en Filadelfia. Ella relata que: *“Soy de San Mateo Ozolco, ahora casada, vivo con mi esposo y mis dos hijos en casa de mis suegros en lo que terminamos nuestra casa ecológica, allá en el monte. Su nexa con la migración se presenta con una fuerte conexión familiar: “mi papá y uno de sus primos fueron los primeros en irse, mi papá Guillermo León Téllez, y su primo ya difunto, Efrén Téllez, fue el que prácticamente llegó primero a Filadelfia y empezó a jalar a toda la gente, ese primo de mi papá. Él fue el primero que conquistó Filadelfia”*

MR3MOF

Tlacachicahuaca de 37 años, con estudios terminados de Preparatoria Abierta, casado, expresa también en sus relatos un fuerte vínculo familiar y a su tierra: *“vivo con mi esposa y mis dos hijos porque tenemos una casita construyendo allá en el monte. Vivimos en casa de mis papás y trabajo sus tierras, todas nuestras costumbres son de la familia y de la comunidad procurando revalorar todo o lo nuestro”*. Su relación con la migración la recuerda desde muy joven: *“Desde jóvenes veía como se iban para allá, parecía competencia quien se iba antes, y todo para mejorar nuestra vida”*. Migró dos veces a Filadelfia, por lo que vivió seis años por allá.

MR4FOF

Alejandra que tiene 34 años, con estudios de tercero de primaria, casada, nacida en San Mateo Ozolco y con dos años de permanencia en Filadelfia, es la única que refiere vivencia familiares entrelazados al alcoholismo: *“somos nueve hermanos, un hombre y siete mujeres, no me fue bien mis padres eran alcohólicos y solo cuando estaban bien, íbamos al campo”*. En ella, la migración fue el motivo para buscar una vida diferente y salir de sus problemáticas familiares: *“mi esposo primero se fue y yo después quise tener dinero para salir adelante, por eso me fui”*

MR5MOF

José por su parte, ahora de 31 años, fue el que más joven de los entrevistados que migró a Filadelfia cuando era estudiante de segundo de secundaria, para ayudar a su familia y a sus papás: *“Mi familia está integrada por seis hermanos, mi mamá y mi papá, tres hombres y tres mujeres, mi papá ya es mayor de edad, ahora tiene ya 93 años, Lo que ganaba mi papá pues no le alcanzaba, aunque trabajaba duro en el campo, le pagaban siempre muy barato”...cuando iba en segundo de secundaria dije que me iba, mi hermano mayor me ayudó*”. Es el migrante de retorno con más años de estancia en Filadelfia, 13años.

MR6FOF

María, soltera de 40 años, con estudios de primaria, es una madre que vive por y para su hijo, originaria de una familia campesina, relata sus recuerdos relacionados con el campo: *“y si, igual valoro todo lo que aprendí de niña, nací y crecí en el campo y lo se trabajar, se sembrar, cosechar, desyerbar, pizcar como así le decimos, aunque ahorita ya no lo hago, pero lo sé hacer*”. La migración nunca estuvo ausente de su círculo familiar: *“Yo quería ver cómo era eso, se veía que les iba bien, entonces me fui*”. Ella vivió tres años en Filadelfia.

Estos ozolqueños, expresaron y formularon en sus relatos el mundo de su vida cotidiana que permitió interpretar sus vivencias (Ferrarotti, 2007) y en donde el conocimiento cotidiano basado en el estar dentro según los relatos analizados, tuvo que ver con la forma particular de ver la vida tanto de manera personal como con la propia cosmovisión de los habitantes de Ozolco, en donde la tradición oral, los conocimientos cotidianos y sus formas de vida están introyectadas en sus universos simbólicos y que como escribía De Sousa (2010), en esas sabidurías que tienen que ver con las experiencias de cada una de las personas.

Fases del trabajo de investigación realizado.

Las fases o etapas realizadas durante el trabajo de investigación, implicó la planeación y ejecución de diversas de actividades, proceso que se describe en la Tabla 5.

Tabla 5

Fases realizadas en el trabajo investigativo

Fase inicial	Elección de la técnica más adecuada para recoger los datos necesarios (verbales)
	Visita a la comunidad de Ozolco

	Realización de diálogos informales con diversos personajes de la comunidad de Ozolco.
	Elaboración de la guía de entrevista con final abierto
	Elección de la población y sus criterios
	Reconocimiento de los sujetos a entrevistar
	Selección de los perfiles de los sujetos a entrevistar
Primer ciclo de trabajo de campo	Selección del primer entrevistado por su disposición participar.
	Realización de la primera parte de la entrevista.
	Transcripción de la entrevista
	Lectura analítica de la entrevista
	Delimitación de momentos disruptivos en la entrevista
	Identificación de la relación de esos momentos con su trayecto migrante
	Análisis de las respuestas para reconocer si se va presentando la relación con los saberes
	Identificar si las entrevistas se relacionan con las preguntas de investigación
	Identificar en la guía de entrevista si las preguntas abiertas se relacionan con el objetivo de la investigación.
	Ajuste de la guía de entrevista para responder a preguntas de investigación y objetivo general
	Realización de otras entrevistas al mismo sujeto
	Transcripción de las entrevistas
	Nuevo ajuste a la guía y las preguntas que permitan relacionarlas con las preguntas de investigación
	Selección de otros dos migrantes de retorno (hombre y mujer)
	Sensibilización y motivación de los dos migrantes
Segundo ciclo de trabajo de campo	Entrevistas a dos migrantes de retorno con guía reestructurada (un hombre y una mujer)
	Selección de otros tres migrantes de retorno (hombre y dos mujeres)
	Sensibilización y motivación de los tres migrantes
Tercer ciclo de trabajo de campo	Entrevistas a tres migrantes de retorno con guía reestructurada (un hombre y dos mujeres)
Fase de recogida de contenido	Transcripción de todas las entrevistas
Fase de análisis de contenido	Retroalimentación de entrevistas con los migrantes de retorno
	Primer nivel de análisis de contenido en párrafos de sus relatos (Origen)
	a) Identificación de los índices o momentos presentes en párrafos específicos de las entrevistas de los migrantes de retorno (salida, cruce, destino-llegada-establecimiento, retorno)
	b) Visibilización de conductas de autorreflexión presentes en sus relatos: Percepción de vida, adaptación, frustración, Empoderamiento
	c) Identificación de ciertos saberes y como se fueron presentando
	Focalización de las categorías presentes
Fase de interpretación y teorización	Identificación de la construcción de saberes relacionado a las teorías propuestas
	Identificación de los saberes presentes en los relatos de cada migrante de retorno
	Análisis y entrelazamiento teórico de las categorías: articulación experiencial, precariedad identificante y fronteras internas en el proceso de construcción de saberes de los migrantes de retorno
Fase construcción de resultados	Elaboración de los capítulos correspondientes.

Fuente: Elaboración propia

Para comprender como se fueron construyendo sus saberes, las reconstrucciones de los relatos también supuso un conjunto de representaciones inscritas en la memoria de los sujetos y que implicaron acotamientos a sus recorridos existenciales, establecimiento de

recortes, la atribución de sentidos a las relaciones en que se colocaron con respecto a otros, así como a las construcciones de los otros y del nosotros. (Ramírez, 2010).

4.4 Descripción de la estrategia de análisis

Cuando se empiezan a analizar los datos, inevitablemente se recurre de inmediato a conceptos iniciales que resumen o clasifican lo que se observa, por lo que, tal y como lo evidencia Rockwell, “es inevitable asumir el hecho de no entender y de volver a buscar, sea en el campo o en las transcripciones, las pistas que nos ayuden a comprender” (2009:68).

Esas pistas dentro de la postura constructivista, el investigador situado socialmente crea, a través de la interacción las realidades que constituyen los materiales que son recolectados y analizados, se incluyen en el análisis de los significados los procesos de producción y circulación de los mismos, atendiendo a sus diferentes dimensiones (Kornblit, 2004).

Clifford Geertz (1996) alude a la descripción “densa” como herramienta que implica que en el análisis de lo social se ubique en el paradigma de la comprensión y no el de la explicación, a partir de las posibilidades de recrear lo que los individuos y grupos sociales hacen sobre el contexto, tomando como base el lenguaje y las expresiones de los actores sociales para posibilitar la reconstrucción de posibles significaciones, dando a los datos biográficos un interjuego entre la descripción de los mismos y la interpretación en función de los marcos teóricos del investigador (Sautu , 2005).

Este análisis se inició desde que se contó con los datos verbales producidos y recolectados durante la realización de las entrevistas, donde ya representaban una fuente importante de datos. El análisis de los datos inicial se llevó a cabo manteniendo su carácter textual para ir avanzando hacia la categorización del contenido del documento, su objetivo fue comprender a los sujetos de estudio en su contexto social, con el criterio inicial de tipo holístico, en el sentido de que se observó y se les entrevistó tomando en cuenta las dimensiones de su realidad. (Mejía,2011).

Spradley (1980), define el análisis como un proceso de pensamiento que implica el examen sistemático de algo para determinar sus partes, las relaciones entre las partes y sus relaciones con el todo. Los relatos pueden ser utilizados en la fase de exploración; la de

análisis o la fase de síntesis (Bertaux, 2005), en esta investigación se utilizaron en la fase de exploración y la de análisis.

Fases del proceso de análisis.

En este proceso investigativo, dentro de su fase de análisis (Bertaux, 2005), a partir del descubrimiento de los significados que transmitieron las personas que relataron sus vidas, en donde el interjuego entre deducción e inducción estuvo presente en la anticipación que dio sentido a la comprensión, a través de varias vueltas entre la (pre)concepción del lector y el texto mismo (Gadamer, 1994).

Cada ejercicio realizado en cada una de las entrevistas aplicadas, implicó el respeto a profundidad del discurso de los migrantes entrevistados, de tal manera que se mantuvo su singularidad y la transcripción de las entrevistas íntegras realizadas.

En cada párrafo, frase o palabra vertida por los entrevistados en este ejercicio de investigación empírica-cualitativa, se puso de manifiesto la necesidad del ir y venir de los datos a la teoría y viceversa, en un tejer y entretejer hilos para que los datos y las categorías identificadas no se presentaran divorciados de las experiencias relatadas, en las cuales se fueron identificando sus saberes.

Dentro de este proceso de análisis, fueron surgiendo en los relatos, de manera reiterada uno de los aspectos focalizados en la biografía de los sujetos: el tema de la migración. Este tema se fue repitiendo a lo largo de las lecturas de las narraciones centrándose en cuatro puntos específicos de su experiencia: salida, cruce, destino (llegada-establecimiento) y retorno, puntos que se identificaron como índices.

Dentro del análisis comprensivo propuesto por Bertaux y Bertaux-Wiame (1993), se retomó la tradición del recuento a la interpretación comprensiva (*verstehen*) identificando lo que estos autores denominan “índices”, aspectos que son reconocidos por los autores de los relatos o por el investigador como hechos que han marcado la experiencia de vida.

Con estos “índices” es como se planteó este análisis inicial a partir de interrogantes relativos a su significación, dado que, dentro del análisis comprensivo el elemento clave son los “índices” denominados también como “punto de viraje”, “momento bisagra”, “carrefour” o “punto de inflexión”.

Su interpretación implicó comprender un punto de inflexión en el camino, transiciones que dieron alguna reorientación en las prioridades de la persona, pero no un cambio sustancial en la dirección en la que estaba encauzada su vida. Denzin (2009) los denomina “epifanías”, experiencias que dejan marcas en las vidas de las personas, cuyos significados están dados siempre retrospectivamente, en la medida en que son reexaminados a posteriori y que representa simbólicamente un momento problemático en la vida de una persona.

Cada punto de viraje es multifacético, tanto por sus causas como por sus consecuencias, por lo que se tomó en cuenta el contexto socio histórico y la dimensión temporal como aspecto clave en la posterior interpretación de los datos, relacionados tanto con las etapas de la trayectoria vital de los individuos, como con los cambios sociales ocurridos en el tiempo y espacio.

Con el sustento metodológico descrito, se fundamentó la inserción de estos puntos de viraje en este proceso de análisis del material empírico obtenido realizando los primeros acercamientos a través de un entrecruzamiento entre los contenidos de los relatos y las propuestas teóricas elegidas.

Al realizar una selección temática de cada uno de los relatos de vida, se identificaron las condiciones subjetivas de los relatos al “mantener de manera permanente el objetivo de la entrevista como interacción” (Guzmán, 2004:109).

Esta selección se realizó considerando la perspectiva de los actores, tratando de expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos para una comprensión más profunda del texto. (Flick, 2007:193). Este grupo de conceptos se identificaron y permanecieron constantes en las preguntas, objetivos y títulos con los que se estructuró la investigación (Orozco y González, 2012).

Erickson (1997) plantea que las categorías derivan del análisis de los datos efectuado con posterioridad, por lo que se analizaron los datos del material para localizar los conceptos básicos que se desprendieron de sus relatos, recorriendo todas las entrevistas e identificando párrafos particulares.

Una vez que se obtuvieron este conjunto de datos en la base de datos que se realizó, se inició el proceso de codificación, proceso que se llevó a cabo leyendo y releendo los datos con el fin de descubrir las relaciones existentes y empezar a interpretar.

Los códigos se construyeron con “los aportes teóricos, así como del lenguaje y las expresiones utilizadas por los actores, que se denominan como códigos en vivo” (Soneira, 2006:156) agrupando los datos: “particularmente relevantes para la pregunta o las preguntas de investigación” (Flick, 2007 :194).

Niveles de análisis

Se realizó en la base de datos interpretativa construida, un primer nivel de análisis horizontal con las frases o párrafos específicos identificados de los seis migrantes de retorno que permitió visualizar las diferencias y las similitudes en los relatos, tomando en cuenta las diferentes dimensiones que constituyeron el cimiento para realizar un segundo nivel de análisis.

En el archivo anexo a esta tesis, se encuentra la matriz de la base de datos interpretativa, en donde se realizó el primer nivel de análisis horizontal, sujetos del 1 al 6.

Con base en el primer nivel de análisis, se fue visibilizando la construcción de los saberes en la matriz interpretativa de cada relato mediante un análisis vertical, buscando relacionar los casos con las dimensiones y los conceptos, entretejiendo alternativas de organización con los relatos particulares de cada migrante, para después realizar una interpretación analítica general relacionando las preguntas de investigación. Ambos análisis y su posterior interpretación, se realizaron entretejiendo los relatos con los referentes teóricos seleccionados (Weiss, 2014).

Estos análisis, tanto el particular como el general permitieron ir comprendiendo los saberes de cada uno de los migrantes y la manera en que las experiencias, las interacciones, sus socializaciones, las formas identitarias en las realidades sociales permitieron visibilizar su proceso de formación relacionado con los saberes, tanto de manera particular como general.

Con base en lo anterior, se fue estructurando la interpretación de este estudio buscando dar respuesta a la pregunta general de investigación: En San Mateo Ozolco ¿Cómo

se presenta la construcción social de los saberes en los relatos biográficos de los migrantes de retorno de Estados Unidos?

Tomando en cuenta las preguntas particulares de esta investigación, se estructuraron los ejes de análisis principales:

a) Procesos de socialización

Para identificar el papel que juegan los procesos de socialización, se partió de la pregunta: ¿Cuál es el papel que juegan esos procesos en esa construcción?

Se realizó a partir de la base de datos interpretativa dentro del primer nivel de análisis horizontal tomando en cuenta las diferentes dimensiones. Se fue evidenciado que los saberes identificados se ubicaron dentro de situaciones de práctica e interacción social, presentes en ciertos entramados simbólicos relacionados con su socialidad (Schutz, 1932).

La sucesión de acontecimientos ocurridos durante el tiempo histórico y el modo como los sujetos lo fueron viviendo se presentó dentro de una realidad histórico –empírica, en donde emergieron los ámbitos principales de sus socializaciones.

Es en ese proceso en donde se fueron construyendo, transformándose o apropiándose sus saberes en las diversas articulaciones de las experiencias ya vividas en el marco de su historia individual (Shütz, 1993) y a través de las interacciones cara a cara (Berger y Luckmann, 2003).

Los saberes presentes en sus relatos biográficos, se fueron entretejiendo en su narrativa asociados a los diversos momentos de su historia de vida: niñez, adolescencia, juventud y adultez articulados a ciertas operaciones prácticas, cognitivas y emocionales dentro de cada proceso de socialización particular (Berger y Luckmann, 2003).

b) La experiencia social y formas identitarias.

Para describir la relación entre experiencia social y las formas identitarias en su vida cotidiana, se partió para el análisis con la pregunta ¿Cómo se presenta en su vida cotidiana, la relación entre la experiencia social y las formas identitarias?

En este análisis, la realidad socio simbólico y cultural se presentó estrechamente relacionada con la experiencia social y las formas identitarias tomando en cuenta lo que Dubet (1989) conceptualiza como experiencia social, una herramienta que permite integrar

la individualidad a la sociedad y construir la realidad con el margen de libertad que posee cada individuo.

Cada migrante de retorno se apropia de ciertos saberes, los combina, administra o ajusta relacionándose con diversos procesos de aprendizaje que fue realizando dentro de las diferentes esferas de su curso de vida (Giddens, 1997), reconstruyéndose con los recursos disponibles que tuvieron a su alcance a partir de las diversas facetas de las formas identitarias que fueron experimentando: la forma biográfica para los otros de tipo comunitario; la identidad cultural o la forma biográfica para sí; la forma de relación para los otros y la forma de relación para sí (Dubar, 2002).

Aunque sus experiencias se muestran compartidas en ciertos momentos, cada uno presenta saberes particulares enlazados con su tiempo histórico personal y/o colectivo con el tiempo biográfico.

De acuerdo con Dubet (2011), todo aprendizaje social se forja dentro de los procesos ligados a la experiencia social del sujeto, de tal manera que el saber que se fue delineando en sus relatos reflejó la realidad de incertidumbre propia del contexto migratorio, en donde cada uno ajustó sus saberes ante cada nueva realidad parcial en las diferentes esferas de su curso de vida (Giddens, 2003), especialmente en los cuatro puntos que se identificaron como puntos de viraje.

c) Las realidades sociales

Con base en los puntos de viraje destacados en sus relatos y siguiendo la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los saberes que se van presentado en sus diversas realidades sociales?

Al ir recorriendo nuevamente el material objeto de estudio para ir definiendo alternativas de organización que permitieran ir identificando los saberes en sus diversas realidades sociales. (Weiss, 2014), se tomaron como base para el análisis los puntos de viraje o índices identificados durante el proceso investigativo: la salida, el cruce, el destino (llegada-establecimiento) y el retorno.

Los saberes en sus relatos, se fueron presentando dentro de situaciones de vida construyéndose desde su lugar de origen para irse reconstruyendo o apropiándose de otros en la salida, cruce, destino (llegada-establecimiento) y el retorno. También se identificó que los saberes se presentan relacionados con ciertos procesos internos de auto reflexión particulares

relacionados con el contexto migrante: percepción de vida, adaptación, empoderamiento, capacidad de resistencia y frustración.

d) Entrelazamiento con las categorías articulación experiencial, precariedad identificante y fronteras internas

En esta última parte de la ruta delineada para el análisis, la guía fue la cuarta pregunta de investigación: ¿Cómo se entrelazan sus saberes con la articulación experiencial, la precariedad identificante y las fronteras internas?

En la búsqueda de la respuesta, se realizó otro proceso de comparación en la matriz realizada, entrelazándolos con las tres categorías definidas por la información empírica obtenida: articulación experiencial (Shütz,1993); precariedad identificante (Dubar,2001) y fronteras internas (Schütz,1993, Bourdieu, 2008), en la búsqueda de analogías, diferencias, contrastes y recurrencias de los seis sujetos, que permitió presentar los saberes de los migrantes de retorno a través de estas categorías:

- El saber en la categoría articulación experiencial, apoyada con los conceptos teóricos de Shütz (1993), fue asimilado dentro del marco de cada historia individual a través de la subjetividad, cuando se abren ante una realidad que produce cambios. Esta realidad vinculada a la intersubjetividad les permitió construir el mundo desde una perspectiva individual o social.
- Los saberes, en la categoría precariedad identificante (Dubar, 2001), aparecieron imbricados en su realización personal, especialmente en la laboral, a través de experiencias cortas pero enriquecedoras, administradas dentro de una identidad en red en Filadelfia, en donde se presentó la incertidumbre y la precariedad.
- Los saberes, en la categoría de fronteras internas, se mostraron interrelacionados con la intersubjetividad de Alfred Schütz (1932) y con el concepto de habitus de Pierre Bourdieu (1987). En ellas, los saberes se presentan vinculados con las interacciones de las personas en espacios en donde se distinguen y separan identidades, representaciones, significados, cosmovisiones que se mezclan, se yuxtaponen, se negocian y se comparten relacionados con sus disposiciones, tanto individual como grupalmente.

En este capítulo se presentó la ruta metodológica delineada para la recuperación del conocimiento cotidiano de los migrantes de retorno a través de sus relatos, para ir identificando, describiendo e interpretando sus saberes, a través de la articulación de un enfoque metodológico basado en la metodología biográfica narrativa.

El análisis a profundidad de los relatos, estuvieron centrados en el texto mismo, para descubrir los sentidos que estuvieron ocultos en él, realizando una comprensión intensiva (Bertaux y Bertaux – Wiame, 1993).

Lo anterior se realizó tomando en cuenta lo que Weiss documentó, que el investigador no se aproxima a la realidad como tabula rasa, puesto que: “siempre hay una perspectiva que (le) ayudará a ver la información relevante y abstraer categorías significantes a partir del escrutinio de los datos” (Weiss,2014: 3), y que: “su posición no implica que la generación de teoría nueva deba proceder de manera aislada de la teoría” (Glaser y Strauss 1967 en Kelle, 2005).

Dado que el objetivo general de investigación tuvo que ver con la comprensión, siguiendo a Guber, la comprensión en esta investigación implicó: “reconocer los marcos de interpretación dentro de los cuales los actores clasifican el comportamiento y le atribuyen sentido (...) son los actores los privilegiados a la hora de expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida , su cotidianeidad, sus hechos extraordinarios y su devenir (...) acompañar al informante por los caminos de su lógica (...) reconocer la reflexividad entre su reflexividad y la de los informantes en la cual el investigador necesita ubicarse en una posición de desconocimiento y de duda sistemática acerca de sus certezas(...) así el centramiento de la investigación (...) supone la aceptación de los marcos de referencia del informante para explorar juntos los aspectos del problema de discusión y del universo cultural en cuestión” (Guber, 2011:73-76).

Estos los sujetos investigados representan formas de vida muy relacionadas con la supervivencia, en donde la movilidad fue un eje transversal y en donde la ruptura fue una constante (Gómez, 2011: 36). Cada migrante narró desde sus modelos explicativos o marcos legítimos de su cultura, de los cuales derivaron las interpretaciones realizadas en cuanto a sus saberes, de acuerdo al momento histórico y al lugar en los que se posicionaron para relatar (Masseroni, 2007), de ahí que las narraciones obtenidas junto con sus experiencias de vida,

no fueron entendidas dentro de un vacío cultural, puesto que se presentan relacionadas a las realidades sociales de los contextos por los que transitaron .

CAPITULO 5. ¿CÓMO CONSTRUYEN SUS SABERES LOS MIGRANTES?

Este capítulo se estructura en dos apartados. En el primero se presenta un acercamiento a los relatos de Santiago, Tlacachicahua y José como una manera de comprender las diversas realidades, tiempos y contextos en donde los saberes que fueron acumulando en el mundo de su vida cotidiana, les permitieron en el retorno, el reconocimiento de sí mismo y de reconocerse con los otros.

Los relatos de Citlali Yaretzi, Alejandra y María, conforman el siguiente apartado mostrando como el género dejó huellas más profundas en ellas marcando su experiencia migrante, donde su desplazamiento en el origen, el tránsito y el destino implicó un recorrido complejo y difícil, en el cual no se plegaron ante las condiciones inhibitoras y sus emociones se convirtieron en la fuerza motriz para seguir adelante y retornar empoderadas.

Estos migrantes que retornaron a Ozolco, presentan a lo largo de sus relatos lo que según ciertas investigaciones se denomina el *habitus* que: “forjan los sujetos en situación de pobreza para asegurar su supervivencia” (Yuren, de la Cruz, Cruz, Araujo, 2005).

Los migrantes de esta comunidad son considerados pobres⁷ si se toma en cuenta lo que Boltvinick y otros investigadores mencionan en cuanto a la pobreza, que debe de considerarse a partir de ciertas necesidades básicas insatisfechas que incluyen no solo las alimentarias, sino también las de vestido, vivienda, salud, educación y tiempo libre (Boltvinick, 2002).

A lo largo de este capítulo, se presentan los relatos de seis migrantes de retorno que regresaron de los Estados Unidos relacionados con sus saberes, saberes construidos a partir de sus experiencias dentro del circuito migratorio Ozolco-Filadelfia, mostrando que su manera particular de aprender tiene que ver con el mundo de su vida cotidiana⁸, mundo

⁷ Las cifras oficiales que emite la Secretaría de Desarrollo Social (2013) relacionadas con la pobreza distinguen tres tipos de pobreza: a) la alimentaria, que corresponde a la población cuyo ingreso es insuficiente para cubrir las necesidades alimentación b) la de capacidades, referidas a la población cuyo ingreso es insuficiente para cubrir necesidades de alimentación, educación y salud c) la de patrimonio, cuyo ingreso es insuficiente para cubrir necesidades de alimentación, salud, educación, vestido, calzado, vivienda y transporte público .

⁸ Los referentes de Schütz (1932) fueron base en esta investigación, para comprender como los migrantes de retorno construyen sus saberes dentro de las diversas dimensiones de la realidad social dentro de un proceso en donde los encuentros, identificaciones y referentes son compartidos por medio de la “socialización”, tomando en cuenta además lo que Berger y Luckmann (2003) plantean en cuanto a la vida cotidiana, considerada como una realidad intersubjetiva cuya construcción se realiza en la “socialización primaria” base para las “socializaciones secundarias” posteriores.

conformado a partir de su recorrido migrante, identificado en esta investigación a través de cuatro puntos de viraje: la salida, el cruce, el destino (llegada -establecimiento) y el retorno.

Estar insertos en una localidad de alta intensidad migratoria, vivir en familias con actividad migratoria internacional y regresar al lugar de origen conformaron un escenario complejo que requirió de este acercamiento comprensivo.

Si bien, muchos de los saberes de estos migrantes de retorno son similares, hay otros que nos permiten aproximarnos a su particular modo de ser, sentir y hacer, en especial los de las mujeres, situación por la que se decidió hacer en este capítulo, un apartado específico con los saberes de los hombres y otro con los de las mujeres.

5.1. Saberes de los hombres

Santiago, Tlacachicahua y José, son originarios de San Mateo Ozolco, junta auxiliar situada en las faldas de los volcanes dentro del municipio de Calpan. En ella, se puede apreciar la importancia de los flujos migratorios en la conformación actual de la comunidad. El hilo conductor de sus relatos fue el de su origen, su recorrido hasta Filadelfia y el retorno a su tierra.

El ir y venir en el análisis de cada relato, implicó acercarse a sus pensamientos, sentimientos y prácticas sociales, que mostraron también: “decisiones y acciones que tuvieron que ver con los espacios personales y sociales por los que transitaron” (Sánchez Díaz de Rivera, Hernández Rojas, 2010:110).

5.1.1. Saberes de Santiago: “Haberme ido, me permitió aprender u hacer cosas con ese sentido de amor a lo mío”.

Santiago es un migrante de retorno de 27 años, nacido en San Mateo Ozolco y muy orgulloso de vivir entre volcanes, es integrante de una familia numerosa que siempre ha tenido una fuerte relación con la migración:

“Mi familia está integrada por siete hermanos y mis papás, no todos viven acá, tengo tres hermanas y un hermano en Estados Unidos, en Filadelfia”.

A lo largo de sus relatos, Santiago fue mostrando un conjunto de saberes relacionados con su capacidad de introspección y de reflexión sobre lo que vivió, sobre lo que es y fue construyendo. Apreció siempre los saberes que en familia le inculcaron:

“Papá nos ha inculcado el valor de la familia, por eso así soy”.

Cobijado en familia por las historias de vida de sus antepasados, sus saberes de origen, siempre han estado relacionados con los ejemplos y con su comunidad, su papá le contaba muchas historias, relacionadas con su abuelo y bisabuelo:

“Mi papá siempre me recalca eso, conservo todas sus enseñanzas y quiero preservar lo que ellos fueron y hacer lo que ellos hicieron”.

Santiago destacó en sus relatos los recuerdos de la infancia y adolescencia entrelazados a sus prácticas, realizadas dentro de su socialización primaria, otorgando un valor específico a los autoaprendizajes:

“Aprendí en la casa a no ser machista con mi papá y también a aprender solo. El corta pelo, pero para gente grande, es herrero, aprendió a soldar...yo también lo aprendí”.

Su hermano es también para él, ejemplo de cómo se puede aprender solo y salir adelante, apoyado en la tecnología:

“Aprendió por necesidad. Nadie le enseñó a hacer helados, la nieve algo, pero el helado no, aprendió con tutoriales de you tube”.

En sus relatos se fueron mezclando conocimientos, sentimientos y prácticas que se fueron desmanejando en su historia biográfica, a través de ciertos significantes relacionados con la tierra, con la siembra mediante saberes campesinos, en donde sus experiencias cotidianas de la niñez, permitió visualizar el ritual familiar en el que se desarrolló desde que era pequeño:

“Soy del campo porque se cosechar el maíz y el frijol, desde niños fuimos ayudando...todos pizcamos, quitando y echando en el ayate. A los más chicos siempre les toca tirar la semilla, el maíz, a niños y niñas. Todos mis hermanos, hermanas y yo, desde muy chicos aprendimos”.

Destaca también lo que en su familia representa el saber de su madre:

“Mamá sabe muchas cosas, por ejemplo, decide que se siembra y que no, es algo como muy tradicional acá y todos aprendimos a respetar su decisión”.

Santiago también se enorgullece de sus interacciones con las personas y valora su importancia:

“Aprendí solo a jugar futbol ... todos me invitan a jugar con ellos. Sé que me aprecian y es una manera de relacionarme y hacer cosas más allá del futbol, en la vida cotidiana”.

Se muestra reflexivo cuando habla de su lengua materna: el náhuatl; reconociendo que es un saber con mucha riqueza y el reto que representa para su comunidad visibilizar esta riqueza:

“Sé náhuatl, en mi familia todos hablan náhuatl. Mi papá hablaba en la casa y también en el campo... de pronto mezclan español y náhuatl, es una mezcla, es nuestra forma de comunicación y hasta ahora, la mejor manera de estar juntos” .

Relata entusiasmado como la tradición milenaria del baño en temazcal se sigue conservando, especialmente con las personas adultas y la manera en la que su padre la fue preservando:

“En mi comunidad es una tradición ir al temazcal, pero más para la gente grande, como más para los viejitos y por eso el negocio de mi papá tuvo mucha gente. Pero luego apareció la competencia y bueno, eso está bien, porque eso sirvió para que no se pierda la tradición del temazcal”.

Analítico y propositivo, Santiago está seguro que su comunidad puede ser valorada, compartiendo su historia:

“He aprendido a valorar y amar a mi pueblo por lo que sé de su historia por mi padre. Estamos orgullosos de vivir entre volcanes y compartir nuestra historia”.

Reflexivo relata que tanto aquí como allá en Filadelfia, los saberes relacionados con las tradiciones se procuran conservar:

“Mi hermana que se acaba de casar, hizo todo como las tradiciones de acá pero allá...Se hace todo el ritual tanto aquí como allá. Desde el comienzo, de cómo ir a pedir al padrino, las cosas, el pan, la comida, las botellas para que los casen, todo lo que se necesita en el ritual de boda”.

En Ozolco existe la educación obligatoria a través de los niveles educativos que la conforman. Santiago no estudió preescolar, pero en Ozolco se graduó de bachiller y efectuó sus estudios técnicos en una universidad cercana, lo que narra con orgullo:

“Fui bueno en la escuela, nunca reprobé. Después del bachillerato, me fui a estudiar una carrera técnica en Huejotzingo, en la UTH y terminé la carrera como técnico mecánico”.

Destaca que a sus compañeros de escuela que estuvieron en el bachiller o a sus amigos, les va mucho mejor en Estados Unidos, que los que solamente estudiaron la secundaria:

“Si bien pienso que lo que aprendí en la escuela no ha sido suficiente, si me hizo de otra manera. Ahora sé que necesito aprender más, aprender un poco más siempre y donde esté, vaya a la escuela o no”.

También expresó una crítica al modelo de escuela en la que estudió, aunque también reconoció que les hicieron reflexionar sobre la situación de la migración:

“Había materias que aburrían y que uno mejor prefería salir a jugar, paradójicamente una de las que más me aburrían era la de inglés, por eso aprendí algo allá, aunque sé muy poco, tal vez porque no lo necesité tanto...los maestros nos recalcaron mucho que tomáramos la opción de seguir estudiando y no de irnos”.

Reconoce que le gustaba ir a la escuela y eso le ha ayudado con sus expectativas de vida:

“Pues no sé, solo el hecho de aprender nuevas cosas. Siempre llegaba muy temprano, iba con gusto, me gustaba estar en la escuela y creo que me sigue gustando... porque a través de la escuela y los maestros, me fui formando metas, no

solo a ver qué pasa, como que fui luchando por mis sueños, por hacer lo que a mí me gusta”.

La escuela para Santiago, fue una manera de socializar y hacer amigos:

“Era muy bueno jugando futbol. Decían vente, vamos a jugar futbol y yo me sentía muy bueno, siempre me han apreciado mucho y me gusta tener amigos”.

En la escuela, Santiago se dio cuenta de que tiene ciertas habilidades de las cuales se enorgullece:

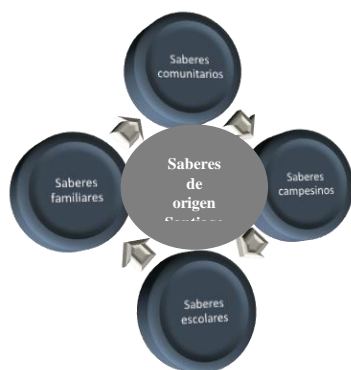
“Una de las habilidades que tengo es las que se relacionaban con las matemáticas, era muy bueno haciendo ecuaciones y las hacía rápido, siempre las hacía muy bien; también me sentía muy bueno cuando me tocaba exponer, como que no me cohibía tanto, pasaba enfrente, explicaba y eso también me gustaba”.

En estos relatos de Santiago, se puede percibir la importancia que le otorga a la escolaridad. Más que las asignaturas cursadas, fue lo que se relacionó con su socialización secundaria (Berger y Luckmann, 2003), y con sus expectativas. En la expresión: *“me hizo de otra manera”* se descubre a sí mismo y con los otros, además de reconocer que, a mayor grado de escolaridad, mejores trabajos en Filadelfia.

Los saberes presentes en sus relatos biográficos se fueron entrelazando en su narrativa asociados a los diversos momentos de su historia de vida: niñez, adolescencia, juventud y adultez articulados a ciertas operaciones prácticas, cognitivas y emocionales en el que fue mostrando la construcción, transformación o apropiación de sus saberes articuladas a las experiencias ya vividas en el marco de su historia individual (Shütz, 1993).

Todo lo anterior constituye un mosaico de saberes de Santiago, representados en la figura 2, que, identificados en sus relatos de manera específica, son presentados en la tabla 6.

Figura 2. Saberes de origen de Santiago



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Tabla 6. Saberes de origen de Santiago

Saberes familiares	Saberes comunitarios	Saberes campesinos	Saberes escolares
Enorgullecerse de su origen	Usar temazcal	Echar maíz	Socializar e interactuar
No ser machista	Vivir en comunidad	Pizar	Reconocer que el estudio puede evitar migrar.
Vivir de y con la migración	Recrear las tradiciones aquí y allá	Tirar semilla	Relacionarse con pares.
Valorar su herencia	Trabajar por la comunidad	Desyerbar	Habilidad para las matemáticas
Preservar sus raíces	Como pedir la mano	Quitando y echando el ayate	Capacidad para exponer
Valorar y amar a su pueblo	Conservar y difundir las tradiciones	Conocer todo el proceso de la siembra	Sentirse apreciado
Comunicarse y relacionarse en otra lengua	Valorar la historia de su pueblo.	Guardar las semillas	Ser sistemático
Hablar náhuatl en casa y campo	Apreciar el campo y la siembra	Valorar el punto de vista de su mamá en cuanto a la siembra.	Formarse de manera diferente
Aprender solo		Recuperar el maíz azul	Aprender siempre
Usar la tecnología (you tube)		Rescatar otros colores del maíz originarios de su comunidad	Valorar lo que se aprende
Luchar por tus sueños			Percepción diferente de la vida

Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Saberes de Santiago en su recorrido migrante.

La salida

El punto de viraje nombrado en esta investigación como salida, refiere al momento de partida, en donde el migrante se ve influido por los factores de expulsión y atracción que lo impulsaron a moverse. Esta decisión de salir estuvo asociada con la situación económica prevaleciente, ante la necesidad de allegarse de recursos económicos, necesidad influida por el contexto familiar y comunitario ante la disminución de oportunidades que les impulsa a salir de su lugar de origen con destino a Filadelfia.

Aunque Santiago reconoce que se formó con el objetivo de que no se iba a ir y que se iba a quedar, recuerda que, al no encontrar trabajo o más bien, uno que le gustara, donde tuviera un ingreso que mejorará la situación económica de su familia, decidió de pronto irse a Filadelfia sin meditar demasiado en lo que esa decisión implicaba:

“No quise esperarme, tenía que tener ingreso, tenía ya veinte años ...yo me fui por cosas económicas porque yo me sentía obligado a apoyar a mis papás, a mi familia. ...Mis papas se molestaron, me dijeron - tantos años estudiando y ya te vas-”.

Para irse, pidió el apoyo de su hermana mayor que estaba en Filadelfia. Al mismo tiempo otra de sus hermanas también decidió irse con su hija pequeña:

“Buscamos al coyote y mi hermana mayor pagó todo lo que se tenía que pagar”.

No reflexionó en que estaba a punto de graduarse en la Universidad de Tecnológica de Huejotzingo ni lo que sus amigos le aconsejaran, tomó de pronto la decisión:

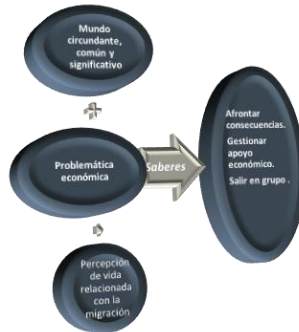
“Aguántate un rato me dijeron, nos graduamos primero. Pero decidí irme, me fui rápido con mi amigo, con otros tres, mi hermana y mi sobrina”.

Sus saberes en la salida, como se presenta en la figura 9, estuvieron asociados a una percepción de vida vinculados a la solución de una problemática económica. Irse a los Estados Unidos, desde que era niño y adolescente, fue la solución que aparecía en su mundo circundante, común y significativo.

Los elementos que condicionaron su salida, se presentan en la figura 3, junto con los

saberes de Santiago.

Figura 3. Construcción de saberes de Santiago en la salida



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos.

El cruce

En esta investigación, el punto de viraje identificado como cruce, refiere el momento de incursión en la frontera con los Estados Unidos, en donde cada uno de los migrantes vivió diversas experiencias. En ese escenario de incertidumbre se presentan malos tratos, agresiones tanto físicas como verbales, despojo de pertenencias, engaños, extorsión y abusos por “coyotes” que les “ayudan” a cruzar la frontera.

Santiago relata nostálgico que el cruce para él fue muy malo, porque otros de sus compañeros pasaron muy rápido, pero él no:

“Estuve primero en la frontera de Nogales encerrado una semana, tratando de cruzar me sentía triste y asustado, nos llevaron caminando hacia el monte”.

El cruce implica una alta capacidad de resistencia para la mayoría de los migrantes, resistencia que se entrelaza con una dosis de frustración:

“Aguantamos mucho, caminamos como cinco días y de todos modos nos agarró la migra, nos regresó y nos encerraron como una semana...nos hicieron firmar papeles y poner la huella del dedo”.

En sus relatos, la frustración de sus planes apareció de manera reiterada, recordando cada momento en el que no pudo cruzar:

“Fue de lo más feo de esa época, estar encerrados, No saber si es de día o de noche te produce un enorme pesar. Desde Nogales me enviaron hasta Mexicali, ahí me sentí también asustado y temeroso, por qué me preguntaba - ¿ahora qué hago, no conozco a nadie? - Fue muy, muy frustrante estar ahí, yo no tenía ni un peso y eso fue bien feo”.

Aunque ya lo sabía por qué la gente que se iba de su comunidad lo platicaba, los coyotes que los trasladan tienen sus contactos en la frontera, fue en el cruce cuando se dio cuenta que no trabajan solos:

“El coyote que es de Ozolco tiene sus contactos en la frontera, trabajan siempre en redes... siempre se están vanagloriando de que con ellos seguro pasas, aunque la realidad es que te exponen siempre a muchos peligros”.

La experiencia que vivió muestra que no todo es rápido ni seguro como se lo habían contado, porque pueden pasar días para que ellos establezcan sus contactos. Cuando tuvo que pagar nuevamente en Elektra, Santiago aprendió que las cosas no fueron como se las habían prometido:

“Encontramos nuevamente al coyote de la primera vez, nos dijo que las cosas estaban bien feas, comentó que, si nos agarraban otra vez, nos encerraban por más días”.

Tampoco imaginó que, para cruzar, el trayecto iba a ser tan largo:

“Primero fue a Cd. De México, a Hermosillo, Nogales, Mexicali, Agua Prieta y Naco Sonora ...”.

Dentro sus relatos, se visibilizó la dependencia que los migrantes tienen con los coyotes en el cruce, porque muchas veces tienen que esperar hasta que vuelven a establecer contactos, lo que implica pagos extraordinarios dentro de una experiencia que fue muy difícil para él:

“Tienes que aprender a observar, a esperar, a estar alerta. Esta persona encontró a sus contactos después de tres días. Rentaron cuartos de hotel y hasta que se estableció el contacto, nos llevaron nuevamente al cruce... Aprendí que hay que resistir, a pesar de todo”.

También recordó el enojo y la preocupación que dejó en el pueblo, especialmente en su papá. Cuando tuvo que recurrir a él para obtener el dinero que le permitiera seguir adelante, aún ahora, recuerda su sentimiento de desolación y culpa:

“Pensé y pensé- ¿qué puedo hacer? Entonces recordé el número de mi casa y le hablé a mi papá, le dije que estaba en Mexicali, me contesta asustado y preocupado - ¿cómo le hago para enviarte dinero? -. En ese momento inmediatamente pensé - ¿para qué me vine? -”.

Las relaciones con los demás cobran especial importancia desde el momento del cruce, interacciones que se despliegan posteriormente hasta Filadelfia:

“Ahí me di cuenta de la importancia de los amigos, porque me encontré a otro amigo de Ozolco que también lo habían regresado y como él ya tenía experiencia en la frontera, me enseñó como utilizar Elektra para recibir dinero”.

Las dinámicas creadas a partir de estrategias ya definidas por los coyotes en el paso, tienen que ver con la movilidad. Santiago al principio, se preguntaba por qué si lo encerraron en Nogales, lo regresaron a Mexicali. Aprendió entonces que, si quieres pasar, no puedes permanecer en un solo lugar:

“Entonces nos movimos de esa frontera y nos fuimos a Agua Prieta, ahí solo caminamos una hora, el cruce parecía más fácil”.

También reconoció que no siempre las estrategias para cruzar son las mismas, aunque siempre están asociadas a una gran capacidad de resistencia y adaptación:

“Nos recogió una camioneta ahí y nos llevaron a una casa de seguridad, Estuvimos encerrados mucho tiempo en una casita, éramos como cien gentes... No había casi comida para no despertar sospechas, recuerdo que había bien poquita agua y hamburguesas bien chiquitas, comimos y bebimos lo que pudimos”.

Nunca imaginó el proceso y el trato que en Estados Unidos dan a las personas que como él cruzaron de manera indocumentada, hasta que lo vivió en carne propia cuando lo regresaron varias veces:

“Volvió a pasar, llegó migración y a mí me encerraron veinticuatro horas y me regresaron a Agua Prieta... cuando te agarran te fichan y hasta nos toman huellas otra vez, mucha incertidumbre por lo que pueda pasar”.

La interacción con sus amigos y familiares le ayudaron a sobrellevar las experiencias amargas del cruce, así como la responsabilidad de cuidar a su sobrina:

“Como fui en grupo, los amigos dijeron- ¡ya tres veces y no pasamos, ya vámonos! - Pensé entonces que mi hermana también estaba de por medio, además, de que a su hijita ya la había pasado”.

Por las experiencias vividas, en su relato se aprecia primero una gran frustración, pero también un sentido de adaptación ante las situaciones que enfrentó:

“Estaba ya bien desesperado y tenía como coraje, pero me sobrepuse y dije: - ¡intestémoslo nuevamente! -Entonces fuimos a otro lugar, pero nos encontró y regresó nuevamente migración”.

La capacidad de resistencia de Santiago salió a flote en diversos momentos del cruce:

“Lo soporté y volví al intento de pasar, se formaron grupos y yo quedé con uno diferente a mi hermana. La responsabilidad de mi sobrina quedaba entonces en quien logrará pasar”.

Nuevamente, la experiencia fue difícil, porque también implicó mucha resistencia física, porque caminaron varios días:

“Sentía que ya no tenía fuerzas y en las noches pensaba- yo aquí durmiendo en el desierto y mis compañeros en la graduación de la UTH-. Entonces además de agotado me ponía bien triste y melancólico”.

La cuarta vez fue la definitiva, esa vez los llevaron a Naco Sonora, donde nuevamente los coyotes los volvieron a encerrar en una casa un par de días:

“Llegamos, ni me acuerdo del nombre de la ciudad, me di cuenta que concentraron a la gente en una casa y que llegaron varios coyotes con su gente”.

Ahí fue donde se percató cómo funcionan las redes de tránsito de indocumentados y el negocio de los coyotes, ya que fue notorio que conforme se fue pagando el cruce de cada uno, los empezaron a repartir:

“Nos decían, ahora los que salen a Nueva York se van, los que van New Jersey y así... mucha gente se enojó porque fuimos los últimos que llegamos y los primeros que salimos”.

Otro momento en el que se probó nuevamente su capacidad de resistencia, fue la experiencia de viajar en una camioneta cerrada repleta de migrantes, en donde ni se podía respirar:

“Íbamos como doce, saliendo de la ciudad nos dijeron que estuviéramos agachados, que no podíamos asomarnos. Estábamos bien aplastados, ahí también resistí y mucho, ya ni sé cuánto tiempo viajamos, pero por fin, llegamos a Filadelfia”.

Al término de su cruce, Santiago reflexionó hasta ese momento, lo maravilloso que fue la experiencia, porque a final de cuentas se adaptó, resistió y salió adelante:

“Ya al final, le encontré significado a esa experiencia maravillosa, porque pienso que el mayor aprendizaje fue que no nos dimos por vencidos y que buscamos la forma de poder llegar. Lo más fácil hubiera sido bueno no llegamos y regresarnos al pueblo, sin embargo, fuimos fuertes y decisivos a pesar de que cambiamos más de tres veces de frontera para poder pasar y llegar a Filadelfia”.

En el relato de Santiago relativo al cruce, se entremezclan varios saberes propios de este momento de viraje en su vida, en donde de golpe se enfrenta realidades sociales diferentes a las que había vivido. Se dio cuenta de que para cruzar la frontera e ingresar a los Estados Unidos, se requiere de una gran capacidad de resistencia para salir adelante, superando los obstáculos que cada nueva situación requería y en donde su percepción de vida sobre sí mismo, sobre los demás y sobre lo que implica ser migrante, se fue modificando.

De esta manera, Santiago no solo comprende lo que sucedió, sino también reflexiona en las acciones y decisiones que tuvo que tomar en las diversas experiencias por las que transitó, con lo que según Schütz (1932), se activan los procesos conscientes de los sujetos mediante construcciones cognitivas basadas en la experiencia del sentido común entrelazadas con sus emociones y sus prácticas, compartidas con sus semejantes e impulsadas por motivos pragmáticos comunes, proceso que se representa en la figura 4..

Figura 4. Construcción de saberes de Santiago en el cruce



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Recordemos que en este análisis de lo social nos ubicamos en el paradigma de la comprensión, por lo que, para comprender los saberes de Santiago en el cruce, fue necesario tomar en cuenta lo que piensa, siente y hace, buscando las significaciones principales que se fueron mostrando en sus relatos mediados por el lenguaje (Lulo, 2002) lo que se convirtió en una expresión de lo social que permite reconstruir significados.

Estos saberes que se presentan en el cruce, tienen que ver con las experiencias y las acciones que despliega Santiago, dentro del "mundo de la vida cotidiana" (Schütz, 1993), en una realidad en la que él actúa entre y sobre ese mundo y entre los y con los demás seres humanos.

Si se fundamenta desde el paradigma de la construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 2003) el proceso estuvo apoyado en el conocimiento común en donde las interacciones cara a cara y las acciones de los individuos se influyeron mutuamente para producir saberes, saberes específicos presentados en la tabla 7 con los que enfrentó la sobrevivencia.

Tabla 7. Saberes de Santiago en el cruce

Adaptación	Capacidad de resistencia
El valor del dinero	Manejo de la frustración
Uso del tiempo	Experimentar la incertidumbre
Reflexión consciente de lo que implica cruzar la frontera	Sobreponerse e intentarlo de nuevo
Depender de los coyotes	Aguantar mucho y no darse por vencido
Importancia de las interacciones	Controlar sus emociones
A nuevas realidades	

Identificar las estrategias de los coyotes	
Funcionamiento del tránsito de indocumentados	

Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos.

Destino

El punto de viraje denominado destino es en donde los migrantes enfrentan una realidad no conocida. La mayoría fueron apoyados por redes familiares o de paisanos, porque siempre su principal objetivo es buscar trabajo.

Sus primeras experiencias en Filadelfia, se presentan llenas obstáculos por las múltiples formas de discriminación vividas: salarios mal remunerados, jornadas largas y pesadas consecuencia de su integración al grupo de mano de obra barata indocumentada en los Estados Unidos.

A pesar de ese escenario, esas condiciones particulares de trabajo, pero en los que ganaban en dólares, los migrantes aseguran su manutención, recuperan lo pagado a los “coyotes”, pagan sus gastos de llegada y estancia a la vez que envían dinero a su familia.

Una vez establecidos, algunos migrantes empiezan a contar con mejores condiciones de vida por su capacidad de resistencia y adaptación. Tienen mejores empleos y pueden enviar remesas importantes a su familia, aunque siempre a la sombra de una condición de vida llena de precariedad e incertidumbre.

Este índice incluye dos momentos en sus relatos: el de llegada y el establecimiento en Filadelfia. En el establecimiento principalmente, el migrante enfrenta una diversidad de obstáculos. Si bien, en su llegada estuvieron apoyados por las redes de familiares o paisanos, al integrarse al trabajo y dentro de sus actividades cotidianas relacionadas con lo laboral, se les presentan múltiples formas de discriminación y de precariedad en un estado de ilegalidad.

Destino: llegada

A su llegada, Santiago se sintió muy bien, porque se reencontró con su hermana que no había visto después de diez años, así como muchos amigos y paisanos, por lo que se sintió

sumamente satisfecho y emocionado. Se instaló en una casa rentada por su hermana y su novio:

“Supe entonces que valió la pena pasar por todo por lo que pasamos, me sentí muy bien porque estaba mi hermana la mayor, ella siempre ha sido como muy protectora con todos”.

Con las emociones a flor de piel, recuerda que sus sentimientos contrastaron con los del cruce, porque desde su llegada, la familia, amigos y paisanos le mostraron su afecto y solidaridad. Recuerda que consiguió trabajo a través de sus amigos de la escuela. Su primer trabajo y los subsecuentes se dieron a partir de amigos y conocidos, hasta ahora, se admira, de acuerdo a sus expresiones, cómo funciona ese sistema:

“Cuando llegué me fueron ir a ver, me preguntaron- ¿cómo estás, ya llegaste, te conseguimos trabajo? -. Es admirable de cómo llegas a Fila y te sientes como en comunidad”.

Todos los migrantes o cuando menos los que él conoce, cuando llegan no tienen dinero, no conocen la ciudad, no saben ni trabajar y es donde los amigos y la familia los apoyan:

“Si la familia no consigue trabajo, seguro los amigos lo van a conseguir o cuando menos, te echan la mano”.

Una vez pasada la emoción de la llegada, los migrantes se enfrentan a la realidad de que hay que pagar renta, alimentación, ropa, transporte. Este es otro momento en el que se activan las redes de familiares, amigos y paisanos:

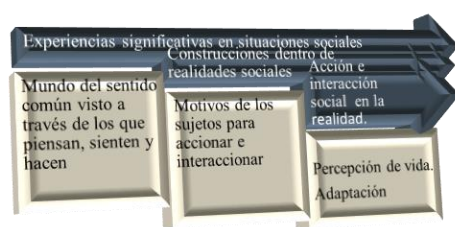
“Hay gente que llega sin nada allá y los amigos se encargan de pagarte el mes de renta mientras consigues trabajo, te dan de comer, te compran ropa y cuando empiezas a generar dinero entonces sí, ahora ya pagas tu renta, puedes comprarte ropa y tienes que pagarles, eso sí”.

Ya establecido y con una opción laboral, transitó por la experiencia personal del enfrentamiento con su realidad, vivir en un país al que ingresó de manera ilegal e iniciar una

nueva actividad laboral, con un horario y un salario de los más bajos dentro de la escala laboral restaurantera de ese país.

Dentro de la estructura del mundo social, según Schütz y Luckmann (1977), es preciso dirigir la mirada hacia las experiencias significativas de los sujetos, puesto que en ellas se basan las construcciones mediante las cuales son interpretadas sus motivaciones para pensar, sentir y actuar de determinada manera, lo que condiciona el tipo de saberes que van construyendo, como se presenta en la figura 5.

Figura 5 Construcción de saberes de Santiago en la llegada



Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

La experiencia de la llegada de Santiago, muestra lo que Berger y Luckmann (2003) establecen sobre los procesos través de los cuales el cuerpo de conocimientos llega a quedar establecidos socialmente como realidad, en donde los saberes se desarrollan, transmiten y subsisten en diversas situaciones sociales. En la tabla 8, se presentan los saberes de Santiago en la llegada a Filadelfia.

Tabla 8. Saberes en la llegada de Santiago

Saberes cognitivos	Saberes emocionales	Saberes prácticos
Conocer nuevas realidades	Percibir emoción y satisfacción en un país ajeno	Funcionamiento de redes
Adaptarse a un nuevo estilo de vida	Sentirse en comunidad	La solidaridad en la sobrevivencia
Funcionamiento del sistema social en Filadelfia.		Conseguir trabajo
		Comprometerse a pagar deudas

Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos.

Destino: establecimiento

Dentro del establecimiento en el punto de destino, algunos migrantes empiezan a contar con mejores condiciones de vida por su capacidad de trabajo y adaptación. La diversidad de los empleos no es mucha, especialmente para las personas de Ozolco, puesto que la mayoría están establecidos dentro de la industria restaurantera.

La oferta laboral para las personas de Ozolco en Filadelfia, se ubican entre la Novena street y la Washington ave. Santiago inició lavando trastes, porque uno de sus compañeros amigos del bachiller le consiguió el trabajo; ahí fue donde se dio cuenta que no todo iba a ser fácil:

“Inicié de lava trastes, no me gustó el trato porque había maltrato, mi amigo era el cocinero, pero yo sentí como que me estaba haciendo a un lado”.

Para contar con mayor ingreso y apoyarse en lo económico, se consiguió otro trabajo también de lava trastes en otro turno. Desempeñaba dos trabajos, pero su amigo no lo entendía:

“Llegaba un poco cansado con sueño, y siempre me señalaba de que llegaba tarde. Eso me hacía sentir mal”.

Entonces reflexionaba en que, aunque había terminado una carrera técnica en la UTH, sus compañeros y amigos del bachiller que habían migrado antes, tenían un buen puesto y ganaban mucho mejor:

“Siempre notaba eso, que el sí tenía buen puesto y ganaba mucho mejor”.

Por eso, Santiago se enfrentó a un dilema:

“Cómo era posible que hubiera estudiado más que ellos, pero no me había servido de nada... yo me sentía frustrado como de estar ahí y pensaba, tenían razón, me hubiera venido desde antes o para que estudié, solo gasté mucho dinero que tal vez pudo servir para algo mucho mejor”.

Llegó el momento en el que Santiago empezó a tomar decisiones, especialmente por las condiciones de injusticia laboral y del trato del cocinero:

“Dejé el trabajo, aunque el chef me dijo- oye, no te vayas- Ese día quería que me quedara a lavar platos en la noche porque no llegó el que lavaba...trabajaba de las siete de la mañana a las tres de la tarde, entraba en el otro a las cinco de la tarde y salía hasta las doce o una de la mañana. Fueron como cuatro meses que me aventé trabajando así, por eso siempre andaba cansado y llegaba tarde al siguiente trabajo”.

Y empezaron también la frustración y la incomodidad por no poder reclamar un trato justo, pago adecuado y mejores condiciones laborales:

“Me sentía frustrado porque quince días no me quisieron pagar, bueno eran bastantes horas y me cansaba mucho, fueron como diez horas que no me las quisieron pagar, lo que te frustra un montón”.

Fue cuando recordó que, dentro de sus expectativas personales por años, la decisión de migrar no estuvo presente y entonces reflexionaba:

“Estudié dos años más y al final no me habían servido para nada e igual fui a terminar como ellos y lo peor, ganando menos”.

También se dio cuenta de la importancia de relacionarse y hacer amistades. En el restaurante de lava trastes conoció a varios amigos, un veracruzano en especial cuya esposa era de Ozolco con quien se llevó bastante bien, a pesar de que él era muy flojo para trabajar, faltaba mucho o llegaba muy tarde y lo corrían. Al recordarlo, Santiago reflexiona:

“Es que en Estados Unidos o buscas a alguien que te ayude o no haces gran cosa tu solo; llevarte bien con alguien que te quiera ayudar está muy bien, te sientes bien y te puede ir mejor en los trabajos”.

Esa relación con el tiempo dio sus frutos cuando ese amigo le habló de otro trabajo, fuera de restaurantes. Santiago le comentaba que él quería entrar en otro trabajo porque observaba que había personas que llegaban a los restaurantes a arreglar el equipo de refrigeración, cocinas, adaptaban los espacios, remodelaban los lugares, mantenían la instalación eléctrica, soldaban los muebles etc.

Su interés era personal porque en Ozolco aprendió electricidad y soldadura con su papá, también en la secundaria y algo en la UTH. Entonces, cuando veía a esos trabajadores, pensaba que ese podría ser su trabajo futuro porque ya no quería seguir en el restaurante. En un momento decisivo en el cual se encontraba muy frustrado, ese amigo jarocho le dijo:

“Mira, encontré otro trabajo y no es de restaurante”.

Fue entonces cuando lo llevó a un trabajo donde arreglan arrecifes y aunque no era precisamente soldar, el trabajo era parecido a lo que él ya sabía:

“Fijábamos oxícorte y plasma, cortábamos, le llaman oxícorte, pero es casi el mismo proceso de soldar, tiene el mismo principio”.

Tuvo suerte porque pronto se convirtió en aprendiz del maestro, poco a poco fue mejorando en el trabajo y con eso ganaba un poco más. Sus expectativas laborales nunca tuvieron que ver con los restaurantes y aunque observó que algunos de sus amigos del bachiller ya eran cocineros, él no quería seguir sus pasos:

“Varios eran cocineros, ganaba muy bien a comparación a lo que yo estaba ganando, pero no quise ser cocinero porque él ya tenía como tres años en ese trabajo... y por eso entendí como ellos van pasando por un proceso: primero lavan trastes, luego hacen ensaladas, luego pasan a la línea ya sea que se vuelvan expertos en pastas, en carnes, en postres, pescados; en cada parte del proceso van durando un tiempo y les van dando el siguiente puesto. Con el tiempo saben todo y pueden llegar a ser sub chefs o chefs, no necesitan estudiar, todo lo aprenden en la práctica”.

Santiago expresa que eso no era para él:

“No pues no, eso era complicado y poco motivante para mí, no quise intentar y quedarme mucho tiempo en eso”.

Y entonces recuerda muy satisfecho, cómo se sintió cuando cambió de trabajo:

“Ya no más lavar trastes, ni jornadas dobles, ni trabajo de sábados y domingos...ya ganaba bien y estaba en un trabajo en el cual me sentía muy bien y estaba entusiasmado”.

Santiago no socializó mucho en Filadelfia como otros migrantes, puesto que casi no asistía a las reuniones, a las fiestas patronales y tradicionales que se hacían también en Filadelfia donde rentaban un salón. Lo mismo que se hacía en Ozolco lo hacían allá. Mandaban a traer todos los insumos al pueblo y por mensajería se los hacían llegar:

“Sólo iba del trabajo a la casa y de la casa al trabajo y veía a mi familia y a unos cuantos amigos, sabía de las fiestas y de cómo llegaban las cosas, pero no, no iba”.

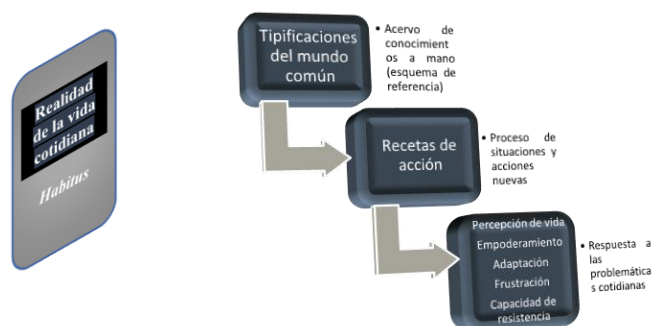
A pesar de tener ya un trabajo bien remunerado, con buen trato y buen horario donde se sentía bien, siempre tuvo la nostalgia de regresar a su pueblo porque extrañaba demasiado a su familia, la comida, sus costumbres, su comunidad, por lo que después de dos años de estar allá decidió regresarse, de la misma manera en que decidió irse, de pronto:

“Mi hermana me dijo- no te vayas todavía, haz más cosas- pero yo le dije, yo ya me voy...por lo general, muchos de los que vienen esperan a quien más para que se regresen en compañía, pero yo no, me vine solo”.

En la realidad social del establecimiento, Santiago enfrentó un proceso de situaciones y acciones nuevas de tal manera que sus tipificaciones se fueron ampliando de acuerdo a cada experiencia por la que transitó (Schütz ,1993).

Así surgen las recetas de acción (Schütz, 1974), acciones aprendidas socialmente que les permitieron dar respuesta a las problemáticas cotidianas a manera de hábitos social y culturalmente aprendidos que conforman un *habitus* (Bourdieu, 2008), que les permite sobrevivir.

Figura 6. Construcción de los saberes de Santiago en el establecimiento



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográfico

En este punto de viraje o “índice” del establecimiento, los saberes de Santiago se muestran a partir de un proceso recíproco en donde las tipificaciones institucionales y sus acciones se influyeron mutuamente, muestran además el peso que tienen las interacciones sociales en los migrantes especialmente en el orden laboral, a través de las tipificaciones que los ozolqueños experimentaron en la ciudad de destino.

Dentro de las experiencias vividas en el Filadelfia, este migrante aprendió diferentes maneras de actuar a partir de la posición social que ocupó, aprendió las reglas no escritas de lo que tenía que hacer y las internalizó en su subconsciente a manera de lo que Bourdieu (2008) denomina como *habitus*, modelado por el espacio social y el campo donde interactuó cotidianamente.

En el análisis realizado, también se presentaron las denominadas recetas de acción (Schütz, 1993) que le permitió dar respuesta a las problemáticas cotidianas entrelazadas con su capacidad de resistencia, el empoderamiento, la frustración, la adaptación y su percepción de vida a través de saberes construidos, que se presentan en la tabla 9.

Tabla 9. Saberes de Santiago en el establecimiento

Saberes cognitivos	Saberes emocionales	Saberes prácticos
Reconocer la precariedad de los trabajos	Manejar la frustración	Contar con el apoyo de otros
Adaptarse a la movilidad laboral	Sentirse satisfecho por logro laboral (empoderamiento)	Aprendiz en los trabajos
Toma de decisiones para cambiar su realidad		No se requieren papeles para trabajar
Valorar las relaciones e interacciones sociales		Capacidad de resistencia ante el agotamiento
Percepción de vida diferente		No todo es como lo pintan
		Fijar oxígeno y plasma

Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos.

En el tiempo en el que Santiago llegó y se estableció en Filadelfia, en la auto interpretación de sus vivencias, aparecen experiencias significativas que construyó en su

historia particular: “andando por la cuerda floja entre dos realidades constituidas por los contextos socioculturales en los cuales se inscribe su historia” (Franco, 2013:544). Esa búsqueda tuvo que ver con la manera en la que se apropió del mundo y los saberes que fue construyendo.

Durante el tiempo que estuvo en el destino, se pudo sostener en esa “cuerda floja” por el entramado de interacciones sociales tejidas entre los migrantes de Ozolco, a través de prácticas individuales y colectivas cristalizadas principalmente por su participación en las redes sociales y migratorias establecidas en Filadelfia.

Estas prácticas sociales le permitieron *ser sí mismo* en Filadelfia y se presentaron a través de sus prácticas de convivencia, de creación, preservación y toma de decisiones.

En esta investigación, las prácticas de convivencia fueron identificadas como la serie de aprendizajes indispensables para el mejoramiento de la vida, identificadas a través de saberes relacionados con la no agresión, la comunicación, las relaciones sociales, las decisiones en grupo, la negociación, el cuidado de sí y de los demás entre las más importantes.

Las prácticas de creación se definieron como aquellas que representan formas propias de ser, sentir, hacer y representar el mundo organizado de la vida cotidiana, con efecto transformador a través de saberes para sí y para los demás.

Las prácticas de preservación, se mostraron relacionadas con la conservación de ciertos saberes para el mejoramiento de sí y de los demás en sus particulares condiciones de su vida.

Finalmente, las prácticas de toma de decisiones implicaron la identificación de acciones que se tomaron para conseguir solucionar un problema o enfrentar una disyuntiva para conseguir un objetivo, eligiendo dentro de una serie de posibilidades, saberes relacionados con su modo particular de vida en el destino.

Tabla 10. Ejemplo de prácticas sociales en Filadelfia que se vincularon a saberes.

Prácticas de convivencia	Prácticas de creación	Prácticas de preservación	Prácticas de toma de decisiones

Admira como llegas a Fila y te sientes en comunidad	No me veía como parte de una cocina, no era lo mío	Fijar oxycorte y plasma	Cambiar de trabajo para transformar su realidad
---	--	-------------------------	---

Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

El retorno

En esta investigación, el punto de viraje denominado retorno, implicó el momento de regreso a su comunidad de origen, regreso que para los migrantes pueden tener varias implicaciones de acuerdo a la problemática presentada: por decisión propia, que fue el caso de todos los migrantes que participaron en esta investigación; por enfermedad; por problemas familiares o bien por una situación ajena a su voluntad como puede ser la deportación⁹.

Para el migrante, este momento de reincorporación a su comunidad, constituye un enfrentamiento a una nueva realidad en la que sobresalen la acumulación de experiencias y saberes diversos, que conforman un nuevo capital humano y social que construyeron en su transitar migrante, relacionado con una manera diferente de percibir el mundo, entrelazada con las vivencias que tuvieron desde su infancia y adolescencia y que fueron acumulado en su vida, hasta regresar a su comunidad de origen.

Santiago narra que regresó en avión de Filadelfia rumbo a la ciudad de México, haciendo una escala. Como su situación económica ya era buena, él pagó todo y aunque su hermana mayor le dijo que no se fuera, que hiciera más cosas, él se mantuvo firme en su decisión de regresar:

“Muchos de los que vienen esperan a alguien más para que se regresen en compañía, pero me yo me vine solo; regreso en el 2012 ya tenía proyectos en mente y aparte quería estudiar también”.

Recuerda que, desde sus estudios en el bachillerato, había trabajado con su papá produciendo hongos zetas, por lo que llegó con la idea de emprender un proyecto productivo relacionado con la crianza de conejos. En la puesta en marcha de ese proyecto, pensó que era más fácil de lo que en realidad fue porque perdió toda su inversión, todo el dinero que había ahorrado para su retorno:

⁹ La deportación entendida como el proceso de remoción (expulsión) de Estados Unidos de un extranjero por no cumplir las leyes de EE. UU. Bajo las condiciones actuales una persona puede ser detenida y deportada si ingresó al país ilegalmente, cometió un delito o violó las leyes de Estados Unidos.

“Imaginaba que eran fáciles para invertir y que contaba con el dinero suficiente para hacer ese tipo de cosas y ser exitoso. Invertí treinta mil y no me fue bien, todo lo perdí”.

También a su regreso, decidió seguir estudiando y se inscribió en la Universidad:

“En San Nicolás de los Ranchos, en la Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla UNIDES, ahí estudié administración de empresas, de hecho, ya terminé todos los cuatrimestres, pero me falta titularme”.

Buscando alternativas para salir adelante, Santiago se fue vinculando con personas que le fueron apoyando, especialmente con quienes realizaban ciertas acciones con jóvenes de Ozolco, de manera tal que inició su participación en proyectos de emprendedores a través de la academia de economía social y solidaria:

“He tenido la oportunidad de que una universidad me haya apoyado, tuve chance de ir a Guadalajara, estuve en la academia de economía social y solidaria y me dio mucho gusto aprender de eso, de cómo organizaciones que empiezan de la nada y que ahora son muy grandes, son exitosas y hacen un fin y un bien para su comunidad”.

Pensando en apoyar a la comunidad, quiso reabrir el temazcal de su padre, solicitando nuevamente ayuda de su hermana que está en Filadelfia; empezó el proyecto, pero se dio cuenta que era muy cansado y demandante y que, aunque era una tradición, los que más iban eran los viejitos para curarse de los dolores de huesos y músculos, por lo que pensó que era mejor hacer turismo en su comunidad:

“Al temazcal en la comunidad le he hecho muy poco, le he avanzado muy poco, pero ofreciendo el temazcal a los turistas en las ferias que hacemos, podría funcionar”.

Al mismo tiempo, se dio cuenta que necesitaba mucho dinero, dinero que no tenía porque lo había perdido todo, por lo que empezó a relacionarse con conocidos del pueblo que hacían la feria del pulque, primero solo como participante y poco a poco agregándose como organizador, al tiempo se involucró en otro proyecto:

“Fue así como busqué opciones y fue cuando pensé que podía hacer en la comunidad, sin que se pierda lo que es tradicional, pero también generando ingresos; fue cuando empecé a desarrollar la artesanía con Tihuan porque se me ocurrió también que, si hay tanta gente en E U, porque no les mandamos artesanías”.

Ese proyecto de Tihuan nace, porque de pronto vio a una compañera de la Universidad usando unos aretes de semilla y entonces ideó hacer aretes con semillas de maíz y comercializarlos. Pensó entonces en contactar a sus amigos de Filadelfia para que allá los vendieran porque pensó que había mucha gente que los podría comprar, mientras acá los comercializaba en las ferias, en la tienda de su casa o por pedido:

“Eso de los aretes lo hice yo solo, nadie me enseñó a hacerlos. En Fila primero se vendieron bien, pero luego ya no eran novedad y entonces no se vendía igual; también hicimos bolsas y camisas mientras mi cuñada hacía muñecas y arreglos con las hojas del elote, los seguimos vendiendo acá”.

También su hermano de Santiago quiso irse a Filadelfia, pero el no pudo pasar, su experiencia fue mala, puesto que lo secuestraron y tardó en regresar; tiempo después aún lo querían extorsionar, pero su papá le ayudó. De esa experiencia su hermano no quedó muy bien, pero para salir adelante le pidió a un primo que le enseñara a hacer nieve y después poco a poco empezó a hacer helado. Junto con Santiago y otros amigos, empezaron a comercializar el helado y la nieve en ferias, en su casa y después en una nevería establecida:

“Mi hermano es otro ejemplo de que, si se puede solo, porque la nieve si le enseñaron a hacerla, pero el helado no, el aprendió viendo tutoriales de you tube y yo ya le ayudé a difundirlo y comercializarlo”.

Tomando en cuenta todas las experiencias vividas y los aprendizajes que fue obteniendo a lo largo de su vida, Santiago expresa que en la vida siempre hay que seguir aprendiendo para hacer las cosas y en donde la mejor opción, aún con sus problemas fue hacer una cooperativa:

“Ahora también trabajo con Mazolco, una empresa de economía social que nos enfocamos a trabajar con productos de maíz azul, principalmente hacemos tostadas, totopos, nachos todos horneados de maíz azul”.

A la par, está impulsando con otros amigos que se hagan otras cosas con las semillas de la comunidad:

“Ahorita ya no nos enfocamos solamente con maíz azul, también buscamos que otras semillas como el maíz rojo, un maíz con vetas rojas que solo hay acá para que se sigan utilizando. Por ejemplo, con estos helados de maíz que son todo un éxito o las galletas de pinole o el helado de nogada de temporada. Todo se puede, siempre ayudando y seguir aprendiendo”.

Aunque la experiencia con Mazolco ha tenido de todo, tanto experiencias buenas como malas, se han ido abriendo espacios para la venta de sus productos, en los espacios en donde conoció lo de la economía social o en las ferias en donde les facilitan espacios:

“No nos cobran en esos espacios, además de que abrimos la cooperativa como una manera de vender todo lo que produce la comunidad y darla a conocer”.

Sereno, tranquilo y seguro a pesar de su experiencia en el cruce y el destino, este migrante retornado de origen indígena que habla náhuatl y ama a su tierra, el campo, sus tradiciones y costumbres expresa emocionado:

“Si pienso irme otra vez, pero con documentos, extraño a los amigos y si me iría por dos cosas principalmente, tengo la idea de poner un café donde se venda toda la artesanía que hacemos y lo que se produce en la comunidad y otra porque quiero ir a pasear con mi pareja, aunque sé que ahora la situación está más difícil”.

Es la imagen de un migrante de retorno que se encuentra satisfecho con lo que es y lo que hace:

“Ahora lo que yo gano es vendiendo artesanías, pinole, vendiendo aretes, las nieves y los helados, difundiendo actividades turísticas en el pueblo especialmente en las ferias y aparte con lo de Mazolco, ahora solo me dedico a eso”.

Entusiasmado y reflexivo, refiere que, de su experiencia en Filadelfia, no sabe si todo le ha servido, pero al mismo tiempo agradece que haya sido así, porque si no hubiera tomado un trabajo de cualquier cosa y a lo mejor le hubiera ido un poco bien pero tal vez no trabajaría el campo:

“Haberme ido a Filadelfia fue pensar que podría hacer cosas aquí en mi comunidad y más con este sentido de amor a lo mío. Y es que allá uno llega y dice uno, es que me quiero regresar a mi pueblo porque extraño. Pienso entonces que ese sentimiento y esa nostalgia ayudan bastante y eso fue lo que me ayudó y al mismo tiempo, a sentirme más y más orgulloso de lo que somos”.

En los saberes de Santiago, lo que prevalece es la acción, que según Shütz (1932), es el proceso mediante el cual el actor social en su vida cotidiana, determina su conducta futura después de haber vivido varias maneras de acción posibles.

Esta acción siempre es consciente, es decir, antes de ejecutarla se gesta una acción previa que les permite decidir si se actúa o no se actúa. Así las experiencias vividas en su trayecto migrante y sus saberes, le fueron permitiendo realizar un juicio evaluativo para mantener lo que le interesó para que esté presente en su mundo, vinculado con la toma de decisiones y llevarlas a la práctica. Todo esto está relacionado con lo que Giddens expone en cuanto a las practicas sociales : “aquellas actividades sociales que se auto reproducen y son recursivas(...) y a las cuales los humanos no dan nacimiento, pero las van recreando, y dentro de sus actividades cotidianas , crean las condiciones para su producción” (Giddens, 1997:40); este entrelazamiento de las prácticas con la manera en que se van construyendo los saberes se representan en la figura 7.

Figura 7. Construcción de saberes de Santiago en el retorno

Figura .



Construcción de saberes de Santiago al retorno

Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos entrelazados con aportes teóricos

En el mundo de la vida, el enfrentamiento con la realidad demanda acciones e interacciones que detonan el deseo de aprender. En el caso específico de Santiago, sus relatos permiten visibilizar su capacidad de aprender a aprender, utilizando un conjunto de

operaciones cognitivas, emocionales y prácticas que le permitieron comprender la complejidad de su vida, describiendo, explicando, recreando e interpelando la realidad en los contextos sociales por los que transitó.

Estos saberes relacionados con sus operaciones cognitivas se presentaron como procesos mentales que tuvieron que ver con conocimientos relacionados con su maneras de ser vinculada a sus experiencias, atraídas por la memoria y mediados por el lenguaje en acción reflexiva consigo mismo; las emocionales se entrelazaron con lo que percibió, imaginó, deseó y sintió, en momentos significativos tanto en el presente como en el pasado; las operaciones prácticas se entrelazaron con sus maneras de hacer dentro de las realidades sociales por las que fue transitando mostradas en acciones sobre el mundo objetivo.

Tabla 11. Saberes en el retorno de Santiago

Cognitivo	Emocional	Práctico
No ser machista	Enorgullecerse de su origen	Vivir de y con la migración
Preservar sus raíces	Valorar su herencia	Usar la tecnología para aprender
Comunicarse y relacionarse con otra lengua	Luchar por sus sueños	Usar temazcal
Hablar náhuatl en casa y campo	Sentirse parte de la historia de su pueblo	Recrear las tradiciones aquí y allá
Aprender solo	Sentirse apreciado	Trabajar por la comunidad
Vivir en comunidad	Valorar lo que se aprende	Como pedir la mano
Apreciar el campo y la siembra	Manejar la frustración	Conservar y difundir las tradiciones
Conocer todo el proceso de siembra	Sobrellevar la incertidumbre	Echar maíz
Valorar el punto de vista de su mamá con respecto a la siembra	Aguantar mucho y no darse por vencido	Pizar
Recuperar el maíz azul	Controlar sus emociones	Tirar semilla
Rescatar otros colores de maíz originarios de su comunidad	Sentir emoción y satisfacción en un país ajeno	Desyerbar

Socializar e interactuar	Sentirse bien en comunidad	Guardar las semillas
Reconocer que el estudio puede evitar migrar	Apreciar la solidaridad en la sobrevivencia	Aprender a hacer con el ejemplo de sus abuelos y bisabuelos
Ser hábil para las matemáticas	Sentirse satisfecho por logro laboral (empoderamiento)	Gestionar apoyo económico
Capacidad para exponer	Sentirse orgulloso de saber náhuatl	La posibilidad de apoyo saliendo con pares
Ser sistemático	Sentir y valorar el aprecio de la familia y los amigos	Uso del tiempo
Formarse de manera diferente	Discernir lo bueno de lo malo	Depender de los coyotes
Aprender siempre nuevas cosas	Agradecer los saberes de abuelos y bisabuelos	Reconocer la importancia de las interacciones
Ver la vida diferente	Salir adelante aún con tristeza y cansancio	Identificar estrategias de los coyotes
Afrontar consecuencias		Funcionamiento del tránsito de redes de indocumentados
El valor del dinero		Funcionamiento de las redes
Reflexión consciente de lo que implica cruzar la frontera		Reconocer al turismo como una oportunidad para su comunidad
Adaptación a nuevo estilo de vida		Conseguir trabajo
Sobreponerse e intentarlo de nuevo		Comprometerse a pagar deudas
Conocer nuevas realidades		Contar con el apoyo de otros
Percatarse del funcionamiento social en Filadelfia		Aprender en los trabajos
Reconocer la precariedad del trabajo		No se requieren papeles para trabajar
Adaptarse a la movilidad laboral		Capacidad de resistencia ante el agotamiento
Toma de decisiones para cambiar su realidad		Entender que no todo es como lo pintan
Valorar las relaciones e interacciones sociales		Fijar oxígeno y plasma

Percepción de vida diferente		Moverse en la frontera
Regresar por decisión propia		Buscar estrategias para revalorar la comunidad
Relacionarse con los demás		Aplicación de estrategias de economía social y solidaria
Valorar y conservar el náhuatl		Trabajar en cooperativas
Compartir sus saberes		Emprender proyectos sociales y productivos
Aprender solo		Estar encerrado por la migra
Planear para invertir		Uso de las tecnologías para aprender
Reconocer el valor tradicional y comercial del maíz azul		Comercializar lo nuestro
Gestionar proyectos sociales y productivos		Realizar proyectos sociales y productivos
Saber lo que implican los estudios		Observar, esperar y estar alerta siempre
		Hacerse e manera diferente en la escuela

Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográfico

Para el encuentro con los significados de sus relatos se tomó en cuenta la propuesta de Dubet (1989), en cuanto a la noción de experiencia, relacionándola con sus formas de ser configuradas a través de la interrelación con las personas y que tuvieron que ver también con su identidad indígena.

Figura 8. Significación de los relatos de Santiago a partir de su experiencia social



Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

La identidad es: “un concepto polisémico que alude fenómenos múltiples ya que no hay un ser, sino formas de ser” (Bartolomé, 2014:42), por lo que tomando como referente a Dubar (2002), se reconocen en sus relatos: la forma identitaria comunitaria y la societaria.

La primera, la comunitaria, está relacionada a las agrupaciones denominadas comunidades, conformadas como sistemas de lugares y nombres pre asignados a sus miembros que se reproducen idénticamente a lo largo de generaciones (Dubar, 2002). La segunda forma es la societaria, que supone la existencia de colectivos múltiples variados y efímeros, a los cuales se adhieren las personas por periodos limitados que poseen recursos de identificación que se plantean de manera diversa y provisional.

En la interpretación de los relatos de Santiago se presentan las formas identitarias en los cuatro ejes de análisis planteados por Dubar (2001), en donde se identificaron también ciertas formas culturales compartidas relacionadas con sus emociones: la lengua, el rescate de su historia, la indumentaria, los alimentos, las tradiciones etc., que se manifestaron como vasos comunicantes que, si bien vinculan individuos, a la vez reúnen colectividades (Bartolomé, 2014).

Las formas identitarias, figura 9, implican configuraciones históricas en la vida social, Santiago las combina y administra en su vida cotidiana a través de sus saberes dentro del contexto social del retorno.

Figura 9. Los saberes de Santiago a partir de las formas identitarias



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Como se puede apreciar a lo largo de este análisis, los saberes de Santiago como miembro de una comunidad, le fueron otorgado la capacidad y posibilidad de actuar respecto al mundo, así como de ser y sentir en ese mismo mundo (Bartolomé, 2014).

5.1.2. Saberes de Tlacachicahua. “Con los saberes de aquí y allá, voy saliendo adelante”

Este migrante de retorno, casado de 37 años, que vive con su esposa y dos hijos pequeños, relata orgulloso que están construyendo su casita allá en el monte, por lo que actualmente viven con sus papás y trabaja sus tierras. Expresó que todas sus costumbres provienen de la familia y de la comunidad, revalorando lo que considera como nuestro:

“Mucho de lo que soy fue por mis abuelos, especialmente de mi abuelo. Recuerdo mucho el campo y de lo que hacíamos, además me encanta”.

Al igual que Santiago, sus experiencias de origen se relacionan con sus conocimientos cotidianos, muchas veces basados en la tradición oral, donde se articulan sus saberes comunitarios y los campesinos con los familiares.

Relata que sus saberes familiares y comunitarios dependían de la edad que tenían para que les dieran el trabajo adecuado, especialmente porque al sembrar un niño pequeño no puede llevar la pala y picar la tierra, pero si pueden ir echando el frijol y conforme van creciendo, van realizando otras actividades:

“Crecemos más y podemos echar ya el maíz, ya crecemos más y podemos ya llevar la pala, crecemos más y entonces ya llevamos el arado. Depende de la edad el trabajo que vamos adquiriendo”.

Su relación con el cuidado del ganado fue desde muy pequeño, en donde construyó saberes relacionados con el trabajo en la interacción y la convivencia:

“También recuerdo cuando se pastoreaba los borregos, los chivos, aquí y más lejos. Caminábamos hasta el potrero, ahí se pastoreaban, los niños y las niñas los traían, caminábamos una hora, dos horas. Yo caminaba mucho más, los hombres caminábamos más, cada grupito estaba conformado por diferentes niños, como que

cada calle tenía su grupo de pastores y nos íbamos al monte a cuidarlos. Era bien bueno ir en grupo y convivir compartiendo nuestros frijolitos y tortillas”.

Expresa en sus relatos un fuerte vínculo familiar y a su tierra vinculado con la migración desde que era muy joven:

“Desde jóvenes veía como se iban para allá, parecía competencia quien se iba antes, y todo para mejorar nuestra vida”.

Reflexiona en que las personas de su comunidad migran para tener, desde su punto de vista, un mejor estilo de vida, porque antes, según sus palabras:

“Pudiéramos decir que éramos pobres”.

Tomando en cuenta que no tenían un carro, una casa, vestimenta diferente. Por eso afirma que cuando empezaron a migrar, se observó el cambio:

“Muchos empezaron a mandar dinero y a construir sus casas, entonces tu vez ahora unas casonononas, casas que haces quince años no se tenían, la gente no podía adquirirlas ni construirlas, pienso que es eso”.

Su aprecio por su vida comunitaria, sus tradiciones y costumbres permitió identificar la construcción de un sujeto social asociado a sus experiencias de vida:

“Pienso que ya existía un espíritu emprendedor, ya lo teníamos, como que ya contaba, nosotros primero como que no teníamos muchas tierras y entonces piensas ¿cómo nuestros padres pudieron comprar sus tierras? Y la respuesta es que siempre quisieron tener algo para beneficio de su familia. Eso se me quedó dentro, sé que me ha servido”.

Muy interesante fue su reflexión, en cuanto a los cambios que ha traído la migración a su comunidad, la relacionada con la comida:

“Me gusta la comida de mi pueblo, anteriormente éramos como más vegetarianos, mi mamá nos daba en lugar de carne por ejemplo xilacayote, así solo. Comíamos, lo que hubiera en el campo, chayote, maíz, ejotes y eso era más saludable. Me gustan

los frijoles, la base de alimentación de los habitantes de esta comunidad son los frijoles, los diferentes frijoles que tenemos”.

Tlacachicahua, mostrando un autoconocimiento personal y los momentos significativos por los que han transitado sus experiencias mostró su aprecio al campo, derivado de los saberes que les transmitieron sus abuelos:

“Aprendí del campo con mis abuelos, porque mi papá siempre estuvo en la ciudad y de él no aprendí del campo”.

El valor que le da hacia lo que es, lo que sabe, lo que tiene y lo que siente ha marcado su mundo de la vida:

“Pienso que eso me marcó en la vida, por eso me gusta tanto el campo y tal vez por eso también criar y cultivar a las abejas, esto me hace ser feliz...mucho, mucho”.

En los relatos de Tlacachicahua, se manifestó autenticidad, el encuentro consigo mismo en su nivel interior y con un fuerte sentimiento de autoestima (Giddens, 1997).

Se enorgullece de que sabe náhuatl y que sabe también lo que significa:

“Aquí se habla náhuatl, todos lo saben, saben pronunciarlo, pero a veces no saben el significado. Aunque algunas palabras se han ido cambiando, modificando su pronunciación”.

Su apego a la historia de su pueblo, remarca también una personalidad con una fuerte valoración de lo que son, además de su gusto por las fiestas del pueblo:

“Me gustan las historias que cuentan los abuelos y las fiestas también, la feria de San Matías apóstol que es el 24 de febrero y la del 21 de septiembre que es la fiesta grande, es cuando hay mole en todas las casas”.

Estudió la primaria y la telesecundaria en su Ozolco y se fue antes de terminar el bachillerato, se fue un tiempo en México al CONALEP. A su retorno la primera vez, terminó la preparatoria en una Preparatoria Abierta de Cholula:

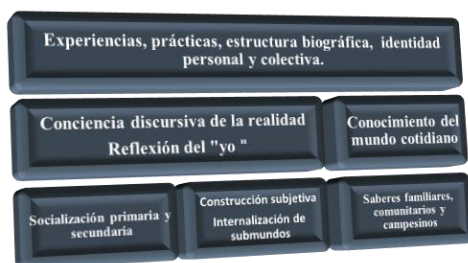
“Iba en la escuela en la ciudad de México y tenía que estudiar y trabajar. Estaba intentando terminar la prepa o bachiller y pues no, no pude terminar. Cuando regresé de los Estados Unidos lo terminé”.

Él también le da importancia a la escolarización:

“Ahora que lo pienso, la escuela tiene su importancia, Yo creo que, si yo no hubiera estudiado la prepa, no se cuales hubieran sido mis ideas, porque si me ha servido para muchas cosas”.

En los relatos de Tlacachicahua, se presenta un entramado social cuyas partes se presentan, en la figura 10, sobre la manera en que fue construyendo sus saberes de origen:

Figura 10. Construcción de saberes de origen de Tlacachicahua



Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográfico.

Sus experiencias de origen se relacionaron con saberes cotidianos, muchas veces basados en la tradición oral, donde se articularon sus saberes comunitarios y los campesinos con los familiares, presentados en la tabla 12.

Tabla 12. Saberes de origen de Tlacachicahua

Saberes familiares	Saberes comunitarios	Saberes campesinos	Saberes escolares
Actuar a partir de las enseñanzas de los abuelos	Practicar las tradiciones y costumbres	Conocer y practicar los procesos de la siembra y la cosecha	Cambiar la perspectiva de vida
Sentirse satisfecho de lo que es	Reconocer los aportes de los abuelos	Pastoreo y crianza de borregos y chivos	
La identificación y el gusto por la comida tradicional	Saber náhuatl		

Ser emprendedor	Saber la historia de su pueblo		

Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Saberes de Tlacachicahua en su recorrido migrante.

La salida

El como muchos otros en su pueblo, fue atrapado por la ola de migración de su pueblo, cuando empezaban a irse todos los jóvenes y había competencia entre ellos, para ver quien se iba y ver quien hacía más:

“Me fui principalmente por decirlo así, por lo económico, pero también porque en mi pueblo empezó a haber esta ola de migración. La primera vez que me fui tenía 19 años, ya había terminado la secundaria y estaba en México, estaba estudiando la prepa”.

La siguiente vez, tampoco puso en juego algún proceso de reflexión, solamente lo dijo y lo hizo:

“La segunda vez tampoco lo pensé mucho, me emocioné, pagué el coyote y ya nos fuimos, siempre salíamos en grupo y ya allá para el cruce, separaban hombres y mujeres”.

Su salida significó el enfrentamiento con una problemática económica en su realidad social dentro del mundo de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2003) donde lo más frecuente entre los jóvenes de Ozolco era migrar, dentro de una percepción de vida colectiva relacionada con la migración, figura 11.

Figura 11. Construcción de los saberes de Tlacachicahua en la salida



Fuente: Elaboración a partir de sus relatos biográficos

La realidad social que tuvo que sortear, frente a la problemática que implicó su salida, le permitió construir ciertos saberes, saberes que se presentan en la tabla 13.

Tabla 13. Saberes de Tlacachicahua en la salida

Cognitivos	Emocionales	Prácticos
Resolver problemáticas	Emocionarse con la aventura	Responder a una expectativa social (competencia entre jóvenes)
		Contactar y pagar al coyote
		Funcionamiento de redes
		Salir en grupo

Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

El cruce.

A diferencia de Santiago, a él le pareció muy tranquilo el pase de la frontera. La primera vez, no tuvo ningún problema, fue solo una caminata de una noche, fue a México y de ahí en avión a Hermosillo, Sonora, de ahí los llevaron en camioneta hasta la línea fronteriza:

“Nos pusieron a caminar en la tarde noche y en la madrugada nuevamente caminamos y en la mañana nos fueron a recoger, lo que llaman el levantón, con coches y camionetas. Éramos un grupo como de veinticinco personas y de ahí nos llevaron hasta Phoenix Arizona, ahí nos tuvieron unos días y otra vez nos transportaron hasta las Vegas, de ahí en la Vegas, tomamos un avión hasta Nueva York”.

Recuerda que no les dieron ni les pidieron papeles y los pasaron por todos lados, le llamó la atención que no hubo revisiones en los aeropuertos:

“Incluso pasábamos enfrente de la policía y así llegamos a Nueva York, nos fue a recoger otra camioneta y ya fuimos a Filadelfia. Fue entonces como chistoso porque comentaban que ya habíamos llegado a Estados Unidos y hasta me estoy paseando, esa fue la primera vez”.

En la segunda vez fue algo similar, pero en esa ocasión si nos agarró migración y los llevó al centro de migración donde tomaron sus datos, fueron muy exhaustivos:

“Desde como cuando nacimos, hasta quien era nuestra novia y bueno, solo eso y entonces nos regresaron y nos fueron a dejar a la línea fronteriza, ahí nos

llevaron. Ya no recuerdo, oh si, fue en Nogales, es ...Sonora. Bueno, ahí nos fueron a dejar “.

Explica que los fueron a dejar en la mañana, donde descansaron una tarde y en la noche volvieron a cruzar e hicieron exactamente el mismo recorrido para llegar a Filadelfia. De esas experiencias, no muestra mayor interés:

“A mí en las dos ocasiones fue así, hay otros que cuentan muchas otras cosas y aventuras que les pasaron, pero no a mí”.

Lo que sí, es que recordó muy bien lo que implica cruzar la línea:

“Bueno es monte, hay que caminar, llevar ropa cómoda y de campo. Nuestros familiares pagaban nuestro paso, al coyote le pagaban, y yo incluí todo eso, bueno hasta la vestimenta, nos compraban ropa nueva, que no nos viéramos de monte, compraban nuestros boletos y ya. A veces nuestros boletos los compraban con nombres falsos, decían, tú te vas a llamar Jonathan Pérez y así. El primer nombre era ya medio gringo y los apellidos si mexicanos. Fue así como yo viví las dos aventuras. Si hay otros que cuentan historias más pésimas, pero la mía no fue así”.

En los relatos de Tlacachicahua, relacionados con sus dos cruces de frontera, se puede advertir la estructura temporal de su vida cotidiana que le enfrentó al descubrimiento temporal de cada experiencia, y en donde su existencia al estar ordenada continuamente por el tiempo, implicó la adaptación constante a nuevas situaciones y saberes, (Berger y Luckmann, 2003), a través de ciertas prácticas sociales, figura 12.

Figura 12. Construcción de los saberes de Tlacachicahua en el cruce



Fuente. Elaboración propia a partir de los relatos biográficos.

La relación con las prácticas que llevó a cabo, se fueron identificando de acuerdo a sus funciones y fines para ir descubriendo su lógica de funcionamiento entendiendo la lógica del juego (Bourdieu, 2008), lo que implicó visibilizar ciertos saberes relacionados, con la adaptación a nuevos escenarios, presentados en la tabla 14.

Tabla 14. Saberes de Tlacachicahua. en el cruce

Adaptación
Cruzar en la modalidad “todo incluido”
Interacción con familiares y amigos para el pago del coyote
Vestirse con ropa cómoda y de campo
Agruparse para el cruce
Ser fichados en centros de migración
Reconocer las complicidades compartidas en ambos lados de la frontera

Fuente. Elaboración propia a partir de los relatos biográficos

Destino: la llegada

Tlacachicahua narra que allá se siente siempre como en comunidad, desde que te reciben y te apoyan al principio. También como Santiago, nombra a las redes que se establecen para apoyarle como si vivieras en tu pueblo, o como asegura, mejor que en el pueblo:

“Allá vivía desde el principio, cuando llegué, con unos amigos, vecinos de allí del pueblo. De hecho, para llegar allá es a través de amigos, un amigo le hablas y cuando llegas él te lleva, te paga tus gastos y hasta te lleva a vivir con él”.

Una vez pasados los días y cuando ya encuentran trabajo los migrantes que llegaron, entonces les toca pagar:

“Después le pagas los gastos y la deuda que ya tuviste con él y al pasar el tiempo, si quieres puedes independizarte, aunque es bien difícil”.

Es en la intersubjetividad, así como se presenta en los relatos de Tlacachicahua, donde podemos percibir ciertos fenómenos que escapan al conocimiento del yo, de manera tal que Tlacachicahua percibió con mayor interés los actos y las acciones de los otros (Shütz,1932) en la construcción de sus saberes, figura 13.

Figura 13. Construcción de los saberes de Tlacachicahua en la llegada



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

A partir de sus propias vivencias, de sentirse en comunidad observando y viviendo otros aspectos en su mundo social, fue como en los relatos de Tlacachicahua se identificaron los saberes relacionados con su llegada, tabla 15.

Tabla 15. Saberes de llegada de Tlacachicahua

Cognitivo	Emocional	Práctico
Reconocer el sentido de la comunidad existente	Afecto de sus amigos	Funcionamiento de redes de familiares y amigos
		Compartiendo te facilitas la vida.
		Pagar deudas

Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Destino: el establecimiento

Desde antes y durante todo el cruce, la llegada y el posterior establecimiento en el destino, su propósito siempre fue el de ahorrar, ir, ahorrar un poco de dinero y regresar:

“El tiempo que yo estuve, solo no se vivía porque todo causaba más gasto y lo que queríamos nosotros era ahorrar, ahorrar para tener dinero. No tenía vida, entonces existía esa idea, aunque ahora creo que va cambiando porque muchos ahora ya van a divertirse, a pasarla bien, pero en mis tiempos no”.

En sus años de adolescencia en su entorno familiar, Tlacachicahua trabajaba desde muy joven en la industria restaurantera, por eso, cuando llegó a Filadelfia, tuvo la experiencia necesaria para estar en la cocina:

“Desde que me fui y antes de que me fuera, trabajé en los restaurantes en Filadelfia, y ahí me quedé en la industria restaurantera, trabajé en restaurante los tres años que estuve cada vez por allá, siempre cocinaba”.

Los saberes de Tlacachicahua durante su estancia en Filadelfia tuvieron como referente el conocimiento social basado en el conocimiento ordinario y en su reserva de conocimientos previos (Schütz, 1932), que fue reconstruyendo en la realidad social del destino, en donde sus saberes le sirvieron para contar con una permanencia laboral, figura 14.

Figura 14. Construcción de los saberes de Tlacachicahua en el establecimiento



Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Los saberes de Tlacachicahua presentes en sus relatos biográficos durante su estancia en Filadelfia, se presentan en la tabla 16.

Tabla 16. Saberes de Tlacachicahua en el establecimiento

Cognitivos	Emocionales	Prácticos
Reconocer que su experiencia como cocinero le dio estabilidad laboral	No tener vida	Trabajar y trabajar para salir adelante. Ahorrar para regresar

Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos.

El retorno

Llegó el año para regresar, cuando él pensó que había logrado su propósito y sus metas. En el 2003, regresa a su comunidad de origen a trabajar el campo y el ganado, actividades que siempre habían sido de su agrado, además de iniciar un nuevo proyecto:

“Como ya había cumplido mi meta me regresé y seguí trabajando en el campo. Desde mi regreso estuve haciendo lo que me gusta, trabajando en el campo. Cultivaba maíz, frijol, trigo. Tenía mis animales de traspatio, mis vacas, mis borregos, mis pollos, bueno todo un show que tenía ahí, pero poco a poco fui como seleccionado que trabajo iba a hacer, hasta que inicié con la miel”.

Desde que regresó la primera vez, recuerda lo caro y demandado que estaban los productos orgánicos allá y pensó que eso lo podía cultivar:

“Observé y recordé que todo eso lo teníamos en el pueblo, solito se daba y lo podíamos comer sin problema, dije- que burro soy, porque no lo como ahí-. Pasó mucho tiempo para aterrizar esa idea, me volví a ir y ya la segunda vez lo hice”.

Él lo afirmó con sus propias palabras:

“La primera fue como para conocer, la segunda ya sabía exactamente lo que iba a hacer al regresar”.

Hombre sencillo, de pocas palabras, pero con sentido reflexivo, expresa su satisfacción relacionado con su vida, en la que su trabajo forma parte primordial:

“Ahora me siento satisfecho, porque yo pienso que para, no sé dónde lo leí, para que disfrutes tu trabajo hay que hacer lo que te gusta. A mí me gusta esto, me gusta estar todo el día metido en los apiarios, en la tierra, trabajando, no hay problema”.

Relata que desde su regreso ha aprendido muchas cosas, aprender con apoyo de un ingeniero como aprendiz para cuidado de los apiarios con las abejas, la selección de los terrenos en donde podía poner a las abejas, aprender en you tube muchas cosas especialmente sobre el cuidado y producción de la miel. El considera que sus aprendizajes mediados por la tecnología han sido muy valiosos y han sido la herramienta que más le ha apoyado en los proyectos que ha emprendido, especialmente cuando retornó a su comunidad:

“Cuando aprendí a usar la computadora, me entró más por la investigación, fue así como aprendí la importancia del trabajo usando la computadora, investigando, conectándome con otras personas. Ya después con los apicultores, preguntando,

yendo a sus apiarios. Todo lo he encontrado en internet, una gran información. Con eso y lo que aprendí con otras personas, puedo seguir saliendo adelante”.

Así también, tuvo que aprender a organizarse para trabajar en conjunto ya que mientras él trabaja en el campo, su esposa cumple otras funciones en su microempresa:

“Mi esposa es la administradora, la que paga, la que vende, la que entrega a proveedores, ella se encarga de todo eso. Yo voy al campo, yo cosecho, recojo, vengo extraigo, envaso y la acompaño a dejarlo donde me diga, me dice Puebla, Atlixco o donde me indique, yo solo soy un campesino y el chofer”.

Está muy interesado que sus hijos vivan el trabajo del campo y aunque ahora tienen menos tiempo porque van a la escuela, piensa que hay que darse tiempo, porque si no, se pierden los saberes que él tuvo de niño:

“Mis hijos también aprenden ese proceso, ya van menos tiempo, pero si van, cada que se puede o los fines de semana o cuando no tienen clases. A mi niño lo llevamos al campo o por lo menos nos vamos de día de campo o algo así, pero si aprenden a estar y a valorar el campo”.

Reflexivo, presenta su espíritu emprendedor como una herencia que le permite a él y a su familia avanzar cada vez más, disfrutando lo que son y lo que tienen:

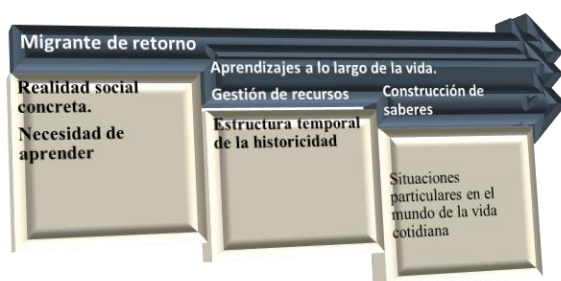
“Ese es el trabajo que realizamos. Yo sigo con esa idea de comer más sano, no tengo tierras, porque las tierras siguen siendo de mis padres, algunas que me presta u otras que rento. Siembro las variedades de maíces que tenemos, frijoles, forraje para mi ganado, pues de vez en cuando vendemos una vaca, un becerro, así siempre vamos avanzando más, en esta que es mi vida, de la que estoy satisfecho y en donde soy plenamente feliz”.

En el retorno, ya con los saberes de origen cimentados por su vida allá en Filadelfia, se puede observar que ninguna realidad social concreta puede entenderse sin la presencia de los sujetos y su importancia estriba en el enfrentamiento y dificultad para comprenderlos. (Zemelman, 1997).

Tlacachicahua es muestra del aprendizaje a lo largo de la vida, donde a través de la necesidad de gestionar los recursos de manera responsable, es como fue desarrollando su capacidad y la construcción de ciertos saberes como respuesta a la necesidad de aprender (Sen, 1999^a).

En sus relatos se aprecia la existencia de la estructura temporal que nos proporciona la historicidad, que determina cada situación particular en el mundo de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2003), que le fue permitiendo construir saberes figura 15, desde su origen hasta su retorno.

Figura 15. Construcción de los saberes de Tlacachicahua en el retorno



Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

En el retorno, los saberes de origen de este migrante, tuvieron una reconstrucción dentro de su vida cotidiana dentro de las diversas realidades sociales por las que transitó y en donde se percibe que el aprendizaje a lo largo de la vida, surge a partir de la necesidad de aprender a partir de las experiencias vividas, tabla 17.

Tabla 17. Saberes de Tlacachicahua en el retorno

Cognitivos	Emocionales	Prácticos
Tener como referente las enseñanzas de los abuelos	Sentirse emocionado y satisfecho con lo que es	Practicar tradiciones y costumbres
Identificar la comida tradicional	Disfrutar la emoción por la aventura	Conocer y practicar los procesos de siembra y cosecha
Descubrir el espíritu emprendedor	El afecto y apoyo de sus amigos	Pastoreo y la crianza de borregos y chivos

Saber náhuatl	El gusto por la comida de su comunidad	Criar vacas, cochinos y aves
Saber la historia del pueblo	Su orgullo en cuanto al apego a su tierra y fomentarlo en sus hijos.	Responder a una expectativa social (competencia entre jóvenes)
Reconocer y resolver problemáticas	Sentirse dichoso con su modo de vida	Contactar y pagar al coyote
Interaccionar con amigos y familiares para pagar el coyote	Amar la riqueza de su tierra	Conocer cómo funcionan las redes de familiares y amigo
Reconocer las complicidades en ambos lados de la frontera	Sentirse bien con su vida	Salir en grupo
Conocer el sentido de comunidad en Filadelfia		Cruzar en la modalidad todo incluido
Saber que experiencia como cocinero le dio estabilidad laboral allá		Vestirse con ropa cómoda y de campo para el cruce
Comer sano, con alimentos orgánicos		Agruparse en el cruce
Aprender los saberes relacionados con el campo		Conocer el fichado en los centros de migración
Criar y comercializar ganado		Compartir facilita la vida allá
Aprender el proceso de creación de una microempresa apícola		Pagar deudas
Auto aprender a través de la tecnología		Trabajar y trabajar para salir adelante.
Reconocer que no tuvo vida allá		Ahorrar para regresar
Aprender más en interacción con otros		Usar videos de you tube
		Organizarse en familia para administrar una microempresa apícola.
		Aprender a investigar
		Ser aprendiz en la vida
		Usar la computadora

Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

El desarrollo de la identidad social en el marco de la vida cotidiana, tal y como se presenta en los relatos de este migrante de retorno, supone la: “construcción de un yo y de

un otro generalizado, ya que es la conciencia posible la que refleja su pertenencia a una colectividad” (Bartolomé, 2014:84). Dentro de esta mirada a lo cotidiano, se adquiere su verdadera dimensión porque proporciona una aproximación a la vida colectiva en la que los significados culturales son visibles como conductas concretas.

Tal y como lo refieren Berger y Luckmann (2003), lo cotidiano está presente a través de un mundo de experiencias subjetivas compartidas y comprometidas en un proceso de interacción, por lo que lo cotidiano de las experiencias está presente en los saberes presentados y sintetiza las acciones e identidades básicas de una colectividad y no solamente la de Tlacachicahua.

5.1.3 Saberes de José. “Todo lo que aprendí allá incluyendo la cocina, va rindiendo frutos”.

José de 31 años, es el migrante que se fue más joven y el que más tiempo estuvo en Filadelfia, con una familia extensa conformada por seis hermanos, tres hombres y tres mujeres, su mamá y su papá, migró también por razones económicas. Tomó la decisión a los 14 años, todavía tenía dos hermanos más chicos que él, una hermana y un hermano que también estudiaban:

“Mi papá ya es mayor de edad, ahora tiene 93 años. Lo que ganaba mi papá pues no le alcanzaba, aunque trabajaba duro en el campo, le pagaban siempre muy barato, por eso cuando iba en segundo de secundaria decidí irme y mi hermano mayor me ayudó”.

Al igual que Santiago y Tlacachicahua, siempre ha trabajado en el campo, desde que vivían sus abuelos hasta ahora, a José le gustaba mucho y aprendió desde muy pequeño a trabajar la tierra y a cuidar el ganado, lo que le llena de orgullo:

“Me anima aprender algo más para ayudar a mis padres. Sé también criar y comercializar ganado, que es lo que tradicionalmente también la gente de la comunidad hace y valoro mucho lo que nos han heredado de generación en generación”.

Su infancia relata, fue como la de la mayoría de las personas de Ozolco, donde desde niño aprendieron sobre la tierra:

“Jugaba, iba al campo, aprendía también a trabajar, siempre he valorado eso, también allá en Filadelfia”.

Como todos los entrevistados, entiende el náhuatl, porque sus padres y abuelos siempre lo hablaban:

“Así nos hablan y así entendemos, aunque ya no es tan cotidiano en el pueblo, pero si, la mayoría entendemos el náhuatl”.

Su vida escolarizada inició entre los seis y siete años en donde aprendió muchas cosas:

“Me gustaba y le echaba muchas ganas a la escuela siempre”.

Expresa con orgullo que nunca reprobó:

“Valoraba lo poco o mucho que mi papá nos daba, fui a la primaria, después pasé a la telesecundaria del pueblo, pero ya no la terminé porque me fui”.

José le da mucho valor al estudio, sabe que es importante asistir a la escuela y aprender, por eso cuando se presentó la oportunidad allá, no dudó en hacerlo:

“De no tener la presión económica, porque veía que no alcanzaba el dinero, hubiera estudiado más acá, porque siento que es importante. Allá tuve la oportunidad de estudiar inglés y me gustó mucho, inclusive no me costó tanto aprenderlo porque después lo practiqué en los restaurantes donde trabajé”.

La construcción de saberes de origen de José, tuvo mucho que ver con el referente socializador principal en su infancia y adolescencia: su padre.

De esa manera, la socialización primaria por la que atravesó desde su niñez, fue base para su socialización secundaria a través de su significativo principal, a partir del cual seleccionó y filtró información que formó parte de su mundo exterior e interior, para generar una imagen de sí mismo y para ir construyendo y reconstruyendo sus saberes (Berger y Luckmann, 2003).

Figura 16. Construcción de saberes de origen de José



Fuente. Elaboración propia a partir de relatos biográficos

Sus saberes, reflejan los constructos que prevalecieron en su vida cotidiana a través de las interacciones vividas, basados en el conocimiento de la vida cotidiana. presentados en la tabla 18.

Tabla18. Saberes de origen de José

Saberes familiares	Saberes comunitarios	Saberes campesinos	Saberes escolares
Seguir el ejemplo de su padre	Trabajar la tierra	Conocer y realizar todo el proceso de la siembra y la cosecha.	Aprender a estudiar en la escuela
Decidir ante la problemática económica que observaba	Entender el náhuatl	Criar ganado	Cambiar su perspectiva de vida

Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Saberes de José en su recorrido migrante

La salida

Migrar a los quince años, requiere de mucho valor y decisión. José inició su recorrido migrante con unos primos y unos amigos, su padre no estuvo de acuerdo en que se fuera porque le decía que terminara la escuela, pero él calculó el tiempo que le faltaba para terminar la secundaria. Por eso y ante la necesidad de contar con el recurso económico, al final su papá lo aceptó:

“Todavía me quedaba año y medio porque iba apenas en segundo año de secundaria y aunque al principio no querían, entraron en razón porque sí que nos hacía falta el dinero, se lo comenté a mi hermano el mayor y él dijo que sí, que pagaría mi traslado”.

Cuando llego el día de la salida, salieron en grupo de Ozolco como a las cinco de la mañana, guiados por el coyote, tomaron el avión en el aeropuerto de Huejotzingo, hicieron escala en la Cd. De México, llegaron a Monterrey y de Monterrey a Hermosillo:

“Éramos como siete u ocho personas, mujeres y hombres. Los hombres más mayores que yo por supuesto”.

Su realidad de vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2003), siempre fue compartida con otros, de manera tal que fue experimentando a los otros dentro de sus propias experiencias y diversas interacciones producto de su decisión, figura 17.

Figura: 17. Construcción de saberes de José en la salida



Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

En la tabla 19, se presentan los saberes de José en este momento o “índice”, donde se puede apreciar como las interacciones realizadas con otros, le permitieron construir saberes ante una nueva realidad.

Tabla 19. Saberes de José en la salida

Saberes cognitivos	Saberes emocionales	Saberes prácticos
Toma de decisiones	Manejo de sus emociones ante una decisión crucial.	Migrar en grupo
Solicitar apoyo económico	Vivir la incertidumbre	Buscar al coyote y convenir pago

Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos.

El cruce.

Enfrentarse a una realidad diferente le llenó de incertidumbre porque no sabía a lo que se enfrentaba, aunque su hermano ya le había comentado antes de irse por todo lo que paso, inclusive le dijo que, si de veras quería irse, que lo pensara varias veces porque estaba peligroso:

“Recuerdo que sentía miedo, pensaba en que nos iba a pasar en el transcurso del camino, pero, aun así, me decidí y ya estaba en camino”.

Como casi todos los que llegan a la frontera, tuvieron que esperar todos juntos algunos días para poder pasar:

“Cuando llegamos a Hermosillo, tomamos un taxi que nos llevó a Agua Prieta, el coyote que nos iba a cruzar estaba investigando el momento mejor para hacerlo, por la situación complicada de migración, por eso había que esperar”.

Cuando les indicaron porque pensaron que estaba libre el paso, cruzaron. Todo estuvo bien, caminaron por el monte, no vieron a nadie más, estaba nevando, pero cuando se dieron cuenta los guías ya los habían dejado en el monte abandonados:

“No nos pasó nada gracias a Dios, teníamos primero la esperanza de que regresarían los guías, pensamos que tal vez habían ido a comunicarse con alguien, porque entonces no se usaba radio, pero no regresaron. Estuvimos cuatro días en el monte, sin agua ni comida, para la sed derretíamos la nieve y eso era lo que tomamos, porque ni siquiera animales ni plantas había, yo no vi por ejemplo un conejo o algo así. Ahí en el monte nevado yo tenía mucho frío porque ni siquiera iba preparado para ese clima, porque era mi primera vez”.

Fue cuando José se enfrentó a la incertidumbre, el miedo de no saber que les pasaría y se asustó:

“Yo estaba muy asustado e inclusive empecé a llorar porque no sabía que iba a pasar, si íbamos a regresar o no o si iba a pasar algo peor. Me calmé un poco y mi primo me dijo que nos entregaríamos, que no me espantara. Entonces me di ánimos, caminamos nuevamente y salimos a la carretera, donde casi luego luego, nos agarró la migra y si, como dijo mi primo, ellos nos regresaron a la frontera”.

Como otros migrantes, buscó a la persona que les recomendaron, quien les dijo que había que cambiar de frontera, para pasar por otro lado. Esta vez volvieron a caminar en el monte:

“Nos volvieron a agarrar y así nuevamente hasta la quinta vez que lo intentamos, fue como pasamos. Llegamos a Tucson y de ahí nos llevaron a las Vegas y nos subieron al avión para llegar a Filadelfia”.

Aprendió en esa situación, entre el miedo y la incertidumbre, que cada intento representaba más dinero que pagar, por lo que en todas esas idas y regresos le hablaba a su hermano mayor para que le mandara más dinero:

“Mi hermano lógicamente, cada vez tenía menos dinero, pero yo lo necesitaba para comer algo y agarrar fuerzas para volver a intentarlo una y otra vez para que me pasaran”.

Todo eran gastos, aunque llegaban a unas casas en la frontera, pagaban también el carro de alquiler para llegar al límite. Al recordarlo, piensa que tal vez no era tanto: 200 pesos por persona. José llevaba como dos mil pesos y sabía que tenía que alcanzarle el dinero para comida, pasajes, los coyotes y aunque intentó que le alcanzara, la cuarta vez tuvo que volver a pedirle a su hermano:

“Mandó como otros 50 dólares y con eso ya me las arreglé para mi comida y lo que voy a llevar cuando vas caminando. A los coyotes les pagas variable, ellos ponen sus tarifas”.

El pago a los coyotes, según José, generalmente se da cuando ya están del otro lado, en alguna ciudad o población de Estados Unidos donde tienen que mandar el pago para que ya los envíen al destino final:

“Recuerdo que, ya llegando a Tucson, también nos compraron ropa porque lo que llevas ya está bien sucio y a veces roto, porque te arrastras, te caes. En mi caso me pidieron el dinero del pago en Arizona, entonces yo le aviso a mi hermano para que deposite, lo que se hace generalmente por Western Unión, casi siempre ese es el medio por el cual se paga”.

Pasaron unos años y José regresó a Ozolco y por segunda vez realizó el cruce de la frontera de manera ilegal; esa vez los agarraron tres veces, aunque por la experiencia anterior, ya previno ciertas cosas incluyendo el dinero que se requería para pagar el cruce:

“Ahora la frontera fue Naco, en Sonora y ahí igual lo intentamos, nos agarraron y regresamos y otra vez. Iba con puros amigos del pueblo de Ozolco, éramos como cinco, ahora con otro coyote. Como yo ya pensaba desde que me iba a venir que iba a regresar, dejé dinero allá en Filadelfia, para que ellos pagaran mi cruce”.

Recuerda que en esos tiempos los agarraba migración, los metían en un cuartito, los llamaban para firmar y ya los soltaban. De manera más reciente se dio cuenta que ya no es así, porque entonces lo detuvieron tres días la última vez:

“Ahora si te mandan del otro lado de la frontera en otro lugar. En ese tiempo nos agarraron en Nogales y nos enviaron hasta Mexicali, lo que implica un día de camino adicional”.

Como todo aprendizaje derivado de las experiencias vividas, en el segundo cruce, aunque también fueron por el monte, no nevaba, pero si hacía mucho frío, pero José ya había tomado sus precauciones:

“Ahora si iba bien forrado y con reservas de agua y alimento porque había aprendido ya esa experiencia. Ya me había comprado una chamarrita, agua y chocolate, porque pierdes muchas calorías, uno de mis primos me aconsejó y ya fui mejor. Lo bueno es que llevaba unos tenis y eso me dio cierta comodidad para el cruce de la frontera”.

Llegaron a Nueva York y tomaron un taxi a Filadelfia, en la primera vez todos eran chavos entre 16 y 17 años, tampoco habían terminado la secundaria:

“Ya nada más fuimos tres para Filadelfia, mi primo, mi amigo y yo, porque otros se fueron a Nueva Jersey y otros se quedaron en Nueva York”.

Las prácticas realizadas por José en el cruce, son muestra de cómo algunas prácticas en específico se van auto reproduciendo por los individuos (en este caso los migrantes), pero otras veces no, especialmente las que surgen por la necesidad. Todo lo anterior sugiere que, dentro de la actividad cotidiana del cruce, se crean las condiciones para su producción y reproducción.

También en sus relatos aparecen la capacidad de resistencia, la incertidumbre, la frustración, el miedo y la adaptación, lo que permite evidenciar que los saberes implican operaciones cognitivas, prácticas y también emocionales, figura 18.

Figura 18. Construcción de saberes de José en el cruce



Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos.

En el mundo de la vida cotidiana se aprende por rutinas o por situaciones problemáticas (Shütz, 1932), los saberes de José en el cruce que se muestran en la tabla 20. indican que este migrante de retorno fue construyendo productos emergentes de decisiones relacionado con sus saberes para sí mismo o con los demás, a través de prácticas permeadas de incertidumbre, frustración, miedo o fracaso y poniendo en juego su capacidad de resistencia.

Tabla.20. Saberes de José en el cruce

Capacidad de resistencia	Frustración	Adaptación
Afrontar el miedo y la incertidumbre	No saber si va a vivir o a morir	Entregarse a la migra para salvar la vida
Caminar en el monte sin las condiciones necesarias, especialmente sin agua ni comida	Abandono del coyote en el desierto.	Intentar cruzar la frontera cinco veces
La experiencia de la detención en la frontera	Todo se paga, todo es dinero	Pago diferenciado a coyotes
Enfrentar la ilegalidad	No todos los que cruzan, llegan	Prevenir pago del cruce
Lo que implica migrar muy joven		Prevenir el tipo de ropa y alimento necesario para el cruce
Estar cuatro días perdidos en el monte.		Cambiar de frontera para realizar el cruce
		Uso de las redes familiares y de amigos para salir adelante
		Prevenir el tipo de ropa y alimento necesario para el cruce

		El uso de Western Unión para las transferencias de dinero entre migrantes.
--	--	--

Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos.

Destino: la llegada

Después de estar en Arizona donde hicieron el pagos, se bañan, se cambian de ropa y luego los mandaban en avión, aunque José reflexivo comenta que ya llegaron directo a Filadelfia la segunda vez:

“Ya no nos agarraron en esa segunda vez, todavía fui en avión. Llegué y estuve en Filadelfia disfrutando una semana sin hacer nada, la experiencia vivida te enseña”.

Para José, la llegada a una ciudad totalmente diferente de su pueblo, fue una de sus mejores experiencias, Filadelfia fue para él una maravilla moderna:

“Cuando llegué a Filadelfia por primera vez me sentía emocionado, bueno, siempre muy sorprendido porque jamás había visto ese tipo de ciudad, lo que más me maravilló y sorprendió fueron los edificios y hasta cuando veía para arriba me mareaba. Mis primos y hermanos vivían cerca de unos edificios y lo primero que veía cuando despertaba eran esos edificios, bien bonito”.

Poco a poco se fue acostumbrando, pero siempre admirando la belleza de esa ciudad. Conoció otras ciudades en Estados Unidos, pero Filadelfia siempre le gustó:

“Siempre me ha gustado Filadelfia, aunque quizás porque no he conocido muchas ciudades, pero Filadelfia es muy bonita y activa, aunque fui a visitar como dos o tres veces Nueva York, pero como que no me gustó tanto”.

Fueron dos veces las que tuvo que cruzar ilegalmente la frontera para llegar a Filadelfia, en la segunda vez después de descansar una semana y como ya sabía que tenía trabajo, a su regreso le estaban esperando para trabajar.

En la llegada, José tuvo que romper con ciertos hábitos pasados, abrirse a una nueva realidad inmediata y estar alerta ante situaciones imprevistas que fueron, con el paso del tiempo, oportunidades de crecimiento a través de la adaptación (Giddens, 1997), figura 19.

Figura 19. Construcción de saberes de José en la llegada



Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Poco a poco y a partir de las primeras experiencias producto de su llegada a Filadelfia, José fue construyendo saberes que le permitieron adaptarse a situaciones nuevas. Los saberes que aparecen en sus relatos se muestran en la tabla 21.

Tabla 21 Saberes de José en la llegada

Saberes cognitivos	Saberes emocionales	Saberes prácticos
Aprender de las situaciones imprevistas	Sentirse feliz y maravillado ante la nueva realidad	Vivir nuevas realidades y nuevas experiencias
Interaccionar con familia y amigos		Vivir en edificios
		Compartir los gastos de vivienda

Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Destino. El establecimiento

Después de llegar, descansaron, le compraron ropa y entonces empezaron a buscar trabajo, en donde sus saberes familiares y tradicionales no se relacionaron con lo que vivió: *“Empecé a trabajar de lavaplatos, todo es totalmente diferente a lo que yo sabía, nada de la escuela, ni del campo, ni de la casa, ni del pueblo”*.

Por eso, José insiste en decir:

“Todo lo de aquí se queda acá y todo lo de allá, allá”.

Ante la realidad y por necesidad, se las arregló para aprender lo mejor que pudo para permanecer en el trabajo y ganar dinero:

“De lavaplatos aprendí a manejar la máquina, a cómo lavar los sartenes y hasta como lavar el área de los cocineros”.

Como en su pueblo quien realiza todas las actividades relacionadas con la cocina, son las mujeres, tuvo que desarrollar en Filadelfia esas habilidades:

“Bueno, como en las casas donde la mamá hace todo eso, yo tuve que aprender”.

Por el trabajo que realizaba la remuneración era poca y el tiempo laboral era mucho:

“En ese trabajo nada más éramos dos en la noche, en ese tiempo entraba a la una y salía hasta las doce o una de la mañana, me pagaban 200 dólares por semana, mal porque me pagaban por jornada, no por hora”.

Fue ese su primer trabajo donde duró cinco meses con esa jornada y ese salario. También se tuvo que adaptar emocionalmente, porque su hermano regresó a Ozolco:

“Estaba con mis primos, pero no era igual, cada quien con sus cosas y sus problemas, pero no me cambié de casa”.

Poco a poco se fue relacionando con otras personas siempre en función de lo laboral:

“Entonces entré a trabajar a otro restaurante y te sigues relacionando con gentes de otros pueblos mexicanos, vas preguntando si no necesitan a alguien y poco a poco vas encontrando trabajo, son como redes de trabajo”.

Como su primer trabajo fue muy pesado y mal pagado, se salió y buscó la ayuda de su primo, quien le consiguió trabajo mucho más cerca de la casa en donde vivía, en contraste con el primero en donde tardaba en llegar media hora caminando.

“Ahí era en la mañana, entraba a las nueve y salía a las tres y ya me sentía mucho mejor”.

Una de sus experiencias frustrantes fue el uso del cuchillo, como no había nadie que le enseñara, tuvo problemas para usarlo adecuadamente:

“Aún no me armaba de valor para entrar a la cocina, incluso no sabía manejar el cuchillo. En el primer trabajo luego, luego que me ponen a cortar los jitomates, pero me corté y ya no pude hacer nada, fue feo, pero después aprendí”.

José se adaptaba cada vez más a esa vida, especialmente porque la mayoría hablaba español y eran mexicanos, vecinos de su pueblo natal:

“Aunque era un restaurante italiano había más mexicanos que italianos, ellos eran dos o tres y los mexicanos eran de aquí cerca de Ozolco”.

A pesar de ser tan joven, el tiempo pasó y fue pensando en otras cosas:

“Aunque extrañaba todo, a mis papás, a mis hermanas, a mis primos, la escuela, poco a poco van cambiando los planes y fue porque te propones a hacer cosas distintas”.

Después de año y medio, cerraron el restaurante en donde le había recomendado su primo y se fue a otro igual lavando platos, pero los del restaurante italiano le buscaron porque iban a abrir un restaurante mexicano:

“Me dijeron que iba a abrir su restaurante mexicano, que, si quería trabajar ahí y acepté, estaba bien contento”.

Poco a poco en su trayectoria laboral fue aprendiendo y fue trabajando en otros restaurantes:

“También empecé a lavar platos, pero ya me metía más a la cocina quería aprender más y más y también porque me lo permitían”.

Su experiencia de trabajar en un lugar que ofrecía platillos mexicanos, le permitió ayudar a cocinar lo que se ofrece como salsas, guacamole, pico de gallo y lo principal, a saber cortar:

“Ya sabía picar bien, aunque me seguía cortando, poco a poco lo hice ya bien, porque hasta tiene que ver en como agarras el cuchillo y vas perdiendo el miedo, ahora soy un maestro”.

También aprendió a cocinar lo que se ofrece en un bar, lugar al que después llegó a trabajar, donde ya fue cocinero de comida americana básicamente:

“Ahí estuve tres años, cocinaba lo que se hace en un bar como cheese cake, hamburguesas, papas. Eso ya lo sabía hacer y ahí ya me sentía muy bien”.

Todo ese caminar laboral empezaba a rendir frutos, porque le dio una fuerte motivación a su vida:

“Me sentía orgulloso porque lo que había aprendido me servía para ganar mejor y estar contento”.

Como José no sabía mucho inglés, estudió un tiempo porque fue a la escuela como medio año, ya podía entenderlo:

“Cuando estaba en el restaurante donde hacía la comida americana, me fui a estudiar, porque el horario me lo permitía, en las mañanas entré a trabajar a las diez y salía a las tres; si entraba en la tarde, entraba a las cuatro y a las 11 de la noche, ya estaba fuera. Por eso cuando unos amigos me comentaron del curso de inglés porque ellos ya iban, me dijeron que, si tenía la oportunidad y el tiempo, lo debería hacer “.

Poco a poco se fue adaptando y hasta se sintió contento porque tenía amigos del pueblo y como el siempre observaba, aprendía y de acuerdo a la organización de cada lugar era como actuaba, empezó a salir de la cocina para ir adquiriendo experiencia en comedor. En el restaurante griego se sentía muy bien, le gustaba mucho, por eso cuando llegó de su pueblo la segunda vez, regresó a trabajar nuevamente a ese lugar en el comedor:

“Allá te dicen, o trabajas o estudias, pero me decidí y aprendí inglés, que me sirvió mucho, porque después de ese bar, me salí y me fui a un restaurante griego y ahí ya entré en el comedor. No tenía la experiencia del comedor porque es muy diferente. Agarrar las charolas, servir el café, tuve que aprender y actuar bien, además de hablar bien el inglés”.

La manera en que la ciudad de Filadelfia apoya a los migrantes tiene que ver con el desarrollo de sus habilidades en el inglés, porque muchos llegan sin saber comunicarse y les ofrecen cursos. Cursos que según relata José, son gratis:

“Me convencieron mis amigos y me di ese tiempo, sobre todo porque fue gratis, era una especie de servicio de una escuela porque hasta nos llevaban a conocer fuera de la ciudad para que, regresando a la escuela, nos hicieran preguntas sobre lo que vimos, sobre lo que nos gustó más”.

Este programa, como lo relata José no solo era para mexicanos, había de otros países integrados en grupos pequeños, ni veinte personas. Todo el curso era en inglés y todos intentaban hablar en inglés porque entraron sin saber nada, unos aprendían más rápido que otros:

“Era un programa para migrantes, no solo mexicanos, había de otros países porque también había chinos, camboyanos, salvadoreños y la mayoría los mexicanos. Éramos seis, dos mujeres y cuatro hombres. Teníamos un maestro que nos enseñó, me gustaba mucho y me sentía bien porque si iba aprendiendo, pero lo dejé porque me vine para acá”.

La semana de descanso que tuvo al regresar la segunda vez, le sirvió para hacerse el compromiso de ganar más y aprender otras cosas:

“Allá en Estados Unidos si sabes muchas cosas es mejor, por ejemplo, aprender a cocinar mejor, si quieres trabajar en el comedor tienes que aprender a hablar mejor el inglés para que te puedas comunicar con el mesero, con los clientes y puedas explicar un poco de la comida, que lleva, cómo está hecho etc.”.

Si bien, regresa al restaurante griego a hacer lo mismo un año, él sabe que tiene que crecer y se presenta la oportunidad cuando otro amigo de Ozolco le comenta que van a abrir un restaurante francés:

“Entonces lo pensé, hablé entonces con la dueña y ella me preguntó en dónde estaba trabajando y le dije. Entonces me preguntó por qué me quería salir, le dije que quería saber más cosas, porque ya había aprendido cosas griegas y ahora me gustaría aprender lo de la cocina francesa-de todo un poco mientras se pueda. Ella me dijo que si, aunque era francesa sabía inglés y yo en ese momento ya podía más o menos sostener una conversación, fue muy bueno para mí”.

Sus mejores recuerdos laborales se relacionan con el restaurante francés, recuerda que antes de la fecha de apertura se reunió todo el personal que iba a trabajar ahí, José cambió su día de descanso de su trabajo para poder estar presente y saber la organización en general que se establecería:

“Se hizo la reunión, aunque no era muy grande. El negocio era un chef, cuatro meseros, nosotros cuatro, había un gerente. Yo trabajaba en el comedor ayudando al mesero de base. Ahí tuve que aprender varias cosas, por ejemplo, los nombres de los platillos que son difíciles, por la forma de pronunciarlo. Antes, ya se me había olvidado comentar, había trabajado en un restaurante americano-francés, entonces

ya conocía un poco de la comida francesa, sabía que el chef les pone nombre a los platillos, porque lo cambiaban de acuerdo a su originalidad”.

José relata como hacia un platillo especial el Chef y como él lo presentaba en el comedor:

“En el restaurante, el chef tomaba un pescado grande y lo cubría de harina, lo metía al horno y entonces lógico, salía como pan. En la mesa lo presentábamos y le cortábamos todo alrededor, sacábamos el pescado del pan y lo fileteábamos, el pescado solamente estaba aderezado con hierbas. Le quitábamos la piel y lo cortábamos en rebanadas... No aprendí a hacer postres franceses porque había una persona que se dedicaba a hacer puro postre. En ese trabajo estuve dos años y después ya me vine otra vez y aquí sigo en Ozolco”.

José en el establecimiento, fue internalizando ciertos roles que le permitieron estructurar interpretaciones y comportamientos de rutina en el ejercicio de su proceso paulatino de inserción al mundo laboral de la cocina, donde se fueron presentando realidades parciales, caracterizados por componentes normativos, prácticos, cognoscitivos y emocionales donde su socialización presentó un doble proceso de conservación y transformación.

Con el de conservación mantuvo su realidad presente y con la transformación se fue modificando de manera paulatina, lo que contribuyó a reforzar su capacidad de adaptación y su identidad en red (Dubar, 2001), a través de experiencias cortas pero gratificantes, con lo que vivió una diversidad de socializaciones secundarias (Corcuff,1998), figura 20.

Figura 20 Construcción de saberes de José en el establecimiento



Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Los saberes de José en el establecimiento, presentados en la tabla 22, tuvieron que ver con la complejidad de trabajo y la distribución social del conocimiento a partir de los cuales, este migrante de retorno fue internalizando ciertos roles a partir de sus interpretaciones y comportamientos de rutina en el mundo laboral de la cocina dentro de un contexto de precariedad e incertidumbre.

Tabla 22. Saberes de José en el establecimiento.

Cognitivo	Emocional	Práctico
Pensar su realidad de manera distinta	Superar la soledad	Trabajar y juntar dinero
Aprender inglés	Automotivarse y sentirse orgulloso	Superar situaciones laborales inestables
Adaptación permanente a una vida personal y laboral diferente	Vivir en la precariedad y salir adelante	Observar y aprender para meterse a la cocina
Aprovechar el tiempo libre		Acumular experiencia laboral
Aprender más implica ganar más		Observar y aprender para organizarse
Ser aprendiz permanente en la vida		Ganar mejor para salir adelante
Reconocer que hay habilidades que tradicionalmente son de mujeres, que pueden realizar los hombres.		Experiencias cotidianas en las diversas áreas de los restaurantes
		Desarrollar sus habilidades del inglés en el trabajo
		Crecimiento paulatino laboral
		Saber cocina mexicana, americana, italiana, griega y francesa.
		Usar cuchillo de cocinero
		Usar máquina lavatrastos
		Lavar trastos de manera manual
		Usar los programas de apoyo a los migrantes en Filadelfia

Fuente. Elaboración propia a partir de relatos biográficos.

El retorno

Después de haber laborado mucho tiempo en Filadelfia, donde prácticamente maduró, decidió regresar porque su papá enfermo:

“Estuve siete años en el restaurante griego y dos años en el francés. Me regresé porque ya me había aburrido e igual quería ver a mi papá porque ya se estaba enfermando mucho. Me regresé esta vez con un amigo, igual tomamos el avión y luego el camión para llegar acá”.

Relata lo que empezó a hacer una vez que llegó a Ozolco:

“Con lo que traje de dinero terminé de arreglar mi casa, le puse el piso, ventanas, tuve que contratar unos albañiles para terminar de hacerlo. Claro que me pensaba ir otra vez, pero me compré un coche y fue cuando me dicen mis amigos que venden helados que los trajera a Puebla, para vender y aunque en ese momento no tenía licencia, los llevé y ni una vez me han agarrado. Me gustó ir con ellos, por eso después saqué mi licencia”.

Lo anterior, le recordó su experiencia con la compra de un carro y por lo que pasó, que no olvida:

“Cuando estaba allá en Filadelfia me compré un coche, pero ese era automático, me enseñó a manejar un amigo y andaba allá en carro, pero no tenía licencia tampoco, y allá si me agarraron dos veces, fue bien feo porque me quitaron el carro, fui a corte. Salí con el apoyo de un amigo, pagué todo y me salió muy caro y no sirvió de nada, porque no aprendí de esa experiencia y seguí manejando así. Cuando uno está joven, tenía yo como 23 años, piensas que no te pasa nada y si pasa”.

Para ese momento ya estaba bien establecido, sus papas estaban mejor, les mandaba dinero, tenía un buen trabajo, seguía soltero y estaba muy a gusto allá:

“En realidad, tenía el carro para presumir, llevaba a los amigos, a las chicas, íbamos a los bailes. Los bailes eran igual que acá, pero en un salón, a veces las bandas de aquí iban para allá, había mucha gente, no solamente la gente del pueblo. A mí me gustaba mucho porque me gusta bailar, especialmente la cumbia, la salsa, la bachata no la bailo, pero si me gusta. No tenía pareja porque soy muy tímido y aunque me gustara una chica, tenía ese miedo de ser rechazado

porque te dicen que no, se siente muy feo y como no quería pasar por eso, pues no lo hacía”.

La segunda vez que regresó a Ozolco, ya tenía experiencia y sabía lo que representaba manejar carros y aunque la legislación en México no es tan severa, tuvo cuidado en no meterse en problemas:

“Sabía manejar solamente el automático y como compré primero un estándar, le dije a mi primo que me enseñara y a otros amigos y si, aprendí rápido. Era un Tiida, después saqué la licencia, aunque solo venía aquí a Cholula y no pasaba nada y también iba para Puebla y todo bien. Pero mi amigo que me dice que mejor sacara mi licencia, para que pudiera llevarlos sin problema. La fui a sacar en la ciudad de México, porque me dijeron que allá era más rápido. Allá no te hacen prueba ni nada. La saqué en el 2017, ya tiene un año, la saqué por dos años porque tenía pensado irme”.

Dada la situación con su familia, la suya propia y lo difícil que se ha vuelto cruzar la frontera, José sigue narrando sus experiencias en México:

“Ya van a ser dos años que regresé, el carro me lo compré con lo que ahorré de allá, compré ganado, lo cuidé, crecí y engordé, quise hacer dinero a base de eso, pero no, los compraba caro y los vendía barato, con eso que la carne sube y baja y me tocó que bajó ese día y perdí. Eran reses, compre tres. Tengo lugar para criar ganado, en donde estoy ahorita es la casa de mi hermano y está grande. Igual mi casa que me hice también está grande, pero no vive nadie porque estoy viviendo con mis papás, sé que algún día me iré a mi casa, pero hay que ver como viene la vida”.

Tal y como se fueron presentando sus problemáticas, fue como las fue resolviendo, ya que muchas se fueron dando por ensayo y error:

“Como no le saqué nada a las reses, compré mejor unos borregos y eso si los tengo, los he ido vendiendo uno por uno y ahí sí les voy sacando ganancias, compro a las borreguitas chicas, de tres meses, de manera que ya puedan comer y todo. Nada más les doy lo que es maíz, zacate y salvado, lo revuelvo y se los doy, esos son

saberes que aprendí con mi familia. Mi experiencia con las reses no funcionó porque inviertes mucho”.

Describe como es que fue invirtiendo el capital que tenía, que fue ganado en su estancia por allá:

“El dinero que he invertido todavía es del que me traje de Filadelfia, el dinero lo traigo en una cuenta, más bien, yo se los mandaba a mis hermanas y ellas abrieron una cuenta en un banco. Mi hermana la mayor tiene 36 años, la otra que me va siguiendo tiene 28 o 29”.

También para su familia, la migración se convirtió en la esperanza de lograr una mejor vida:

“La hermana que me va siguiendo si intentó irse a Filadelfia, pero no pasó y se regresó. Yo les he ido ayudando con el envío de dinero, porque en realidad fue eso por lo que me fui, ellas si terminaron el bachillerato, las dos. Y el otro que está allá si terminó la secundaria, pero ya no quiso seguir estudiando. Yo en realidad ya no quiero estudiar, tal vez algo como capacitación para el trabajo, quizás más adelante, si lo he pensado, pero no sé si tenga tiempo”.

Pone en duda su regreso a Filadelfia, puesto que ya su vida tomó rumbo aquí:

“Aparte como que ya tengo mi vida decidida, estoy en una liga de futbol, en una de San Nicolás de los Ranchos, con otros dos o tres de mi pueblo, pero casi la mayoría de allá y de San Pedro. Estoy también colaborando en una nevería, yo también soy socio y con uno que invirtió de Filadelfia que es pariente mío que trabaja en un restaurante. Somos cuatro. Yo los conocí porque somos vecinos, vivo a dos casas de donde está la tienda de él y aunque es más chico que yo, nos llevamos bien”.

Refiere que ya hizo vida en pareja aquí, especialmente por consejos de sus padres:

“Yo ya tengo pareja, me acabo de juntar, ella es de Ozolco, ella se ha ido a trabajar a México, pero no a Filadelfia, en esa decisión influyeron también mis papás, porque me decían ya búscate a alguien, ya tienes más de treinta años para que ya tengas tus hijos y pues yo dije, bueno, a ver quién se anima. A ella la conocí apenas que regresé, vivía ahí cerca y ya es mi pareja”.

Aún piensa de pronto que, si se va, podría realizar mejores proyectos:

“Sí quiero irme porque quiero hacer otras cosas, tal vez unos departamentos, de hecho, yo antes lo quería hacer con uno de mis hermanos, pero ellos no quisieron. Si les digo a otras personas como que no me dan confianza, vaya a haber problemas y entonces lo he estado dejando”.

Si ha recibido consejos de su familia sobre lo que podría invertir aquí en México:

“Mi hermana que está en México me dice que porque no compro terrenos porque van aumentando su valor con el tiempo, pero ahora como que veo difícil la situación económica y luego si los papeles están mal, la pienso. Aquí en México hay mucho engaño, porque ya a un amigo le pasó eso, compró un terreno y ese dueño no era el dueño, llegó el mero dueño y él ya le había pagado al otro”.

Apenas acaba de decidirse a abrir un comercio en San Pedro Cholula, pero con otros socios:

“Si he pensado abrir un pequeño negocio, pero está bien complicado, tan solo la renta y uno solo no creo que se pueda, entonces por eso mejor ahora asociado, porque hay que buscar a alguien que te apoye económicamente, el tiempo y algo de su experiencia. Si abres algo tienes que saber ciertas cosas como saber administrar, compartir responsabilidades, tal vez yo me pueda encargar de la cocina, pero en el comedor ¿quién se encarga, ¿quién checa?, creo que hay que combinar saberes para que puedan funcionar. Aquí en la Heladería que abrimos así le hicimos, yo me encargo de hacer café y de la cocina, otro hace helados y nieves y otro que administra, ya pronto abriremos nuestro restaurante también”.

Argumenta que es mejor trabajar en equipo, aquí o allá:

“He aprendido que hay que trabajar en equipo, aquí o allá, porque he visto que si se comparten ideas y trabajo si se puede hacer una gran cosa, solo pues no, porque tal vez eres muy bueno para algunas cosas, pero para otras no y algunas ni la conoces. Para decidirnos por el negocio, surgió porque muchas personas nos solicitaban un local, nos reunimos y lo platicamos para ver quien se iba a hacer cargo de cada responsabilidad de acuerdo a lo que sabía, lo planeamos, lo organizamos y lo decidimos como en un mes, ahora ya nos estamos dando a conocer”.

Es así como finaliza su relato José, que estuvo más de diez años en Filadelfia, dentro de una vida llena de experiencias, pero especialmente de aprendizajes y compartiendo saberes:

“Entonces ahora estoy muy contento, porque mis saberes en la cocina y lo que aprendí allá, están ya rindiendo frutos”.

Para poder interpretar los relatos de José del retorno en cuanto a sus saberes, se tomó en cuenta la propuesta de Dubet (1989) en cuanto a la noción de la experiencia.

Tanto su experiencia como sus saberes se fueron identificando dentro de una unidad de sentido y como una manera de ir construyendo la realidad social, de verificarla y experimentarla (Dubet, 1994, citado en Corcuff, 1998) a veces por ensayo y por error a través de las diversas realidades parciales que se fueron presentado al resolver sus problemáticas.

En la construcción de sus saberes, figura 28, se muestra que tal vez por la edad en la que se fue, su capacidad de resistencia, su adaptación y el empoderamiento le fueron otorgando a su personalidad la madurez necesaria para salir adelante allá y acá, puesto que después de haberse ido tan joven para ayudar a sus padres, ahora él es el sostén de la casa paterna y emprende ciertos negocios con amigos de acá y paisanos de allá.

Figura 28 Construcción de saberes de José en el retorno



Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos entrelazados con aportes teóricos

Los saberes presentes en sus relatos, producto de sus reflexiones en cuanto a sus prácticas, interacciones en su vida cotidiana, se muestran en la tabla 23.

Tabla 23. Saberes de José en el retorno

Cognitivos	Emocionales	Prácticos
Decidir ante la problemática económica que observaba	El amor a sus padres lo llevo a migrar	Seguir el ejemplo de su padre
Entender el náhuatl	Manejo de sus emociones ante una decisión crucial.	Trabajar la tierra
Cambiar su perspectiva de vida	Vivir la incertidumbre	Conocer y realizar todo el proceso de la siembra y la cosecha.
Toma de decisiones	Sentir miedo porque no sabe si va a vivir o a morir	Criar ganado
Solicitar apoyo económico	Entregarse a la migra para salvar la vida	Aprender a estudiar en una institución
Aprender de la experiencia de la detención en la frontera	Sentirse feliz y maravillado ante la nueva realidad	Migrar en grupo
Enfrentar la ilegalidad	Superar la soledad	Buscar al coyote y convenir pago
Todo se paga, todo es dinero	Automotivarse y sentirse orgulloso	Caminar en el monte sin las condiciones necesarias, especialmente sin agua ni comida
No todos los que cruzan, llegan	Vivir con temor en la precariedad y salir adelante	Lo que implica migrar muy joven
Experimentar cruzar la frontera cinco veces	Seguir abrigando la esperanza familiar en la migración en el logro de la mejora económica	Abandono del coyote en el desierto.
Prevenir pago del cruce	Formar familia y hacer pareja acá	Pago diferenciado a coyotes
Aprender de las situaciones imprevistas	Disfrutar una vida llena de aprendizajes y experiencias	Prevenir el tipo de ropa y alimento necesario para el cruce
Interaccionar con familia y amigos	Sentir mucho miedo cuando los abandonó el coyote en el desierto	Cambiar de frontera para realizar el cruce
Vivir nuevas realidades y nuevas experiencias		Uso de las redes familiares y de amigos para salir adelante
Pensar su realidad de manera distinta		Prevenir el tipo de ropa y alimento necesario para el cruce
Aprender inglés		Vivir en edificios

Adaptarse a una vida personal y laboral diferente	Compartir los gastos de vivienda
Aprovechar el tiempo libre	Trabajar y juntar dinero
Aprender más implica ganar más	Superar situaciones laborales inestables
Ser aprendiz permanente en la vida	Observar y aprender para meterse a la cocina
Resolver problemáticas	Acumular experiencia laboral
Mantener relaciones aquí y allá	Observar y aprender para organizarse
Volver a irse para hacer más cosas	Ganar mejor para salir adelante
Asociarse para abrir pequeño negocio	Experiencias cotidianas en las diversas áreas de los restaurantes
Pensar en una capacitación para el trabajo.	Desarrollar sus habilidades del inglés en el trabajo
Planear, organizar y ejecutar proyectos.	Crecer de manera paulatina en el trabajo
Compartir y combinar saberes, ideas y trabajo	Saber cocina mexicana, americana, italiana, griega y francesa.
	Usar cuchillo de cocinero
	Usar máquina lavatrastos
	Lavar trastos de manera manual
	Invertir dólares para arreglar su casa
	Transportar helados
	Manejar carro estándar
	Invertir por ensayo y error
	Inversión segura y no tan cara: criar borregos
	Afianzar el rumbo de su vida acá.

	Ser socio en una nevería
	Comprar carro
	Comprar ganado (reses) cuidar, crecer y engordar
	Compartir vivienda y apoyar a sus padres.
	Aprender del ensayo y del error
	Trabajar en equipo aquí y allá
	Ahorrar dinero enviado en cuenta bancaria
	Representar a San Pedro jugando futbol
	Tener cuidado para invertir en México

Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

En los saberes de José, lo étnico se manifiesta como una expresión del proceso histórico de su propia biografía, que tiene que ver con una colectividad situada tanto en su comunidad de origen como en Filadelfia.

Sus referentes identitarios actuales, se remontan al pasado y a través de la memoria colectiva se dinamizan en la identidad social (Bartolomé, 2014:51), por ejemplo en la comunalidad, con la presencia de mecanismos redistribuidos en la economía en relación con la tierra, puesto que dentro de la identidad de este migrante aunque se mantiene la perspectiva tradicional de la economía indígena campesina que se había caracterizado por la carencia de recursos, ahora él le inyecta recursos económicos traídos de Estados Unidos, lo que implica una presencia económica distinta y una base estructural en el desarrollo de una conciencia social colectiva específica (Bartolomé, 2014), que le ha permitido a él y a otros migrantes de retorno, la afirmación de su identidad étnica con esta y otras actividades realizadas, confirmando su personalidad indígena y campesina.

5.2 Saberes de las mujeres.

Recordemos que en este estudio se emplea el concepto de construcción utilizado en la perspectiva sociológica, identificando las expresiones que tuvieran como referente principal la construcción de los mundos socio históricos en su realidad cotidiana, partiendo de la acción

social cuyo vínculo significativo fueron las experiencias y los significados que le dieron estas migrantes de retorno en sus relatos sobre su realidad cotidiana, relacionados con los saberes (Schütz, 1993; Berger y Luckmann, 2003).

Se consideró conveniente separar en este apartado el análisis de los relatos de las mujeres, tomando en cuenta que en ellas el género dejó huellas más profundas y marcaron su experiencia migrante, porque culturalmente, ya sea porque fueron señaladas o porque ellas mismas se sintieron como transgresoras viviendo en una paradoja, al separarse de sus hijos (con lo cual se exponen a la censura) precisamente porque lo más importante para ellas son sus hijos (con lo cual acatan el mandato social) y se vuelven las proveedoras económicas en una tarea que tradicionalmente, fue solamente masculina. (Azakura, 2016).

Los motivos que las mujeres tienen para migrar son diversos; algunos coinciden con los de los hombres, otros son propios de su condición de género –como la violencia, ya sea doméstica o comunitaria-, como una insatisfacción en el seno de su hogar, en su comunidad o bien para conocer otra forma de vida. Sin embargo, su desplazamiento desde el origen, el tránsito, el destino y el retorno, implicó un recorrido complejo y difícil por ser mujer, ser madre y ser otra en un lugar desconocido (Azakura, 2016).

Los sentimientos mostrados en las experiencias que fueron relatando, permitió visibilizar saberes ligados a sus emociones, así como la manera en que esos saberes se fueron entrelazando para seguir adelante en su mundo de vida cotidiana. Parte importante en la constitución significativa de su mundo social (Shütz, 1932) fue el descubrir que no se plegaron ante las condiciones inhibitoras que se les presentaron en el tránsito y que sus emociones se convirtieron en la fuerza motriz para seguir adelante.

Para la presentación de este análisis, se tomó en cuenta el constructo que se elaboró sobre el saber, en donde el conjunto de operaciones cognitivas, prácticas y emocionales transformadas en saberes, les permitieron comprender la complejidad de su vida, describiendo, explicando, recreando e interpelando la realidad en los particulares contextos sociales, en la interacción con otros y dentro de la experiencia diaria de su vida cotidiana.

5.2.1 Los saberes de Citlali Yaretzi. “Estando allá, me di cuenta dentro de todo lo que aprendí, que la familia y la comunidad tienen mucho valor”.

Citlali Yaretzi de 35 años, también nació Ozolco, donde vive después de su retorno:

“Soy de San Mateo Ozolco, ahora casada, vivo con mi esposo y mis dos hijos en casa de mis suegros en lo que terminamos nuestra casa ecológica, allá en el monte”.

Su nexa con la migración se presenta con una fuerte conexión familiar:

“Mi papá y uno de sus primos fueron los primeros en irse, mi papá Guillermo León Téllez y su primo ya difunto, Efrén Téllez, fue el que prácticamente llegó primero a Filadelfia y empezó a jalar a toda la gente ese primo de mi papá. Él fue el primero que conquistó Filadelfia”.

Esta mujer de 35 años, relata la realidad a la que se enfrentaron la mayor parte de los migrantes que llegaron a Filadelfia:

“Mi primo se fue y llegó a trabajar en la cocina, primero como todos empiezan de dish washs o lavaplatos, después ya pasan a preparadores en la cocina y todo lo que hacen hasta que se convierten en chefs o propietarios de sus negocios de comida”.

Ella presenta dentro de su mundo de la vida cotidiana, significantes determinantes en su niñez en la comunidad en donde nació y creció, que han sido parte importante en su biografía y han marcado su determinación de valorar sus orígenes:

“Recuerdo las idas al campo a ayudar en la sembrada y en la cosecha. No solo se sembraba maíz, también frijol, calabaza y a veces trigo. También me gustaba llevar a pasear a los borregos, desde niños lo hacíamos”.

Reflexiva, recuerda las experiencias vividas, sabe que los saberes recabados antes de irse a Filadelfia, especialmente los de su juventud, fomentaron su deseo de no irse con los demás, aunque después por otras circunstancias, haya tomado la misma decisión:

“Ya tenía en mis saberes experiencias que me ayudaron, daba clases aquí en el bachillerato de Ozolco cuando recién abrieron, estaba acá en la plaza. En ese entonces también estaba por hacerse el proyecto de los amigos de Ozolco en donde

de hecho, una de las principales filosofías era si no parar, cuando menos detener un poco la migración. Fue cuando Peter Blue vino, empezó a analizar y empezaron a ver que hacer como organización”

Sabe que es necesario buscar alguna manera de salir adelante en la propia comunidad, para que la migración no sea el futuro para todos en el pueblo:

“Prácticamente en Ozolco nos producimos nada, porque ni somos artesanos. Hemos dependido mucho del monte, del campo porque somos campesinos, pero como productores de algo que nos defina como tal, pues no. Como por ejemplo en San Nicolás de los Ranchos, son artesanos porque labran la piedra, hacen figuras y todo eso”.

Ya en el bachiller, Claudia salió de su comunidad hacia la ciudad de México, reflejando de cierta manera lo que su familia le había inculcado como parte de los saberes familiares aprendidos:

“Yo soy lo que mi familia impulsó y me formó, fui a varios lados, como a México y a Filadelfia, pero siempre he tratado de practicar los valores que en familia aprendí”.

Desde muy pequeña, se dio cuenta de la importancia que tienen las mujeres no solamente en la conformación familiar, sino también dentro de la comunidad, por lo que siempre le ha gustado trabajar con ellas y para ellas:

“Estaba trabajando con las mujeres de acá de Ozolco, alfabetizaba. Estuve alfabetizando como seis años. Trabajé mucho en el INEA, entonces trabajaba mucho acá, con la gente. Siempre me ha gustado mucho el trabajo comunal, especialmente con mujeres o jóvenes también, porque creo que lo traigo de herencia, lo he de traer en mis genes porque mis abuelitas eran bien fuertes”.

Aquí y allá, siempre destacó la valentía y coraje de sus abuelas para salir adelante, como parte de saberes imbricados en su situación de género, en una comunidad machista:

“Mi abuela materna era una mujer muy fuerte que quedó sola mucho tiempo porque enviudó, la historia que me platicaban mi mamá es que era una mujer que no se

dejaba de nadie, que de hecho siempre llevaba su arma. Dice mi mamá que labraba la tierra, que trabajaba como hombre y a mí se me hacía muy fuerte. Mis abuelas enviudaron muy jóvenes y sobrevivieron bien en una sociedad de hombres, porque acá hay injusticias todavía, el hombre sigue siendo machista”.

Así como los demás migrantes entrevistados, también Claudia habla náhuatl, que forma parte de sus saberes de origen, familiares y comunitarios:

“Yo sé náhuatl porque mis papás y mis abuelos nos hablaban así, entiendo muy bien lo que dicen y ahora quiero que mis hijos también lo entiendan”.

Citlali transitó por todo el proceso de escolarización que puede realizarse en México, excepto el preescolar, porque no había en ese tiempo en Ozolco. Su trayectoria escolar llegó hasta la universidad, aunque no se tituló.

“Fui en la primaria de acá, en la Telesecundaria y estudié la preparatoria en el DF y la licenciatura en una escuela en San Nicolás, se llama UNIDES, allí estudié psicología, ahí terminé, pero no me titulé”.

En sus narraciones, se fue descubriendo el deseo de hacer algo tanto en su comunidad, tanto allá en Filadelfia y en su regreso, reconociendo que en esa movilidad sus saberes y experiencias se acrecentaron:

“No crecí ni me inculcaron aquello de que el hombre decide, entonces yo con estas ideas me voy a estudiar a la UNAM, estoy en la prepa y vivo esa época de andar allí con los porros y entender ciertas injusticias, las desigualdades que me sirvieron después para seguir haciendo cosas tanto aquí como allá.”.

Siempre fue buscando por si misma el aprender, situación que comprobó cuando estudió en la Universidad, porque en su modalidad, aunque era semiescolarizada, ella según relata, fue autodidacta:

“La acabé sola, yo buscaba información, iba a la biblioteca, yo solita aprendía, nadie me enseñó ¿por qué? porque la escuela a donde iba así lo demandaba. Recuerdo

que pagaba, como trescientos pesos mensuales. Reflexiva comenta ¿ pues no que la educación debe ser gratuita? ”.

Dentro del entramado simbólico de la interrelación social de la vida de Citlali Yaretzi, sus interacciones con su familia cercana y con los otros, la socialidad se presentó en la colectividad.

En sus relatos de origen se fue evidenciando como fue construyendo la realidad de la vida cotidiana y la construcción de sus saberes, representada en la figura 22, relacionada con su identidad, cuando internalizó los roles y actividades de los otros en los diversos ámbitos de socialización, al ir construyendo su propia biografía.

Figura 22. Construcción de saberes de Citlali Yaretzi en el origen



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos.

En los saberes de Citlali Yaretzi, se fue evidenciando como la identidad forma parte importante en la construcción de su vida cotidiana y como los saberes familiares, comunitarios, campesinos y los escolares se presentaron dentro de las operaciones identificadas con los saberes, que se muestran en la tabla 24.

Tabla 24. Saberes de Claudia Yaretzi en el origen

Cognitivos	Emocionales	Prácticos
Realidad del mundo migrante	Rebelarse ante las injusticias y las desigualdades.	Trabajar con mujeres

Reflexionar críticamente apoyada en las enseñanzas de las abuelas	El valor y coraje de las mujeres	Andar con porros
Saber náhuatl	Reaccionar contra el machismo	Pasear borregos
Dar clases		Alfabetizar
Aprender por si misma		Informática
		Autodidacta
		Saberes comunitarios
		Ayudar en la sembrada y en la cosecha

Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Saberes de Citlali Yaretzi en su recorrido migrante

Salida

Desde que era niña, partir hacia los Estados Unidos era algo natural y cercano dentro de su contexto cultural y social, lo cual influyó cuando llegó el momento de la decisión de la salida, ya que a pesar de toda su experiencia de estudiar su bachiller en la cd. de México, hacer la Universidad de manera autodidacta o tener estudios que como su papá les había dicho fueran su mejor herencia y haber participado en organizaciones cuyo propósito era que los jóvenes no migraran, tomó la misma decisión:

“Me fui en el 2007, prácticamente me escapé, porque de hecho no me dejaban. Yo me escapé porque mi novio en ese tiempo regresó de Filadelfia. Estuvo allá tres años y vino. Nos conocimos en un baile y ya. Después él me dijo que se iba a volver a ir, le dije- tu vete, yo te espero- pero entonces él me dijo -no porque tú ya no me vas a esperar- “.

La decisión fue inesperada y si bien el novio fue a hablar con su papá, quien se mostró molesto y en desacuerdo porque le dijo que, si algo le pasaba, él iba a ser el responsable. A pesar de todo eso, la decisión estaba ya tomada:

“Recuerdo que esa noche me dijo que ya nos íbamos. Vino a hablar con mis papás y mis papás dijeron que no. Nada más un día lo planeamos, llegó el día y esa tarde recuerdo que agarramos pocas cosas y salimos, nos fuimos a México, al aeropuerto

de la ciudad de México, ahí nos estaba esperando el coyote y había también más personas”.

Se fueron utilizando las redes establecidas para quienes quieren migrar, el novio buscó y se encargó de todo, incluyendo el pago, desde aquí hasta allá:

“Acá fue a ver al coyote de siempre, lo curioso es que sigue siendo el mismo hasta ahora”.

Todas estas relaciones presentes en su la salida, tuvieron que ver con el hacer juntos, el pensarse junto con el otro, a buscar al otro de manera permanente en el tejido social, referido con que: “En la medida que se entienda la intersubjetividad como un proceso complejo, dinámico, heterogéneo, multifacético y multirreferencial, favorecerá ubicarla en coordenadas espacio–temporales, no lineales sino historiadadas y como una construcción sociocultural” (Gómez, 2011: 17-18).

Así fue como de esta manera Citlali, de manera impulsiva, decidió irse y cambiar su perspectiva de vida, a través de saberes que cambiaron su perspectiva de vida, proceso representado en la figura 23.

Figura 23. Construcción de los saberes de Citlali Yarezi en la salida



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Los saberes de esta migrante de retorno se muestran en la tabla 25 en un momento crucial de su vida donde se constituyó como sujeto con el otro y los otros a partir de una decisión no planeada.

Tabla 25. Saberes de Claudia Yarezi en la salida

Cognitivo	Emocional	Práctico

Tomar decisiones inesperadas	Dar mayor peso al amor de pareja que a los consejos de su padre	Transitar en grupo
Cambiar su percepción de vida		A toda acción, ocurre una reacción
		Conocer la manera en la que funciona el coyote y quien le paga

Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Cruce

La realidad social relacionada con las significaciones, las representaciones, la producción de sentido y formas simbólicas del sujeto en su apertura al mundo de la vida cotidiana se relacionan con los saberes desde sus prácticas, aunque estas prácticas se realicen en un contexto de incertidumbre, como lo fue en el cruce de Citlali.

Citlali recuerda que llegaron a la frontera de México que está junto a Arizona. Los estaban esperando un grupo bastante grande de personas donde observó que el coyote ya tenía contactos con varios de ahí, es decir, observó la manera en la que construyen redes para el tránsito ilegal de indocumentados:

“Al otro día, para cruzar a la frontera salimos como a las cinco de la mañana y empezamos a caminar, nos dijeron que íbamos a caminar doce horas. Recuerdo que caminamos un día y una noche en el desierto, porque también pasamos después como unas rancherías. En la noche recuerdo, asombrada y así como de película, la migra en el cielo con el helicóptero. Todos decían el mosco...y buscábamos ¿dónde está el mosco? Entonces no decían los coyotes -escóndanse-. Nos escondíamos debajo de los cactus a cada rato, fue muy feo y me asusté mucho”.

Fue en esos momentos de incertidumbre, en donde se puso a prueba su capacidad de resistencia, y en donde llegaron a su mente todos lo que su padre en sus consejos le decía:

“Valoré entonces más mi vida, entendí porque mi papá me decía muchas cosas, los peligros que les pasaban principalmente las mujeres”.

Los saberes recabados por las experiencias de quienes ya han realizado el cruce, les permite anticipar la manera en la que pueden enfrentar las nuevas situaciones que se les

presentan, lo que puede significar muchas veces la vida o la muerte en el cruce. Citlali, visiblemente emocionada, relata lo que su pareja le aconsejó:

“Cuando llegue la camioneta que tu no seas una de las primeras, espera para ser de las últimas, porque todas van a querer meterse, toda la gente cuando llega la camioneta, va a querer entrar. Entonces tu espérate, piensa que todos van a entrar, porque si no, te ponen de piso. Haz de cuenta que es como una pila, una encima de otra y si vas hasta abajo, te puedes asfixiar, unas ya se han muerto”.

Si bien, aunque algunas de las mujeres que estaban en el grupo se conocían de vista, la mayoría nunca habían tenido comunicación, pero les unía el sentimiento de indefensión e inseguridad de la experiencia:

“Subimos a la camioneta, cuando fue el levantón. Me acuerdo que era blanca de doble cabina. A los hombres los echaron atrás y los taparon, aunque también la pasaron mal, porque hacía mucho calor. A las mujeres, a las más gorditas las pusieron debajo y a las más delgadas encima...yo afortunadamente estaba delgadita... me echaron arriba, aunque ya como me había dicho mi pareja, entonces me quedé esperando para que no me aventarán y así todas fuimos entrando. Todas las mujeres que iban abajo, iban llorando. Eso fue demasiado estresante para mí, creo que fue lo que más me angustió, porque viéndolo bien, la caminata estuvo tranquila”.

Pero fue entonces cuando se enfrentó a la realidad, que implica transitar el camino de la ilegalidad, además de que los separaron, las mujeres iban en una camioneta y los hombres en otra. En medio de la incertidumbre y asociada con las voces que no escuchó antes de partir, las recordó:

“Sentí entonces mucho miedo, mucho pavor, como que mucha inseguridad también, porque la seguridad me la daba mi novio...también iban manejando como locos y yo pensaba y pensaba... ¿y si chocamos o si se voltea la camioneta o si me muerdo?. No sé, me sentía bien mal; me contagié de llanto porque el trayecto fue muy largo, casi cinco o seis horas. Fue muy feo, yo pensaba mucho en mi mamá, en mi papá, recordando siempre en lo que me dijeron”.

Recuerda que todo ese recorrido fue por Arizona, hasta llegar a una casa de seguridad que era según del Rojo, recuerda que había muchas mujeres y hombres armados. Ella llegó con el temor de haberse separado de su novio y recordando lo que le había dicho su padre como prevención para que no decidiera irse:

“Me preguntaba ¿y en dónde estamos? ¿qué va a pasar? Y aunque nos dijeron que podíamos comer lo que había, yo estaba asustada, no llegaba por ningún lado mi novio y yo con el miedo. Recuerdo que mi papá decía que también las secuestraban y las prostituían y al vivir esos momentos precisamente eso pasaba por mi cabeza, estaba yo muy angustiada y mi cabeza daba vueltas y vueltas...como a las tres o cuatro horas ya llegó, fue un alivio para mí”.

También se dio cuenta que, en esto de las redes, si no se paga no hay manera de que se realice el cruce. Si pagas, la realidad es otra, porque entonces la atención cambia:

“Mi novio le habló a su amigo y le dijo, que ya estábamos de ese lado, que ya depositara el dinero... un poquito después nos dijeron que ya nos sacarían de esa casa porque ya se había pagado nuestro cruce. Se pusieron de acuerdo entre coyotes porque ya estaba liberado el pago y ya nos llevaron a otro lado porque vi que se quedaron muchas personas. Nos llevaron a un hotel, como a siete que ya habían pagado...nos dijeron que nos bañaríamos, nos pidieron nuestra talla y fueron a comprarnos ropa”.

Una vez aseados y descansados, al otro día se prepararon para iniciar la parte final del recorrido, les dijeron que prepararan la identificación que tuvieran:

Nos echaron en avión para las Vegas y ya ahí nos esperaron otras personas e igual, también nos quedamos en un hotel para esperar que llegaran más”.

Citlali narra que observó como nuevamente se volvieron a formar los grupos y llegaron también las personas que restaban de la región con los que habían salido juntos, que en total eran veinte. Fue también cuando se dio cuenta que se empezaron a armar los paquetes:

“El paquete de los que se van a Filadelfia, los que se van a Nueva York o para Chicago. Nosotros prácticamente todos veníamos a Filadelfia, de ahí nos echaron en paquete nuevamente en un avión”.

En los relatos se encontraron significados principales en la construcción de los saberes de Citlali, figura 24, a través de saberes presentes en las diferentes realidades del cruce por las que fue transitando (Schütz y Luckmann,1977).

Figura 24. Construcción de saberes de Citlali Yaretzi en el cruce



Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Citlali Yaretzi al ir construyendo y reconstruyendo ciertos saberes en el cruce, presentados en la tabla 26, mostró como se fueron relacionando con su experiencia y en donde sobresalió en diversos momentos su capacidad de resistencia asociada a su percepción de vida e inclusive, a la frustración.

Tabla 26. Saberes de Citlali Yaretzi en el cruce

Adaptación	Capacidad de resistencia	Frustración	Percepción de vida
Enfrentar el temor y a la incertidumbre	Caminar día y noche en el desierto	No haber escuchado a su padre	Conocer otras realidades
Cuidarse del mosco en el desierto	Esconderse bajo los cactus por estar atenta al “mosco”.	Estar sola, sin el apoyo del novio.	Saber sobre los peligros continuos a los que se exponen las mujeres en el cruce.
El “levantón”	Ser recluida en casa de seguridad	Ser parte de “paquetes”	Conocer las redes sociales que se construyen en el cruce.
	Aguantar la manera en la que los transportan		Valorar la vida

Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Destino: llegada

Llegando a Filadelfia en el aeropuerto ya les estaba esperando una camioneta negra, donde les hicieron recomendaciones sobre cómo comportarse, para que no actuaran diferente y llamaran la atención. Los bajaron del avión y los llevaron al estacionamiento para llevarlos finalmente a su destino:

“Nos sacaron. Nadie nos revisó nada, estaba la policía en el aeropuerto y nadie nos dijo nada, solo nos veían pasar y a veces nos pedían la identificación y el boleto cuando abordamos el avión, después ya no. Nos llevaron en Filadelfia a la casa del amigo que había pagado, recuerdo que nos recibió en la madrugada, como a las cuatro... allí llegamos y ya nos recibió y nos preguntó si queríamos comer, nos dio hospedaje por esa noche”.

Y así empezó para Citlali una nueva vida llena de experiencias que duró tres años:

“Mi novio, tenía una hermana allá que se había ido antes, como que ya tenía un departamento , al otro día nos fuimos con ella y nos recibió llevándonos a comer, aunque fueron buenos yo me sentía extraña, como fuera de lugar”.

Citlali también tenía familia allá, pero que estaban enojados porque se había escapado de casa, su hermano especialmente se mostró muy enojado con ella por haberse ido:

“Me dijo que como me había querido venir con el novio, entonces te quedas con él, además yo no tengo dinero, para que te vienes, así me dijo. Ya me estaba regañando y eso que es más chico que y... me fui a los veinte”.

Los primeros días en Filadelfia, fueron el inicio de una serie de experiencias que le fueron cambiando la percepción de vida a Citlali Yaretzi y que condicionaron las decisiones de esta migrante de retorno a partir de los saberes que construyó:

Figura 25. Construcción de los saberes de Citlali Yaretzi en la llegada



Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos entrelazados con aportes teóricos

En la tabla 27, se presentan los saberes relacionados tanto con las interacciones y acciones necesarias, como con la toma de decisiones en esa nueva realidad.

Tabla 27. Saberes de Citlali Yarezi en la llegada

Cognitivos	Emocionales	Prácticos
Comportarse para no llamar la atención	Sentirse extraña, fuera de lugar	Apoyarse en los familiares
Adaptarse a lo diferente		Dormir en donde pueda
		Comer lo que te ofrezcan
		Descansar cuando se pueda

Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Destino: establecimiento

Las primeras y urgentes necesidades para todo el que llega al lugar del destino, tiene que ver con el encuentro con el trabajo y ganar un salario, para lo cual se ponen a funcionar las redes de la familia, amigos y paisanos:

“Allá empecé a trabajar porque uno de mis primos me dijo- que bueno que viniste, hay que buscarte un trabajo- también había primos que me compraron ropa, me compraron zapatos”.

Y así como lo pensaron, ella y su novio se pusieron a trabajar, porque si bien ya estaban juntos como lo relata Citlali, no iban a tener hijos. Iban a trabajar y a juntar dinero, condición que ella había puesto para irse para allá. Recuerda que al principio sus amigos, primos y su familia le recomendaron que tuviera cuidado para enfrentar la situación que se les presenta a las mujeres cuando llegan:

“Todos los hombres andan como lobos hambrientos, los mexicanos, los salvadoreños, todos, como que ven carne nueva, fresca, entonces cuando lo viví como que ya iba preparada. Y efectivamente, cuando iba a la lavandería me hostigaban, en realidad sufres mucho acoso y me sentía mal, con miedo”.

Cuando entra a trabajar, sus sentimientos no fueron los mejores

“Les agarré un rencor, un coraje a nuestra misma gente, había chavos en el trabajo que me acosaban mucho, es feo porque te acosan muy feo”.

Como uno de sus primos le ayudó a encontrar trabajo, entonces entró a hacer ensaladas, trabajo menos cansado y menos difícil que lavar trastes:

“Uno de mis primos me dijo que ya había encontrado una chambita para mí, entonces luego, luego entré de ensaladera, de preparar ensaladas, de hecho, le caí muy bien al chef, porque me decía y hablaba en inglés, y aunque yo no lo podía hablar le entendía muy bien lo que me decía. Fue cuando me di cuenta que con lo que aprendí en la escuela, fue suficiente”.

La vida avanzaba sin grandes cambios, de la casa al trabajo del trabajo a la casa. Empezó a sentirse como acorralada, porque reflexionaba en que no tenían vida, se cuestionaba el estar allí:

“En lugar de sentirme bien me deprimía, yo decía bueno esto no es vida, que estamos haciendo aquí...porque venimos y estamos tratando de vivir una vida que no es la de nosotros”.

Fue entonces que para ayudarse psicológicamente con la situación en la que vivía, buscó la manera de darse ánimos para seguir adelante:

“Lo que me hacía feliz, es que me salía de mi casa y me iba a caminar, caminaba y caminaba por las calles de Filadelfia, sin rumbo, por toda la ciudad a veces le daba la vuelta, caminaba grandes distancias, iba y venía...”.

Para ese entonces, ya había renunciado al trabajo de ensaladera y empezó a tener tiempo libre, porque en la noche había encontrado un trabajo muy bien remunerado y aunque no era de todos los días, estaba satisfecha:

“En la noche iba yo a cuidar a las niñas cuando era niñera. Ahí siempre me pagaban muy bien y aunque yo quería que siempre me llamaran para poder cuidar a las niñas, pero no, no era siempre”.

Añoraba su vida en Ozolco, pensaba en la situación en la que estarían sus papás, su negocio:

“Siempre pensaba... ¿cómo estará mi familia, ¿cómo estará mi papá? ¿cómo estará mi negocio? porque ya desde entonces ya tenía yo mi café internet. Fuimos unos de los primeros en instalar este tipo de servicio en el pueblo, eso lo aprendí cuando fui a la prepa allá en la Ciudad de México en la UNAM, donde estuve en el área de informática. En ese entonces pensé que habría que poner algo así en el pueblo, porque no había”.

Ella empezó a reflexionar en la importancia de valorar sus experiencias, el no renegar de sus raíces y no cambiar el propósito para el que había decidido irse:

“Las experiencias que tuve me dejan un aprendizaje, las personas de Ozolco en Filadelfia a veces se pierden, todos tienen objetivos cuando se van, uno o varios, pero a veces ya no cumplen esos objetivos, se pierden en el mundo de libertinaje, en ese mundo de vicios, nada bueno”.

Se dio cuenta que había que apreciar más de lo nuestro, porque la artesanía que se vendía allá la comercializaban los americanos, no mexicanos, por lo que pensaba que siempre hay que valorar lo que somos, sentimos, hacemos y lo que tenemos:

“Caminaba por las calles y veía distintos comercios en que los dueños eran gringos, por ejemplo, de artesanías, entonces yo pensaba- en mi país esto vale diez pesos y aquí llegaban a costar 100, pero cien dólares- Entonces pensaba en el gran valor que en otros lugares le dan a toda nuestra artesanía y que nosotros ni nos damos cuenta allá”.

Siempre recordaba que su papá le había inculcado valores, que siempre tenían que sobresalir, que fueran buenas personas, que ayudaran a los demás, lo que le permitió sobrellevar su situación lejos de ellos:

“Pienso que, si sobreviví, que sobreviví porque siento que importa mucho la educación que nos dieron nuestros padres para que salgas adelante donde sea”.

Se dio cuenta también que todo saber parte de una necesidad, por ejemplo, con el idioma, era una necesidad aprender el idioma para poder comunicarse con los demás, especialmente con la gente de allá para que les puedan pagar más. Sabía además que no siempre podía tener un intérprete y aparte, con un intérprete no podía decir lo que realmente pensaba, porque le daba pena:

“Pienso que fui construyendo mis aprendizajes por medio del ensayo y del error y a través de las experiencias que iba yo teniendo, lo que iba necesitando. Allá pensaba en qué tal si decían- ésta, estudió y ni siquiera puede decir que quiere ganar más- y eso solo lo podía decir yo”.

Aunque allá no te piden papeles de preparación, para Citlali era importante que, aunque ellos no sabían que había estudiado, en su interior si lo sabía y esa era su satisfacción interna. Desde que entró a trabajar a hacer ensaladas, puso en juego sus habilidades para el inglés porque le mostraron como trabajar con ese idioma, desde la primera vez:

“Yo tenía todos mis tickets, toda la línea llena, aprendí rápido, pienso que por la necesidad y la adversidad y decir yo puedo, yo sé que lo puedo hacer, porque en si clase, clase no. Me mostraron como se hacían los diferentes tipos de ensalada y prácticamente no era difícil, era fácil si ponías atención, en realidad era más práctico que teórico, esto lleva esto y se llama así, a esta le echas esto y ya se va, esta otra contiene además esto y así, todo en inglés”.

En realidad, aunque parece algo sencillo, ella no sabía cómo hacer ensaladas en su primer trabajo, porque en su comunidad no se hacían ensaladas, solo la de nopal con haba y cilantro, pero no como las de allá:

“Eran como diez nombres de ensalada que me mostró el chef como en veinte minutos, yo no podía alterar nada porque tenía que seguir las indicaciones que me daban en inglés, fue difícil y fue un reto para mí porque yo nunca en mi vida había yo hecho una ensalada y no sabía, porque aquí en Ozolco no se comen ensaladas”.

En ese trabajo, su relación no fue muy buena con sus compañeros, por eso aceptó trabajar con su primo cuando abrió un restaurante mexicano y la invitó a trabajar en él. Entró primero como ayudante de mesera, después la ponían como “expo” que es la persona que lee los tickets. como los cocineros tiene mucho trabajo, ella les iba leyendo para que se apuraran y fueran cocinando lo que pedían los clientes, era toda una coordinación que no podía romperse y por eso tenía que saber más inglés:

“Mi primo me decía: -tú lo puedes hacer, yo sé que tú puedes- fue cuando aprendí más inglés y si tomé un curso, lo estudiaba al sur de Filadelfia, ahí había una escuela y también en el centro de Filadelfia. Era una asociación de mujeres que brindaban servicios a los migrantes, especialmente a los que querían ir a estudiar, también podían ir hombres, todos los que quisieran estudiar, aunque si tenía un costo, ya no me acuerdo, pero creo que cien dólares el cuatrimestre, con clases de tres veces a la semana”.

Esos estudios le sirvieron para dar un orden a su inglés, no como quisiera o pudiera, sino según relata, para darle un orden a sus oraciones, el uso de los verbos para comunicarse mejor, porque para ella el inglés que hablaba no era el mejor:

“Como que mi inglés era muy rápido y desordenado y como que no siempre me entendían, ahora sí que me veían con cara de what, por eso aprendí más. Mi primo me decía que tenía que aprender más y me presionaba, por eso tomé los cursos”.

Su experiencia con el idioma era algo que le hacía sentirse muy bien y contenta, le parecía muy interesante, especialmente porque reflexionaba en su conocimiento sobre el náhuatl:

“Al náhuatl igual le entiendo, igual puedo comunicarme un poquito y le puedo entender bien, por eso creo que el inglés como que no se me dificultó tanto y aparte, aprender otro idioma, fue muy motivante y hasta decía, después voy a aprender francés y me emocionaba, aunque ahora ya después digo, ay no, me da flojera”.

Se percató, además, de que tenía cierta habilidad para los idiomas, hasta cuando trabajó con un italiano y le hablaba en italiano, le gustaba como sonaba:

“Me gustan como suenan en general los idiomas, yo preguntaba y el me contestaban y entonces yo aprendía, creo que sí, rápido”.

Y fue así, por la necesidad de comunicarse y el incrementar sus saberes especialmente con el inglés, fue como se dio cuenta que ya tenía el perfil necesario para ser niñera. Entonces el primo de su esposo y la dueña de un restaurante que era su amiga, le dijeron que necesitaban de alguien que fuera a cuidar a unas niñas:

“Me dijo que el trabajo solo iba a ser en las noches porque la señora, él decía, se quería ir de “loca”, aunque en realidad ella quería ir a bailar y a desestresarse y no tenía con quien dejar a sus niñas. Yo acepté el trabajo, le dije que sí, iba dos y hasta tres veces a la semana y me pagaban muy bien, cien dólares la noche. La señora me decía que les tenía que dar de cenar a las niñas, su leche y todo eso y ya las dormía. Como me gustaba estar ahí, yo veía que tenía mucha ropa, le doblaba su ropa y se la acomodaba porque no tenía sueño, me fijaba como la tenía y ya se la acomodaba y eso también le gustaba de mí”.

Aprendió a ser niñera, acoplándose a lo que la señora le decía que tenía que hacer y cómo:

“Me decía que tenía que hacer, cambiar pañal, darle la leche, tenían su hora para dormir y cuidarlas. Como era de noche a veces ya ni se despertaban, solamente a veces para comer. Eran dos, una de dos años y otra de cuatro”.

Empezó a disfrutar su estancia en Estados Unidos, ya se había adaptado y se sentía muy bien, tranquila, mejor que cuando hacía ensaladas. En esa casa veía la tele, veía el Discovery Chanel y las películas:

“Amanecía con mis ojerotas porque velaba por ver tele. Mi horario dependía de cómo me decía ella, a veces entraba a las seis de la tarde y ellos llegaban como a las tres o las cuatro de la madrugada y ya no me iba, mejor me iba hasta las siete. Eran un matrimonio y yo tenía relación con los dos... el esposo era escritor y luego andaba ahí en la casa, pero luego salían, se iban a bailar, a veces a un concierto, a una cena, en fin, se iban”.

De acuerdo a sus narraciones, fue una de las etapas más bonitas que vivió, que duró como año y medio. Recuerda que de ensaladera fue como un año y con su primo casi dos años, ambos trabajos los combinó con el de niñera:

“En la semana iba a lo de la ensalada y los fines de semana iban de “expo” con mi primo, viernes, sábado y domingo. No era tan pesado, como que te acostumbras a trabajar todo el tiempo y todo el día, yo digo a la mala vida, porque casi no tenía actividades de esparcimiento o de convivencia”.

Así era su vida cuando su vida familiar cambió y como de niñera era en la tarde y la noche y le pagaban muy bien, siguió trabajando porque necesitaban ese dinero y aparte se había encariñado con las niñas:

“La niña más pequeña no me decía por mi nombre, me decía Hola, porque escuchaba que le decía hola y aprendió a decir hola... Ya llegó Hola decía, todos hablaban inglés, incluyendo las niñas”.

Su mundo era el trabajo y la casa y su recorrido de la casa al trabajo. Aunque sabía que había bailes en los salones sociales especialmente de sus paisanos, pero nunca fue:

“Igual casi no tenía amigas, mi mundo era del trabajo a mi casa y de la casa al trabajo, por eso me encantaba ir con las niñas, era como mi relax”.

En los primeros dos años, también tuvo la experiencia en una clínica de Filadelfia con una investigación, dónde participó levantando una encuesta relacionada con la pregunta de investigación ¿por qué tienen más enfermedades de transmisión sexual las latinas que las estadounidenses?

Fue invitada por su perfil profesional, por su relación con personas de la comunidad que habían ido a Ozolco y porque comprendía el inglés. Esta experiencia, según narra Citlali, fue muy estimulante y también enriquecedora, porque fue cuando se dio cuenta de que la parte emocional para las mujeres que migran es muy difícil. Ella estudió Psicología y aunque nunca había ejercido, tuvo la disposición de poder escucharlas:

“Cuando yo empecé a ir a la clínica para ayudar a las mujeres me di cuenta que lo que necesitaban a veces era hablar y yo pensaba que era antiético que me

pusiera a platicar con ella sobre asuntos demasiado importante como sus problemas personales, pero entendí que si podía ayudarles. Entonces ya escuchaba a las mujeres y trataba de darles los mejores consejos, pero era muy cauta para no provocarles mayores conflictos”.

Cuando llegó la hora de decidir el regreso, primero pensó que iba a dejar sus trabajos y entonces que iba a hacer, porque según relata, siempre en lo primero que piensas en esto de la migración es en el dinero; a pesar de eso estaba contenta porque pensaba que ya se iba a ir a su pueblo, que iba a ver a sus papás, al fin ya no estaría ahí. Recuerda con entusiasmo que le organizaron, las meseras del restaurante de su primo, su despedida:

“Me dijeron- ah, te vamos a extrañar mucho- yo sentí mucha sinceridad porque hice mucha amistad con ellas, convivía mucho, aunque solo en el trabajo, porque siempre me invitaban, pero yo no tenía tiempo - vamos a tomar café, vamos a comer- me decían, pero casi no fui”.

Recuerda que unas de las pocas veces que sí aceptó fue salir con ellas, fueron a un restaurante mexicano a otra ciudad; la llevó una de ellas que también eran meseras, todas eran americanas y ella era la única mexicana. Para ella fue motivo de orgullo darse a entender con ellas y aunque Citlali entendía bien el inglés, tenía problemas para hablarlo y entonces ellas le enseñaban:

“Por eso me gustaba juntarme con ellas porque me corregían- así no se dice- me decían, -a ver pronuncia conmigo- y me mostraban abriendo la boca, de pronto me sentía como niña de preescolar”.

Les avisó un mes antes que ya se iba a regresar y cuando ya casi era el día de la partida, le hicieron su despedida:

“Me regalaron una chamarrita y un abrigo, todo era como muy afectivo, raro para quienes dicen que esas gentes (refiriéndose a los estadounidenses) no tienen sentimientos, yo sé que sí, que son buenas personas y que a veces tenemos ideas equivocadas sobre las personas”.

Esa apreciación de que no tienen sentimientos las mujeres de los Estados Unidos, fue una valoración que hacía su esposo:

“-No te juntes con ellas, porque vas a aprender mucho de ellos y no tienen sentimientos, no conocen la amistad, son muy superficiales- me decía, como que los presentaba como los más inhumanos, pero yo no le hacía caso porque era además mi trabajo. Pero mi experiencia fue buena, con ellas nunca me sentí discriminada y yo creo que mi esposo decía eso porque como que tenía miedo de que yo cambiara, pero no, mi experiencia no fue mala, ese abriguito me gustó tanto que ahora está que se rompe”.

Relata que la mayoría de ellas eran estudiantes, estaban en la Universidad, una estaba estudiando para enfermera, otra para doctora y otra se iba a recibir de pedagoga, estudiaban en la Universidad de Pensilvania. Reflexiva, recuerda que ellas vivían de acuerdo a las costumbres de allá:

“Me platicaban que vivían con su amigo-novio y otras con una amiga. Casi la mayoría no vivía con sus papás y a mí me llamaba mucho la atención conocer cómo eran, cómo pensaban, cómo sentían y cómo vivían”.

Paradójicamente, Citlali allá convivió más con ellas que eran estadounidenses que con mexicanos, especialmente porque como su esposo trabajaba todo el día no tenía su presión para ver donde andaba. Aunque en realidad él casi no le decía nada, porque ella decidía que hacer porque ella trabajaba, por eso podía decidir. Siempre llevó una buena relación con ellas:

“Allá yo estaba abierta a conocer, personas, cosas, nuevas situaciones y eso me hacía sentirme bien también, en realidad conviví más con gente como ellas que con mexicanos, a veces si me invitaban una vez dos veces a conocer su casa, me daba curiosidad ver cómo vivían, dónde vivían, cómo era su vida cotidiana, de la escuela, del trabajo, en fin, todo nuevo para mí. A veces hasta se iban al bar a embriagarse”.

Esta manera de ser, la hizo decidir qué antes de regresar a Ozolco visitaría a su hermana un mes, su hermana se había casado allá y vivía en Miami y quería verla, ver cómo estaba, conocer a sus sobrinos. Aunque ella se casó con un americano, Citlali afirma que su hermana tiene mucho de la cultura de nosotros, porque su hermana está muy apegada a sus principios, a sus raíces, forma una familia muy estable, por eso cuando tomó la decisión su esposo le dijo:

“-Pues si quieres ir, ve- me dijo mi esposo, yo le dije muy decidida- si me voy a ir, pero un mes de vacaciones- y entonces que me voy con mi hermana un mes”.

Los saberes de las personas, como Citlali, se desarrollan, subsisten y se transforman en las situaciones sociales, de manera tal que cualquier cuerpo de conocimientos llegan a quedarse establecidos socialmente como realidad (Berger y Luckmann, 2003), de tal manera que los saberes orientan la conducta en su realidad cotidiana, tal y como se muestran en la figura 26.

Figura 26. Construcción de los saberes de Citlali Yaretzi en el establecimiento



Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Ejemplo de sus saberes lo constituyen el aprendizaje de nuevos roles sociales que tuvo Citlali en el mundo del trabajo, nuevas maneras de comportarse, procesos relacionados con el idioma inglés, procesos de socialización e interacción con mujeres estadounidenses etc., lo que configuró una gama de saberes en el establecimiento, presentados en la tabla 28.

Tabla 28. Saberes de Citlali Yaretzi en el establecimiento

Cognitivos	Emocionales	Prácticos
Se aprende a partir de una necesidad	Añorar el pueblo y su gente	Hacer diferentes ensaladas
Aprender más inglés	El relax de cuidar niñas	Combinar dos o tres trabajos
Importancia de las interacciones	Satisfacción por elegir libremente a sus amistades	Aprenderse las rutinas
Relacionarse con estadounidense universitarias	Sentirse acosada y con miedo	Sobrevivir apoyada por los valores familiares
Adaptarse a lo que había que hacer y cómo	Sentirse parte de una comunidad valiosa.	Aprender por ensayo y error
Abrirse a nuevas experiencias		Saber que lo puedo hacer
Aprender en la necesidad y adversidad		Mejora su inglés con ayuda

Afrontar el acoso sexual		Ayudar a las mujeres mexicanas en la clínica
Necesidad de comunicarse e incrementar sus saberes		Exigir mejores condiciones de trabajo
Conocer nuevas personas, nuevas situaciones, nuevas formas de vida.		El valor de la artesanía
Decidir lo que quisiera		Aprender a ser niñera
Vivir allá no era vida		

Fuente. Elaboración a partir de sus relatos biográficos.

El retorno

Este recorrido sobre los relatos de Citlali Yaretzi ha permitido acercarse al cómo se construyen los saberes cotidianos, es decir, como subsisten, se desarrollan o se transforman, poniendo atención en lo que conocen y el contexto social en donde se originan (Berger y Luckmann, 2003).

Cuando regresó a México, desde que subió al avión en el camino fue pensando:

“Y ahora ¿qué voy a hacer? ¿cómo va a ser mi vida? ya vine, ya conocí y yo no quiero llegar a ser nada más una ama de casa”.

Más reflexiva que antes, se preguntaba cuál había sido la causa real de su regreso a su comunidad de origen:

“Creo que regresamos porque extrañamos todo lo que hay en nuestro pueblo y porque los valores que nos enseñaron nuestros mayores no se olvidan. Cuando me fui, aprendí que todo esto tiene mucho valor, si no me hubiera ido, tal vez no me importaría, pero ahora sé que es muy valioso”.

Si bien aún no tenía hijos, porque podría decirse que aún era soltera, fue tomando sus decisiones, decisiones que fueron planeadas desde que iba en sexto año de Psicología:

“A los veintinueve años decía, voy a tener a mi primer hijo y a mis treinta dos voy a tener al segundo y el tercero a los treinta y seis o treinta y ocho”.

Cuando estuvo por allá, solo confirmó que así debería ser, especialmente por su experiencia en la clínica y en el centro comunitario donde iba:

“En la Casa de los Soles llegaba pues mucha gente con muchos problemas personales, familiares sociales y culturales, de todo había. Y yo pensaba - ¡Ay no, tener un hijo acá, no! Nada más lo voy a encerrar, le voy a pasar toda mi depresión. Mejor yo quiero tener un hijo, pero allá en el pueblo, que sea libre, pueda correr, brincar, que crezca, así como yo crecí, en mi pueblo-”.

También reflexiona en que ahora los niños no pueden ser tan libres, aun en su comunidad como lo fue en su época de infancia:

“Realmente andábamos libres, aquí y en el campo, en donde sea, todo era del tingo al tingo”.

Pensativa, expresó la condición que observaba en las rutinas cotidianas de las familias allá en Filadelfia, en donde los niños estaban todo el tiempo encerrados. Ciertamente, iban a la escuela, pero de la escuela a su casa y de la casa a la escuela, a veces ella veía que les daban una vuelta en el parque y ya. Argumenta que el clima era también una condicionante o hacía mucho frío o hacía mucho calor, entonces no podían andar en la calle:

“Vi niños con problemas, de obesidad, de lenguaje, de salud, diabéticos y me sorprendía y me asustaba ver eso, también lo asociaba con su alimentación, con la falta de los alimentos orgánicos. Yo decía que quería regresar mejor al pueblo, trabajar el campo, cultivar nuestros propios alimentos porque allá está bien caro, en cambio aquí en mi pueblo solo tengo que estirar la mano y comérmelo o tirar la semilla y nace hartito. Allá veinte y hasta cincuenta dólares el kilo, dependiendo de lo que fuera, no era vida”.

Regresó con ciertos proyectos, el primero fue:

“Terminar de estudiar, tener ya mi título y todo eso”.

Pero cuando volvió a hacer su examen en la Benemérita Universidad de Puebla, porque quería hacer otra licenciatura, aprobó el examen y justo entonces se enteró de su primer embarazo:

“Mi embarazo fue de alto riesgo y me pusieron bajo cuidados, además tenía que usar transporte público para ir a la Uní. Estuve en cama casi tres meses para que mi hijo se lograra, entonces ya ni modo y mi esposo me dijo que había que cuidarme mucho y entonces ya no hice nada para ir otra vez a la Universidad”.

Pensativa, narra como que en ese momento aceptó su destino:

“Ese tiempo de ir a la escuela, pues ya pasó y si no lo aproveché pues no lo aproveché, mucho menos ahora que ya viene un hijo y aunque nunca es tarde para empezar, pero como que me cerré y ya no cambié de decisión, ya no me inscribí”.

Sin embargo, siguió con otro proyecto en su vida, porque empezó a estudiar medicina alternativa, aprendió a hacer champús, a hacer cremas, a conocer un poco más las plantas. Que planta es para la gripa, que planta es para la tos, aprendió aromaterapia, herbolaria, un poco de homeopatía y masajes:

“Volvió el gusanito y no me quedé con las ganas, fui dos años en una escuela que se llama “Massage” en la 7 oriente cerca del 5 de mayo en Puebla aprendí muy bien el masaje relajante y el de drenaje linfático, aunque mi esposo dice que solo le hago, fueron dos años, aunque la carrera es de cuatro años, otra vez ya no terminé porque entonces vino mi otra hija”.

Risueña comenta que cómo es el destino, porque cuando decide ir nuevamente a la escuela siempre ocurre lo mismo:

“Va a venir otro hijo, mejor no me inscribo entonces”.

Piensa que la medicina alternativa es muy demandada y es un buen proyecto para ayudar a la gente y contar con recursos, porque esta medicina es muy cara y solo le llega a la gente con altos recursos económicos, tanto aquí como allá:

“¿Por qué solo la gente con recursos puede asistir a que le den un masaje de relajación? Cuesta como ochocientos pesos, obviamente una señora de mi pueblo no va a poder ir y menos pagar esa cantidad para que se lo hagan y le acaricien el cuerpo, entonces yo creo que si se debe buscar la manera de que les llegue también. Yo no he intentado aún dar masajes a personas que no sean de mi

familia, ellos de pronto me dicen que les sobe aquí o que les duele aquí, luego de relajo les digo que ya no les voy a decir lo que aprendo porque luego, luego quieren”.

También expresó una crítica a lo que muchas personas realizan, plagiando y saqueando información, para después venderla y hacer muy buen negocio:

“La directora de esa escuela, por ejemplo, se va a Oaxaca y a otros lugares, va y se apodera de los conocimientos de los pueblos, de la gente indígena que lo ha hecho por generaciones y luego regresa y se los vende a los alumnos, pero ya como un taller No sé si comparta sus ganancias con quienes le dieron la información, pero yo creo que no”.

Apasionada, defiende los saberes de las comunidades y de los pueblos, los saberes ancestrales que siempre han tenido las comunidades:

“Entonces ese es mi coraje también, que abusen de mi pueblo, de la gente, porque hay cosas que pasan de generación en generación, no se valoran y otros sacan provecho”.

Con su familia, también empezó otro proyecto productivo relacionado con la miel: *“Empezamos también con el proyecto de la miel a la que le hemos invertido más tiempo y más dinero, no ha sido fácil, especialmente porque en el pueblo no tienen la cultura de criar a las abejas, entonces sí que cuesta levantar nuestra pequeña empresa”.*

Su apasionamiento y ganas de hacer cosas, fueron vistas por un partido político para integrarla a su proyecto, que aceptó porque quería saber cómo era eso:

“Hace cuatro años que me invitaron a participar en política aquí en el pueblo y como siempre, yo tenía curiosidad por saber cómo era todo, como es esto, como es lo otro, cómo es aquello y no quedarme con esa curiosidad de ver que se hace, como y de qué manera”.

Como su autoestima y su liderazgo estaban empoderados porque regresó con proyectos, relata que anduvo en campaña política moviendo a la gente, aceptó y vivió el proceso hasta ser Coordinadora en Calpan, pero muy rápido se desilusionó:

“Estando dentro veo como se mueve todo, que todo es una porquería y no me gustó. Siempre termino desertando porque veo estas injusticias que hay, como tratan a la gente, la gente nada más tiene poder y ese poder piensan que les da derecho de disponer de los demás, decirles que es lo que tienen que hacer, de solucionarles la vida entre comillas. Fue cuando yo me dije, no, esto no es lo mío y renuncié. Estuve en la administración del municipio dos años y medio”.

Citlali se distingue porque su reflexión sobre sí misma, siempre está relacionada con la necesidad de aprender, a partir de las experiencias que va viviendo:

“Siempre hay que seguir, seguir aprendiendo y será hasta que me muera. De cada una de las experiencias en mi vida, me queda que siempre hay que aprender más, y seguir, creo que nunca me voy a cansar de aprender, estoy consciente de que todo tienes un aprendizaje porque se aprende día a día”.

Ahora se dedica a la atención a sus hijos, que según dice, también fue una de las causas por las que renunció también a la Coordinación de Calpan:

“Ahora con mi niño le estoy impulsando más con su educación, yo descuidaba mucho a mis niños, porque trabajaba de nueve de la mañana a seis de la tarde y a veces hasta las diez de la noche porque había mucho trabajo. Hasta mis hijos, especialmente mi niño me decía -Ya deja ese trabajo, ya quiero que estés conmigo ¿por qué no estás aquí, por qué estás allá todo el tiempo? En ese periodo, la conducta del niño estaba cambiando mucho, se estaba volviendo como que más rebelde y que ahora ya tenemos tiempo para estar juntos”.

Relata su día normal, ahora dedicada a sus hijos, familia y proyectos:

“Ahora en un día normal, me levanto, preparo el desayuno, preparo al niño para ir a la escuela, lo llevo, regreso y si tengo que lavar lavo, siempre hay que hacer en la casa. A las doce tengo que ir a recoger al niño, me llevo a la niña, regreso, comemos y ya nos venimos acá con mis papás, en dónde tengo el negocio del internet y veo si

hay algún curso o veo lo del negocio de la miel y si tenemos en ese momento, pues a comercializarla”.

Tiene proyecto a futuro, como el hacer una casa ecológica, un espacio de descanso para que la gente de la ciudad venga a descansar, en un espacio que sea suyo:

“Quiero aprender más de la herbolaria y todo eso para ofrecer un espacio de relajamiento, con alimentos orgánicos, temazcal, que conozcan un poco sobre plantas, eso es algo que vengo pensando y proyectando”.

Expresa un genuino interés por lo que pudiera saber y recomendar de Puebla, sus comidas, lugares, sus tradiciones. Explica lo que es tradicional para ella y lo que no lo es:

“Cuando me pregunten ¿y qué lugares me recomiendas para visitar en Puebla, o qué comidas hay? No voy a pasar de la mole poblana y los chiles en nogada, aunque en realidad los chiles ni los sé hacer y eso que tenemos todo porque en el pueblo se da, pero aquí no es tradición, esa cultura la traen de la ciudad y lo adoptaron aquí porque aquí se da la nuez, frutas, todo. Mi familia no hace chiles en nogada, no es una tradición generacional, ni mi mamá, ni mi abuela saben hacerlos y yo menos; en cambio si hablamos de la mole, entonces sí, ese si todos lo hacen y lo comen, al igual que en Filadelfia, aunque en realidad como mi primo, mandan a pedir la pasta de mole aquí”.

Recuerda entonces lo que sucede allá especialmente con la comida y las combinaciones que hacen en el restaurante de su primo:

“Aquí se lo hacían y ya se lo enviaban. En su restaurante ofrecía mole poblano típico, envueltos o en mole con pollo y ajonjolí y se vendía muy bien y también el guaxmole, hecho de guajes, pero con un pescado y encima la salsa de guaxmole. Ah no, quedaba bien rico, una adaptación que gustaba mucho”.

Recuerda también las adaptaciones que hacen con los pescados y carnes y como les ponían nombres mezclados para ofrecerlos a los clientes:

“Corn flavor with cheese chorizo”, quesadilla con chorizo en tortilla de harina.

En cuanto a su experiencia allá en Filadelfia, relata que, si bien hubo cosas tristes, la mayoría fueron experiencias valiosas, por lo que piensa sacar su pasaporte, ir y ver allá, regresar como legal y conocer más. Tiene una comadre que es española y dice que siempre la invita también:

“No sé, ahorrar e irme, tanto a España como a Filadelfia, ir a ver a mis primos, a mis amigas que dejé, quiero viajar. En realidad, irme me abrió un mundo por conocer y aprender, donde hay otras realidades, otros espacios, hay otras personas, otra manera de ver la vida y eso sin duda, también es un aprendizaje”.

Si bien quiere ir a conocer otros países, también quiere conocer y viajar en México, mostrando un marcado interés por conocer y viajar:

“Igual y si quiero ir a otro país, pero primero voy a conocer el mío, que hay en Chignahuapan, que hay en Tlaxcala, que hay en Cuetzalan, en Oaxaca, conocer primero bien el estado de Puebla, luego otros estados y después otros países, primero mi tierra y ya después ...a volar”.

Esta migrante de retorno realizó una personal interpretación y adecuación para construir una imagen de ella con los otros a través de sus saberes, mostrándose como un actor social activo.

En cuanto a su identidad, y tomando como referente a Dubar (2002) en la interpretación de los relatos de Citlali Yaretzi, se presentan las formas identitarias en sus cuatro ejes de análisis:

- a) La forma biográfica para los otros de tipo comunitario, representada por los saberes contruidos por Citlali desde su origen y como se fueron desplegando a lo largo de su vida cotidiana relacionadas especialmente con la lengua y sus valores familiares.
- b) Identidad cultural o la forma biográfica para sí, representada en la historicidad que se contó a si misma sobre lo que es y quiere llegar a ser, cuando se refirió a su valoración a las artesanías, a los cultivos, al rescate de sus tradiciones, a la lengua náhuatl y de los proyectos relacionados con su casa ecológica y la medicina alternativa.
- c) La forma de relación para los otros, que implica un yo socializado por la asunción de papeles manifestada en Citlali en la ayuda a mujeres, su papel de maestra, en la

- educación para adultos, dentro del trabajo de investigación, la ayuda psicológica a mujeres migrantes en Filadelfia y en su trabajo en la presidencia municipal de Calpan.
- d) La forma de relación para sí, derivada de una conciencia reflexiva en la que elabora de manera activa un compromiso, como la creación de una empresa apícola, la atención de la población en cuanto a los masajes y la promoción de turismo en su proyecto de casa ecológica.

Estas formas identitarias, Citlali las combina y administra en su vida cotidiana a través de ciertos saberes, proceso representado en la figura 27.

Figura 27. Construcción de saberes de Citlali Yaretzi en el retorno



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Los saberes construidos por Citlali, tabla 29, desde su origen, se reflejaron en sus reflexiones sobre su vida cotidiana dentro de sus relatos biográficos y fueron identificados en las diversas esferas de su vida social presentando un tipo específico de “yo”.

Tabla 29. Saberes de Claudia Yaretzi en el retorno

Cognitivos	Emocionales	Prácticos
Realidad del mundo migrante	Sentir rebeldía ante las injusticias y las desigualdades.	Pasear borregos
Reflexionar críticamente	Reconocer el valor y coraje de las mujeres	Trabajar con mujeres
Apoyarse en las enseñanzas de las abuelas	Aversión contra el machismo	Practicar los saberes comunitarios
Saber náhuatl	Dejarse llevar por el amor en su toma de decisiones	Ayudar en la sembrada y en la cosecha
Dar clases	Sentir el miedo, el temor y a la incertidumbre en el cruce	Andar con porros
Aprender por si misma	Sentir temor al ser recluida en casa de seguridad	Alfabetizar a las mujeres

Tomar decisiones inesperadas	Vergüenza al no haber escuchado a su padre	Apoyarse en la informática
Cambiar su percepción de vida	Sentirse sola, sin el apoyo de nadie	Ser autodidacta
Escondarse bajo los cactus por estar atenta al “mosco”.	Ser tratada como “paquete”	Transitar en grupo
Conocer otras realidades	Amar la vida sobre todas las cosas	Que cada acción, tiene una reacción
Comportarse para no llamar la atención	Sentirse extraña, fuera de lugar	Reconocer la manera en la que funciona el coyote y quien le paga
Adaptarse a lo diferente	Reconocer que vivir allá no era vida	Cuidarse del mosco en el desierto
Aprender a partir de una necesidad	Añorar el pueblo y su gente	Vivir el “levantón”
Aprender más inglés	Emocionarse con el relax de cuidar niñas	Caminar día y noche en el desierto
Importancia de las interacciones	Sentirse satisfecha por elegir libremente a sus amistades	Aguantar la manera en la que los transportan
Relacionarse con estadounidenses universitarias	Identificar el miedo que deriva del acoso	Conocer sobre los peligros continuos a los que se exponen las mujeres en el cruce.
Adaptarse a lo que había que hacer y cómo	Enorgullecerse por parte de una comunidad valiosa.	Reconocer las redes sociales que se construyen en el cruce.
Abrirse a nuevas experiencias	Sentir que sus valores familiares le permitieron sobrevivir.	Conocer el apoyo que pueden darte tus familiares
Aprender en la necesidad y adversidad	Valorar las costumbres, tradiciones y familiares comunitarias.	Adaptarse y dormir en donde pueda
Afrontar el acoso sexual	Apreciar los saberes ancestrales	Aprender rápido a hacer las cosas
Reconocer la necesidad de comunicarse e incrementar sus saberes	Sentirse tan libre acá.	Descansar donde y cuando se pueda
Conocer nuevas personas, nuevas situaciones, nuevas formas de vida.	Sentir el placer de saber comer y hacer la comida tradicional	Hacer diferentes ensaladas
Decidir lo que quisiera	Aceptar su destino con agrado	Combinar dos o tres trabajos
Cuestionarse sobre su calidad de vida		Aprenderse a trabajar las rutinas
Seguir aprendiendo hasta la muerte		Aprender por ensayo y error

Aprender medicina alternativa		Saber que siempre lo puede hacer
Proyectar casa ecológica		Aceptar ayuda para mejorar su inglés
Proyectar la legalidad para regresar a E.U.		Ayudar a las mujeres mexicanas en la clínica de allá.
Valorar los alimentos orgánicos		Exigir mejores condiciones de trabajo
Viajar y conocer		Distintuir los alimentos híbridos
Ahorrar		Aprender a ser niñera
Aprender sobre la herbolaria		Desarrollar proyecto apícola
Dar masajes		Participar en política para ayudar a la gente
Reconocer que allá no era vida.		Promover lo tradicional
Entender que hay mucho por conocer y aprender		Retomar nuevos proyectos
Resignificar el valor de la artesanía		Reflexión crítica sobre la atención a sus hijos.
		Planear toma de decisiones por su experiencia en la clínica y en el centro comunitario
		Interaccionar con personas de otro país
		Planear su proyecto de casa ecológica
		Seguir atendiendo su negocio de internet

Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

En los saberes de Citali, se puede apreciar la nueva visibilidad que cobran las acciones étnicas como resultado de la formación identitaria de colectividades que parecían haber renunciado a las suyas, ya no sustentadas únicamente en la posición de su lengua nativa sino en un conjunto de distintos referentes identitarios (Bartolomé, 2014).

Se asoma en sus expresiones, el desarrollo incipiente de la necesidad de construir espacios de negociación entre culturas que posibiliten la articulación de la diversidad en

términos más igualitarios que los contemporáneos a partir de lo que piensa, así como su particular experiencia de la tradicionalmente limitada participación política femenina.

Lo anterior motiva la necesidad de preservar en forma respetuosa y digna sus testimonios, producto de sus interacciones y experiencias reconociendo que la construcción de la persona de Citlali, ha derivado de un proceso que involucra la adquisición individual de un conjunto de representaciones colectivas de la sociedad (Bartolomé, 2014) a través de las cuales, ha conformado un tipo de identidad personal que le permite establecer y definir su pertenencia al grupo de sus semejantes.

5.2.2 Saberes de Alejandra. “Allá supe lo que era ser libre, aprendiendo a trabajar, decidiendo y ganando mi dinero”.

Alejandra al momento de la investigación tenía 34 años, actualmente vive en una comunidad cercana, aunque nació y retornó a San Mateo Ozolco. De los migrantes entrevistados, es la única que relató vivencias familiares entrelazadas con el alcoholismo:

“Somos nueve hermanos, un hombre y siete mujeres, no me fue bien porque mis padres eran alcohólicos y solo cuando estaban bien, íbamos al campo”.

Para ella, el fenómeno de la migración fue decisivo en la búsqueda de una mejor calidad de vida en lo económico, pero también en el encuentro con una mujer diferente que no tomaba decisiones en un entorno local machista y problemático:

“Mi esposo primero se fue y yo después porque quise tener dinero para salir adelante y cambiar algo mí vida, por eso me fui”.

A ella le cuesta recordar los momentos infantiles porque los enlaza siempre con el alcoholismo de sus padres, aunque si refiere momentos felices asociados al campo:

“No tengo muchas buenas experiencias y menos recuerdos gratos, mis padres eran alcohólicos y por eso no estaba bien casi nunca y nosotros tampoco, pero cuando estaban bien, íbamos al campo y era muy bonito porque estábamos al aire libre, sin nada que nos preocupara. Yo aprendí desde entonces a amar el campo y lo que hacíamos ahí: sembrar, preparar la tierra y cosechar”.

Expresa pensativa que ese fue el mundo que le tocó vivir y aunque su infancia y adolescencia no fueron buenas y su vida transcurría como la de todos en el pueblo, descubrió poco a poco que más allá de las fronteras, hay otra manera de vivir:

“Pues aprendí a vivir como vivían mis padres, con las tradiciones y costumbres de la gente de por acá que no están mal, aunque cuando me fui a Filadelfia aprendí y me di cuenta que existe otro modo de vida”.

Busca en sus recuerdos, lo mejor que le pasó cuando era niña y adolescente, porque como una marca perenne, en su realidad social quedó impregnado el lastre del alcoholismo:

“Mis recuerdos mejores de niña y de adolescente, no sé, casi no tengo, más bien eran de incertidumbre y de miedo porque mis papas fueron alcohólicos. Pero si recuerdo ir al campo o asistir a las fiestas del pueblo que si era muy, pero muy bonito”

Recuperar el mundo de la vida cotidiana de su infancia y adolescencia, la remite a las buenas vivencias que tiene de su comunidad de origen:

“Me gustaba mucho de Ozolco las fiestas tradicionales que tiene: el carnaval, las de los santos del lugar, la del pulque, la del trueque, inclusive cuando se va a ver a Don Goyo. Yo tenía muchos amigos, amigos muy cercanos. Vivía en la calle principal, la que sube por arriba, en donde está el panteón, bien pá arriba”.

También sabe que una de sus mejores experiencias es saber náhuatl, porque la lengua familiar con la que se comunicaban con sus padres y sus abuelos era básicamente esa:

“Hablamos náhuatl, especialmente entre los adultos, yo lo aprendí desde niña porque así hablaban mis abuelos y mis padres, ya mis hermanos como que no la querían hablar, pero yo si intentaba no solo comprenderlo, sino también hablarlo”.

Alejandra es la migrante de retorno que presenta menos años de escolaridad, aunque no explica las causas, se puede deducir que fue por el problema que presentaban sus padres y que afectó su ida a la escuela:

“No fui al jardín de niños porque no había en San Mateo, pero si fui a la primaria, aunque no la terminé, solamente cursé hasta tercero de primaria”.

A pesar de su corta escolaridad, menciona que en realidad no le ha hecho falta, sabe leer y escribir, hacer cuentas y algo de lo demás, pero lo más importante que recuerda de su vida escolar, son las interacciones realizadas en su socialización:

“Para mí fue importante la amistad y la relación con mis compañeros, ahí me sentía muy bien, era muy amigüera y me gustaba platicar con los niños y jugar, jugar mucho en el recreo”.

El origen de Alejandra, la enfrentó a experiencias particulares que no fueron fáciles de asimilar, aun cuando en la vida con sus padres fue de incertidumbre, ella tomó aquello que le permitió salir adelante y transformar su entorno con los pocos medios y recursos con los que contaba, como el amor al campo y el valor de los amigos y aunque no pudo sostenerse en la escuela, sus experiencias le permitieron conformar saberes para salir adelante, dentro de un proceso propio en el origen representado en la figura 28.

Figura 28. Construcción de los saberes de Alejandra en el origen



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Los saberes de Alejandra en el origen, tabla 30, se presentaron dentro de una realidad que la enfrentó a experiencias particulares que no fueron fáciles de asimilar, pero que a final de cuentas fueron base en su socialización primaria.

Tabla 30. Saberes de origen de Alejandra

Cognitivos	Emocionales	Prácticos
Aprender a vivir con la incertidumbre y el alcoholismo de sus padres	No ser alcohólica	No darle demasiada importancia a su corta escolaridad
Hablar náhuatl	Amar el campo y lo que hacen	Irse para salir adelante
	El valor de los amigos	

	Gusto por las fiestas tradicionales	

Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos entrelazados con datos empíricos

Saberes de Alejandra en su recorrido migrante

La salida

El momento de partida en Alejandra, estuvo asociada a la necesidad de allegarse de recursos económicos, pero también influida por la situación del contexto y sus antecedentes familiares, que, junto con la influencia colectiva ejercida en la región, determinó su decisión de irse:

“Me fui a Filadelfia para tener algo, para contar con algo mejor y para darle algo a mi hija y pienso también que fue para salir de una vida que no me gustaba. Me fui como a los 26 años, tenía varios conocidos que se habían ido, mi esposo estaba allá y entonces él me ayudó a cruzar, el pagó”.

En sus relatos, específicamente en la experiencia en la salida, sobresalen los pagos realizados:

“Salimos de San Mateo Ozolco en el día, agarramos el autobús y nos llevó el coyote, primero nos llevó a México y de México pues ya nos fuimos a Tijuana, me gustaron los paisajes que vi porque nunca había salido. Recuerdo que acá se le dio al coyote, que por cierto sigue siendo el mismo, seis mil pesos. El total fueron veintitrés mil pesos, aunque el resto del pago se hizo hasta que estuve allá”.

La experiencia de Alejandra en la salida, figura 29, se puede interpretar de acuerdo a la propuesta de Dubet (1994), cuando menciona que la experiencia se relaciona con una manera de ser, penetrada o invadida por un estado emocional como fue el caso de Alejandra, experiencia que, asociada a sus saberes tabla 31, marcó el inicio de su trayecto migrante.

Figura 29. Construcción de saberes de Alejandra en la salida



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos e

Tabla 31. Saberes de Alejandra en la salida

Cognitivos	Emocionales	Prácticos
Tomar decisión de irse	Maravillarse con los paisajes	Apoyarse económicamente con su esposo
Reflexionar que no era la vida que le gustaba		Salir en grupo con el coyote
		Viajar en camión hasta la frontera
		Salir y ver otras cosas
		Pagar el traslado

Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos.

El cruce

Sus experiencias inmediatas relacionadas con el cruce, estuvieron vinculadas a experiencias compartida por otros migrantes:

“Llego a Tijuana y nos llevan a un motel donde descansamos un rato y nos dijo otro coyote que, en la noche, ya teníamos que salir. Crucé la frontera y recuerdo que pasamos el desierto, pero de noche, caminando, yo no me cansé, porque era algo nuevo que me entusiasmó, recuerdo también que llevaba ropa negra porque teníamos que confundirnos en la noche para que no nos vieran los que vigilan”.

En sus narraciones, se percibe que todas sus experiencias significativas relacionadas con su experiencia migratoria, desde la decisión de la salida hasta su retorno tienen que ver con su hija:

“Yo me sentía a la vez emocionada porque nunca había salido del pueblo y todo me maravillaba, pero también estaba triste, sobre todo porque dejaba yo a mi hija que

se quedaba con mis suegros, ella tenía tres años, nació en el 2000 y en el 2003 fue cuando me fui”.

La reconstrucción significativa de sus vivencias en el cruce, se tradujo en un reto:

“Ese cruce de la frontera para mí fue un reto más, haga de cuenta que algo nuevo. Me gustó como pasé, recuerdo que fui por el monte y yo no lo sentí tan cansado ni nada, no recuerdo haberme sentido mal. Salimos y caminamos y caminamos, ya íbamos por la mitad y que nos agarra la migra, éramos veinticinco y nos regresan a todos. Éramos cuatro mujeres y 21 hombres. Nos juntaron y nos llevaron a migración, tomaron huellas, sacaron fotos. Nos sacan de ahí y nuevamente nos vamos al mismo hotel que se llamaba San Juan, ahí nos quedamos tres días como escondidos”.

Nuevamente intentaron pasar y llegaron:

Ya en la noche volvimos a cruzar, recuerdo que crucé la frontera, pasamos, ya estaba el desierto y ya no nos detuvimos. Tuve la suerte de pasar, llegamos otra vez a una casa, en donde estaba otro coyote y ya ahí me fueron a traer, mi esposo y con los que iba, ahí fue cuando pagaron el resto del dinero”.

La manera en que los migrantes cruzan la frontera, se convierte en una práctica que se auto reproduce, recreada con la interpretación específica de cada migrante.

El concepto de prácticas de Giddens, abona para este análisis sobre los saberes, figura 30, ya que las refiere como todas aquellas “actividades humanas sociales que se auto reproducen y son recursivas y a las cuales los individuos no les dan nacimiento, pero las van recreando y donde, dentro de sus actividades cotidianas, crean las condiciones para su producción” (Giddens, 1995: 40).

Figura 30. Construcción de saberes de Alejandra en el cruce



Fuente: Elaboración propia elaborada a partir de sus relatos biográficos

Los saberes de Alejandra, tabla 32, se construyeron desde su experiencia dentro de las actividades cotidianas que realizó, condicionada por el contexto espacio-temporal de acción que implicó este índice, en los que prevaleció la adaptación y su capacidad de resistencia.

Tabla 32. Saberes de Alejandra en el cruce

Adaptación	Capacidad de resistencia
Emocionarse ante experiencia nueva	Cruzar el desierto de noche
Afrontar el reto de cruzar	Caminar grandes distancias en grupo
Vestirse con ropa negra	Llegar a casa de seguridad
Pagar por el traslado	Fichados en la frontera
Que te agarre la migra	Sobrellevar la tristeza
Conocer a los coyotes	

Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos.

Destino: la llegada

Para Alejandra la ciudad de Filadelfia representó la llegada a un mundo fascinante, moderno y nuevo:

“Mientras me llevaban a la casa en donde vivía mi esposo, yo iba mirando las calles, las casa, la gente, los autobuses, todo. Era un lugar hermoso por descubrir”.

Cuando ella llega, vuelve a estar sometida a las decisiones de su esposo, puesto que vivía con él, no podía tomar decisiones y él no hacía nada para ayudarla a encontrar trabajo, y así pasaron los días:

“Me llevaron a la casa donde vivía mi esposo allá y un mes estuve dentro porque no trabajé”.

Aburrida y angustiada porque no estaba haciendo nada diferente, no ganaba dinero y su hija estaba lejos de ella, decidió actuar:

“Ya el siguiente mes me dije que no podía estar así y me armé de valor y salí para buscar trabajo. En la casa vivía con mi esposo y mis cuñados, pero él me decía que no trabajara yo, que no iba a poder y nada más quería que estuviera ahí”.

Los referentes relacionados con la reflexividad del “yo” de Giddens (1995) tienen que ver con la manera en la que los individuos se interrogan en cada momento de la vida acerca de lo que está sucediendo y cómo aprovechan estas situaciones a través de saberes figura 31, que, en el caso particular de Alejandra, le dieron un sentido subjetivo a su existencia.

Figura 31. Construcción de saberes de Alejandra en la llegada



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Los saberes de llegada de Alejandra, tabla 33, se presentaron a partir de un cuestionamiento ante esa nueva realidad social, especialmente sobre lo que sucedía y el cómo decidió actuar.

Tabla. 33. Saberes de Alejandra en la llegada

Cognitivo	Emocional	Práctico
Cuestionarse sobre lo que realmente quería	Conocer un mundo fascinante y nuevo	Aprovechar el momento
Armarse de valor		

Sacudirse el sometimiento del esposo		

Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos.

Destino: establecimiento.

Una vez que evidenció significativamente el mundo en donde estaba, las oportunidades que podía tener y la urgencia de ganar dinero, supo que era el momento de tomar decisiones en cuanto a lo que realmente quería ser, sentir y hacer:

“Un día que me salgo, me acuerdo que eran como las tres o cuatro de la tarde. Como no conocía pensé que había que dejar unas señas para poder volver a regresar en donde estaba viviendo y no me perdiera. Hice un dibujito de por donde tenía que regresar. Con la idea de hacer algo, me salí y caminé lejos, primero me dio un poco de miedo porque todos hablaban en inglés, eran bien güeros y me sentí muy sola, porque pensé que, si algo me pasaba, no iba a poder resolverlo”.

Llena de incertidumbre siguió caminando hasta llegar a unas calles en donde empezó a ver que las personas que transitaban por ellas tenían rasgos físicos muy parecidos a los de su pueblo:

“Caminé y caminé y de pronto me encuentro con un amigo de su infancia, aunque después me di cuenta de que había muchos paisanos de Ozolco. El me ve y yo lo veo, y lo primero que pensé es que a lo mejor ya no me conocía, pero entonces él se acercó, me agarró del brazo y me dijo -Hola-. Me empezó a y me empezó a preguntar que hacía por allá. Entonces le dije que ya tenía un mes que había llegado y necesitaba encontrar trabajo. Le pregunté directamente si él me podía ayudar a buscar trabajo”.

Para ella fue una suerte encontrar a su amigo y, sobre todo, que él pudiera tener las relaciones necesarias para que le ayudara a encontrar trabajo por allá, supo entonces que las amistades que se cultivan en la infancia pueden servir de apoyo en cualquier lugar en donde se esté:

“Me dijo que podía ayudarme y me dijo que al otro día nos veíamos en el mismo lugar para llevarme a trabajar. Pasa el otro día y voy al mismo lugar y me dijo que ya me había encontrado trabajo en una factoría, en una fábrica de papel en donde se metían las correspondencias”.

Y fue así como Alejandra se insertó en el mundo laboral de Filadelfia ayudada por las redes de paisanos que se establecen de manera permanente por allá y que ayudan a su familia, aunque ganando unos cuantos dólares en trabajos mal remunerados, de ilegales, pero que les permiten salir adelante:

“En ese trabajo no dilaté mucho, más o menos fueron como dos meses, ahí me facilitaba las cosas porque no necesité hablar inglés y no nos exigían mucho porque todos los trabajadores eran mexicanos. Una de allá decía como se debían de hacer las cosas y cómo comportarse a los que iban a ese trabajo”.

En esos dos primeros meses estaba ya adaptada y empoderada, porque se sintió feliz, realizada y consciente de que una de las mejores decisiones de su vida, fue el haberse ido a Filadelfia:

“Me sentía realizada como mujer y que tuve razón al decidirme a irme y a pasar. Cuando empecé a trabajar mi esposo se molestó, pero después ya me dijo que estaba bien porque yo entonces también ganaba dinero y ganaba en dólares, cuatro dólares la hora me acuerdo, muy poco tal vez, pero ya cambiados eran algo, más de dos mil pesos a la semana. Ya no me mandaba mi esposo y fue cuando me sentí muy segura y feliz, podía hacer algo para salir adelante, con ese dinero ganado exclusivamente por mí, aunque el recuerdo de mi pequeña hija, siempre me ponía muy triste”.

La vida de los migrantes indocumentados como Alejandra, son siempre un peregrinar dentro del mercado de trabajo, por la ilegalidad en la que trabajan y por las condiciones precarias que se les ofrece a los mexicanos en Estados Unidos:

“Después me tuve que salir y cambiar de trabajo porque ya andaba la migra, el muchacho que me ayudó me dijo que tenía que cambiar de trabajo, no me fueran a

pescar. Yo entendí su preocupación y le dije bueno, ni modo, voy a intentar buscar otro trabajo”.

Las interacciones realizadas en torno al mercado laboral, se manifiestan más cercanas en el contexto de incertidumbre que viven allá, si bien su amigo mostró cierta preocupación relacionada con su entorno laboral, él también sabía que como él le había ayudado, ahora ella podía ayudarlo, puesto que las redes solidarias entre amigos o paisanos, se manifiestan también cuando alguno de ellos cae en una situación complicada:

“Después de poco tiempo él me habla y me pregunta si es que volví a encontrar trabajo. Afortunadamente yo ya había encontrado trabajo y le dije que sí, que había encontrado trabajo en un restaurante, entonces él me cuenta que estaba mal porque lo había agarrado la migra y yo pensé- de la misma manera que como él me ayudó, yo puedo hacer algo-, entonces le di un poco de mi sueldo para ayudar a que saliera porque él estaba preso. Ahora sé que está en México, pero perdí contacto con él”.

Alejandra aprendió también que siempre, las redes se movilizan y actúan, cuando alguien requiere de trabajo:

“Para encontrar ese otro trabajo de restaurante también fue a través de otro amigo que ya sabía que andaba por allí, porque cuando cruzas la frontera todo mundo sabe quién llega, cuando y con quién. Él también me ayudó a buscar trabajo”.

El mundo de vivencias cotidianas y al enfrentar ciertas problemáticas, hace que los saberes conformados por las experiencias previas, se vayan consolidando:

“Como ya medio conocía yo, me salía a la ciudad a conocer más y en eso mi transporte era una bicicleta. Era de las cosas que más me gustaban, andar en la bici, desde Ozolco yo sabía andar en bici. Agarraba la bici y me iba por allí, me salía de Filadelfia e iba a unos parques bien bonitos, muy lejos. Yo agarraba y decía voy a conocer, especialmente cuando no trabajaba, en mi tiempo libre. Yo decía, pues hay que salir y ver que hay allá, hasta más allá de lo que se puede ver”.

La vida cotidiana diferente que le rodeaba, le motivaba a conocer y conocer cada vez más lejos, lugares y personas. Reconocer nuevamente a amistades lejanas que volvieron a reencontrarse, con quienes podía platicar libremente y sentirse bien:

“Cuando platicamos, uno de ellos me dijo que si trabajaba o me dedicaba a mi esposo y de chiste me decía siempre- ¿A qué viniste a trabajar o a divertirte? -, yo solamente sonreía, era muy bueno volver a tener amigos”.

Dentro de ese contexto, también Alejandra se daba cuenta que una de las principales limitantes para encontrar trabajo era su falta de conocimiento sobre el idioma inglés, por lo que también con un amigo comentaba:

“No puedo conseguir trabajo, porque mira, yo no sé, no puedo hablar inglés. Para ese entonces, aun cuando ya tenía casi medio año en Filadelfia, ni siquiera entendía el inglés y, por tanto, menos lo hablaba. Entonces él me dice: “¿Quieres trabajar en un restaurante conmigo? Entonces empecé a trabajar allí; me fue bien porque allí ganaba mucho más, entraba a las seis de la mañana y salía a las tres de la tarde y regresaba a hacer otro turno. Hacia yo doble turno en ese entonces”.

En los relatos de Alejandra, se pudo evidenciar como al ir construyendo su experiencia social en la realidad cotidiana, se fueron reforzando ciertos saberes relacionados con el empoderamiento de su personalidad, contados desde su propia mirada dentro del mundo de la migración:

“En esa época era cuando extrañaba más mis salidas en bicicleta, porque yo sabía que cuando salía me sentía libre, muy libre. Si bien era un reto, por todo lo que decían sobre la migra y aunque también sabía que andaba por ahí, por algún lado, a mí no me importaba ni me daba miedo, porque para mí era más importante saber y sentir que podía volar libre, siempre lo disfruté y sabía, no sé porque, que no me iba a pasar nada y ya ve, no me pasó nada”.

El mundo de la vida cotidiana de cada persona, se va construyendo relacionado con la subjetividad y también con una percepción de vida asociada a saberes vinculados a la adaptación:

“Esa seguridad para decidirme a actuar no la tenía, nació de aquí, de dentro, de mí misma y fue poco a poco adaptándome a la vida de allá, aunque mi esposo me decía que tuviera cuidado o ya no vayas hasta allá o por allá, me decía cuídate y siempre se alarmaba. Pero de tanto insistir e insistir, de probar y probar siempre me iba yo y siempre, siempre me sentía tan bien, cada día mejor”.

Cada experiencia significativa dentro de las realidades sociales en las que se desenvuelven, tiene que ver con la percepción de vida particular de cada persona:

“Recuerdo que en una ocasión vi filmar a este Rambo, porque yo escuché que iba a filmar algo ahí cerca de Filadelfia en un lugar que ya conocía por mis paseos en mi bici; entonces decidí que no iba a ir a trabajar y vi la forma de pedir permiso para irlo a ver. Llegó el día y me fui a verlo, agarré mi bicicleta bien decidida y si llegué cuando él estaba filmando, entonces supe que podía tomar decisiones y llevarlas a cabo. Todo el tiempo estaba yo segura que no me iba a pasar nada y aunque iba sola, ahí sentí como nunca, que yo podía hacer lo que quisiera, que podía con todo y salir adelante”.

En el restaurante en donde trabajaba en Filadelfia, su vida transcurría, entre ser lava trastes, por la mañana y en la tarde entraba al dish make, un lugar en donde tienen todas las cosas de un restaurante, ella ordenaba y hacía el aseo del lugar. El trabajo cotidiano diario era cansado, pero ella explicó que como el reto era solamente estar dos años, tenía que trabajar para juntar más:

“Le prometí a mi hija que me iba solamente por dos años y aunque no me entendía porque era una niña muy pequeñita, de tres años, yo sabía que tampoco entendía del porque me iba yo. De todos modos, ella me escuchaba decirle que me iba para darle a ella una vida que yo no tuve”.

Como para los migrantes, lo más importante es enviar remesas importantes al país, aunque sean en condiciones de incertidumbre, se conforman con el tipo de vida que tienen allá:

“En ese trabajo estuve hasta cumplir los dos años, ya no me salí de allí porque estaba bien y no tenía problemas, ganaba por la mañana a la semana como tres mil pesos

acá y en la tarde al ser menos horas, como dos mil quinientos pesos de acá, pero juntándolo ya era algo. Yo sentía que fue fácil para mí y con eso, tuve para regresar y hacer lo que tenía que hacer”.

Relata pensativa que en realidad su esposo no tuvo que ver con la decisión que había tomado aún antes de irse a Filadelfia, porque para él lo que ella dijera estaba bien, un año, un mes o lo que sea, estaba bien, él estaba de acuerdo, pero ella no podía dejar mucho tiempo a la niña:

“Pues primero porque mi pequeña ya iba a ir a la escuela, recuerdo que un italiano nos dijo que si firmábamos unos papeles para que él la pasara y se juntara con nosotros allá en Filadelfia, pero como que le tuve miedo a que ella se fuera para allá sola, como que me dio un presentimiento, porque pensé - ¿qué tal si ya no me la dan, cuando ella esté acá, que tal si ya no me la regresan?. Ese italiano quería hacer los trámites para que ella se viniera, pero con él, yo desconfié por ser ilegal. >Pensé que, si algo pasaba, allá no podía hacer nada y entonces la podía perder”.

Dentro de sus vivencias, asegura que lo platicaron su esposo y ella, él le dijo que ella decidiera ese asunto de llevar a la niña para allá:

“Supe que tenía que decidir de acuerdo a la realidad que vivíamos y fue cuando decidí entonces que mejor era regresarme”.

Alejandra se comunicaba con su hija igual que muchas otras madres que están lejos de ellas, en la casa de una señora que tenía teléfono, donde cada ocho días iba a hablarle:

“Yo me daba cuenta que como ya crecía ya tenía la noción de que no estaba yo con ella, sentía cada vez más que empezó a cambiar, por ejemplo, ya me decía que era yo su tía, no su mamá. Yo le explicaba siempre todo, pero yo sentía que se perdía cierta comunicación con ella. Mis suegros, con los que estaba la niña, ya me decían que me regresara y aunque yo ya me sentía muy bien allá y quería quedarme más tiempo, pero por lo que estaba pasando, me tuve que regresar”.

Narra que estuvo exactamente dos años allá, cuando llegó el día:

“Llegó ese día y me fui al aeropuerto y ya me vine, llegué al México y de ahí tomé el camión a Ozolco. Cuando me subí al avión sentí mucha tristeza, porque ya no realicé todos mis sueños, lo que quería yo. Quería tener algo más en la vida, especialmente en lo económico y allá era más fácil conseguirlo. Allá como que era más fácil la vida, aunque no supiera hablar inglés, pero a final de cuentas había personas, unos gringos que me ayudaban mucho”.

El proceso de socialidad que vivió Alejandra, tuvo mucho que ver con las interacciones cara a cara que en su vida laboral realizaba, a pesar de la barrera aparente del idioma diferente:

“Para mí no fue tan difícil porque ellos me ayudaban, yo los conocí en el trabajo, en el restaurante, no eran los dueños, también eran trabajadores, eran hombres, porque de hecho era yo la única mujer que trabajaba ahí, cuatro hombres y yo trabajábamos en ese lugar. Solo uno era mexicano, los demás eran de allá, uno siempre estuvo trabajando allá, los otros dos morenos salían y entraban”.

La interacción permanente con esa persona, le permitió avanzar:

“Este gringo siempre me ayudaba porque no le agarré bien al inglés, él me explicaba porque de pronto se me complicaban las cosas. Cuando él no estaba yo entraba a preparar a la cocina lo que a él le pedían, especialmente ensaladas; por eso yo siento que estaba avanzando y que con más tiempo pude haber avanzado más porque iba aprendiendo”.

Relata cómo se convirtió ese gringo en un amigo que siempre le ayudaba y que nunca tuvo otra intención o mala actitud con ella:

“El buen trato se fue dando de manera progresiva, al principio nada más me veía y una muchacha que hablaba un poco de español era la que me traducía con él, todo lo que necesitaba o quería era la manera de comunicarnos y siempre tuve buenas intenciones de parte de él. Con el tiempo esa chica se fue y entonces ya nos podíamos comunicar porque el entendía ya bien el español y si no con el idioma si con señas. Buena parte de nuestra comunicación era con el lenguaje de señas, era muy divertido y aprendí mucho. Él me dijo que no me regresara, él no quería que

me regresara, que me quedara más tiempo, que podrían las cosas estar mucho mejor, pero yo sabía que tenía la responsabilidad de mi hija, entonces pudo más mi nostalgia y mi promesa con mi hija”.

Las narraciones de Alejandra relacionadas con el establecimiento en Filadelfia, se relacionan con la “identidad del yo” (Giddens, 1995) vinculado a sus saberes, puesto que ella lo fue explorando y construyendo como parte de su proyecto reflexivo para vincular su cambio personal y social y que supuso la ruptura con ciertos hábitos pasados que inhibían su desarrollo individual y que ella visualizó como oportunidades de crecimiento a través de la adaptación y el empoderamiento, figura 32.

Figura 32. Construcción de saberes de Alejandra en el establecimiento



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos entrelazados con aportes teóricos

Su desarrollo laboral siempre se presentó relacionada con la identidad en red y sus interacciones, que le permitieron afrontar la incertidumbre y la precariedad (Dubar, 2002) con saberes, tabla 34, incorporados y fundamentados en la práctica, lo que le permitió ser feliz y realizada en ese contexto.

Tabla 34. Saberes de Alejandra en el establecimiento

Cognitivos	Emocionales	Prácticos
Seguridad para decidirse y actuar	Enfrentar el riesgo de la incertidumbre	Aprender a desenvolverse en los trabajos
Adaptarse a la vida de allá	Sentirse feliz y libre	Conocer el funcionamiento de las redes laborales
Conocer una vida diferente	Hacer caso de su intuición	Adaptarse a jornada de trabajo larga.
Sacudirse el sometimiento de su esposo		Aprovechar el apoyo de los amigos

Aprender interaccionando cara a cara con otros		Adaptarse a los cambios de trabajo
Hacer croquis de ubicación		Aprovechar su tiempo libre para conocer
Tomar de decisiones para ser, sentir y hacer		Hablar con señas
Empoderarse como mujer realizada		
Dar y recibir en las redes de apoyo		
Estar satisfecha en un contexto de precariedad		

Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Retorno

A diferencia de algunos de sus paisanos, que regresan a su comunidad contentos y llenos de proyectos, Alejandra revive la imagen de la frustración, porque la vida de allá representó la satisfacción, la libertad y un horizonte de vida distinto al que ahora vive:

“Regreso y estoy muy triste, regreso a lo mismo, a lo mismo de una vida que no cambia, atender a los suegros, atender a mi hija; para darle el tiempo, el amor y el cariño que necesitaba mi hija me dediqué otra vez a ellos. Atender implica hacerles todo, la comida, el arreglo de la casa, lavar la ropa, la rutina de siempre, por tanto, ya nunca volví a sentir lo mismo, lo que sentía allá, no sé qué, como que algo de mi se quedó allá”.

Allá conoció una realidad diferente que le llevó a pensar que podía realizarse como mujer y como ser humano, que podía vencer los obstáculos que se les presentaban y que, paradójicamente a pesar de su situación de indocumentada, podía ser libre:

“Mi vida desde entonces fue distinta. Allá me sentí una mujer realizada porque aprendí que tenía yo valor, que podía inclusive valer más, y que al enfrentarme a lo que sea, lo resolvía y me sentía libre, muy libre”.

El dinero ahorrado, le sirvió para invertir en cosas que pensó eran de primera necesidad:

“El dinero que traje pensé que lo iba a invertir en hacer una casa, porque de hecho cuando me fui no tenía nada, no teníamos nada, vivíamos en una casita de varitas y el techo de láminas y si, regresé y empecé a construir para hacer la casita en la que ahora vivimos”.

Ve a futuro pensando en lo que logró aprender y realizar y aún en su realidad actual, reflexiona:

“Veo mi casa y pienso, bueno valió la pena irse un tiempo, cuando esté grande mi nieto le voy a platicar que esta casa existe porque yo me fui al otro lado, al norte, a otro país, que trabajé mucho y lo pude hacer, traer dinero para construir nuestra casita. Contarle todas mis experiencias, mis anécdotas, mis tristezas y mis alegrías, que aprendí mucho para sentirme bien y hacerle saber que hay un mundo diferente más allá de nuestras tierras, contarle mi historia de vida allá en Filadelfia”.

Pasa el tiempo y Alejandra no se siente satisfecha porque comenta que al encerrarse ahí en su casa, siente que ya no importa como persona, por eso buscó la manera de salir adelante nuevamente:

“Ahora por eso salí a volver a trabajar, en realidad no tengo necesidad de trabajar, sino porque siento que necesito volver a sentir que puedo salir adelante, por ejemplo, en este trabajo de niñera que ahora tengo, con este pequeñito al que cuido que me llena tanto y entonces me vuelvo a sentir muy bien”.

Además, comenta muy decepcionada y frustrada que su pequeña hija, por la que se regresó, ya se juntó y no le importó ni su hogar ni terminar la escuela, por eso también volvió a buscar trabajo para salir de esa situación que la desmoraliza:

“Y es una alegría venir acá y trabajar, porque en mi casa pues...no. como que ya no importaba yo, como que solo me ocupaban para atenderlos y cuando se fue mi hija, que prácticamente se juntó, fue cuando me entró una depresión porque dije ¿por qué a mí me toco quedarme sola, después de todo mi esfuerzo?”.

Siente que ha tenido problemas acá, inclusive trabajando y conociendo otras personas:

“Ha habido problemas con ellos, mi familia, por venirme a trabajar y a conocer otras personas, a lo mejor un año o dos años estaré con ellos, no sé, porque de hecho yo no me siento satisfecha en la casa”.

Ante la frustración, el yugo familiar y la insatisfacción personal, Alejandra reflexiona:

“Me puse pensar, bueno, si ahí podía ser libre y tomar decisiones, de que me ha servido vivir y saber que hay otra forma de vida, porque ahora estoy encerrada en la casa sirviendo a otros y sin pago... entonces a una muchacha le dije -Oye, por fa, búscame trabajo- porque a pesar de lo vivido, aquí no sabía salir más allá de Cholula. Entonces ella me dijo- ¿seguro que quieres trabajar? y le dije- ayúdame y me dijo que sí- Al otro día me dijo que si iba a ir, que si era seguro y entonces le dije -¡sí!-... Y ya me vine para Puebla a trabajar en casa de la señora”.

Recuerda que su esposo se regresó a los dos años de que ella regresó, también a lo mismo y se dedica a sus papás, aquí están viviendo con la familia de él. También molesta y decepcionada narra que la hija por la que regresó, que ahora tiene quince años, quedó a medias del tercer año de secundaria:

“Ha sido muy feo para mí eso, porque ya ni siquiera vive conmigo y entonces a veces me pregunto, si estuvo bien que regresara para nada”.

Cuenta también que familia y conocidos se siguen yendo a pesar de las actuales condiciones de la frontera:

“Sigo teniendo contacto con familiares que se van Filadelfia, apenas mi hermano pasó, desde diciembre hizo el mismo cruce que yo con el coyote, el ahorita está en Filadelfia y nos dice que ya empezó a trabajar de cocinero, él sabe más o menos cocina porque con esta ya son dos veces que él va, es su segunda vez”.

Recuerda que él también se fue por necesidad económica porque él tiene tres niños:

“Aunque se siembran los terrenitos de la familia, la siembra es como para ir pasándola, solo alcanza para que las familias se alimenten, no para venderlas porque está muy barata, viene siendo el albur a 20 pesos, muy poco”.

Alejandra se resiste a quedarse, sigue pensando que allá su vida fue mejor, prefiere el sueño americano que la vida en su comunidad de origen:

“Por eso nos vamos y por eso se fue mi hermano. Yo si lo he pensado, de volverme a ir, sueño con irme y mientras estoy juntando algo, vamos a ver qué pasa”.

La realidad histórico - empírica que se visibiliza en los relatos de Alejandra, tiene que ver con la riqueza de su propio proceso de socialidad (Berger y Luckmann, 2003).

Analizando su retorno, no puede afirmarse que todo es frustrante, puesto que ella fue construyendo y asimilando un stock de saberes, proceso que se presentan en la figura 33, y que ahora, a pesar de su situación actual, le permiten comprender la complejidad de su vida y la toma de decisiones.

Figura 33: Construcción de saberes de Alejandra en el retorno



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

En este índice, Alejandra fue recreando su subjetividad personal a partir de la reflexión profunda sobre una realidad social vivida en Filadelfia, en donde el conjunto de saberes, tabla 35, muestran a una mujer muy diferente a la que se fue.

Tabla 35. Saberes de Alejandra en el retorno

Cognitivos	Emocionales	Prácticos
Aprender a vivir con la incertidumbre y el alcoholismo de sus padres	Construir un sentimiento de fortaleza ante el alcoholismo	No darle demasiada importancia a su corta escolaridad
Hablar náhuatl	Amar el campo y lo que hacen	Irse para salir adelante

Tomar la decisión de irse	El gusto por la amistad	Apoyarse económicamente con su esposo
Reflexionar que no era la vida que le gustaba acá	Sentirse muy bien en las fiestas tradicionales	Salir en grupo con el coyote
Afrontar el reto de cruzar	Maravillarse con los paisajes	Saber lo que implica viajar en camión hasta la frontera
Cuestionarse sobre lo que realmente quería	Emocionarse ante la experiencia nueva	Salir para aprender otras cosas
Sacudirse el sometimiento del esposo	Sobrellevar la tristeza	Trasladarse a otro lugar pagando
Seguridad para decidirse y actuar	Sentirse valiente	Vestirse con ropa negra para cruzar
Adaptarse a la vida de allá	Conocer un mundo fascinante y nuevo	Lo que implica que te agarre la migra
Conocer una vida diferente	Sentirse fuerte ante la incertidumbre	Descubrir que hacen los coyotes
Comunicarse con señas	Sentirse feliz y libre	Conocer el cruce del desierto de noche
Aprender interaccionando cara a cara con otros	Hacer caso de su intuición	Aprender que el cruce implica caminar grandes distancias en grupo
Hacer croquis de ubicación	Soñar en su vida de allá	Reconocer que hacen en una casa de seguridad
Tomar de decisiones para ser, sentir y hacer	Sentirse bien siempre en Filadelfia	Ser fichados en la frontera
Empoderarse como mujer realizada		Aprovechar el momento
Dar y recibir en las redes de apoyo		Aprender a desenvolverse en los trabajos
Cuestionamiento permanente sobre su decisión de regresar		Reconocer el funcionamiento de las redes laborales
Seguir con su vida actual		Saber adaptarse a jornada de trabajo larga.
Valorar lo aprendido allá		Aprovechar el apoyo de los amigos
Proyectar regresar a donde se sintió libre.		Adaptarse a los cambios de trabajo
Encontrar lo bueno en la precariedad.		Aprovechar el tiempo libre para conocer

		Decidir construir su casa
		Decidir volver a trabajar en casas.
		Tomar la decisión de juntar dinero para volver a migrar
		Invertir su dinero
		Que se puede comunicar por señas
		Reconocer que la siembra solo sirve para ir pasándola

Fuente. Elaboración propia a través de sus relatos biográficos

5.2.3 Saberes de María. “Aprendí que podía hacer más de lo que suponía, aún con la tristeza que vivía”.

María es una madre de 40 años, cuya vida gira alrededor de su hijo, originaria de una familia campesina, relata que muchos de sus mejores recuerdos están relacionados con el campo:

“Y si, igual valoro todo lo que aprendí de niña, nací y crecí en el campo y lo se trabajar, se sembrar, cosechar, desyerbar, pizcar como así le decimos, aunque ahorita ya no lo hago, pero lo sé hacer, hasta cortar las manzanas, todo lo relacionado con el trabajo campesino lo sé hacer y me parece que es de las mejores experiencias que podemos tener”.

La migración nunca estuvo ausente de su círculo familiar, amigos y miembros de la comunidad:

“Todo mundo te decía que era lo mejor y yo observaba que sí, porque los que se iban les iba bien, entonces yo quise ver cómo era eso, se veía que les iba muy bien, entonces cuando supe que era el momento, me fui”.

Esta migrante de retorno, muestra en sus relatos los conocimientos cotidianos y el saber familiar, desde las prácticas sociales y en comunidad:

“Fue a través de la convivencia con mi abuelita es como creo, aprendí a valorar más mi tierra, las costumbres de acá, lo bonito de México. Sus costumbres, su comida, sus tradiciones. Allá nunca me olvidé de todo, especialmente de las comidas en familia. Las reuniones allá nunca fueron así como acá, yo estoy orgullosa de ser de aquí, de mi familia, de mi pueblo”.

Su proceso de construcción como sujeto social, tuvieron varios significantes y significados asociados a una reflexión del “yo” (Giddens, 1995):

“No pensé en estudiar más, tenía otros planes aquí en México y aunque si veía que todos se iban y que les iba bien, mi proyecto era quedarme y me quedé. Me casé como debe ser y tuve a mi hijo, hasta que el papá de mi hijo, mi ex esposo se fue y fue entonces cuando pensé que tal vez a mí me podía ir bien también por allá”.

La vinculación en su vida comunitaria, las tradiciones y costumbres fueron determinantes en la construcción de su capital social, dentro de sus experiencias personales relacionadas con el náhuatl:

“Sé náhuatl, poco porque en la familia ya no se utiliza mucho, pero si lo entiendo y lo hablo, hace como cuatro años mi abuela aún vivía y ella si nos hablaba mucho en náhuatl, los de su edad si lo hablaban para todo y como yo crecí con ella siempre me habló en náhuatl, a mí me gusta mucho y lo aprendí con mucho orgullo y fui creciendo con él”.

Su paso por la escuela solo comprendió la educación primaria, no asistió al preescolar y ya no siguió estudiando los siguientes niveles educativos:

“Estudié aquí en Ozolco solo la primaria, en la primaria a la que todos hemos ido, a la Miguel Negrete. Pues no sé qué tanto me sirvió, pero sé lo básico, leer y escribir, hacer sumas y ya”.

Lo anterior implicó para María, un proceso de construcción de saberes, fig. 34, relacionados con sus socializaciones primarias y secundarias (Berger y Luckmann, 2003).



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

En los saberes de María en el origen, tabla 36, se percibe una reflexión del yo relacionada con sus significantes específicos, así como la vinculación con su vida comunitaria.

Tabla 36. Saberes de origen de María

Cognitivo	Emocional	Práctico
Vivir en un contexto con alta influencia migratoria	El amor de madre	Trabajar el campo
Saber náhuatl		Valorar la tierra, las costumbres y la comunidad.
Aprendizaje cotidiano con la abuela		
Proyectar una mejor vida.		

Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Saberes de María en su recorrido migrante

Salida

Ella recuerda que fueron pasando los años, fue viviendo su vida sin pensar en grandes cambios, aun cuando estaba rodeada de familiares y amigos que partían hacia Filadelfia todo el tiempo, hasta que tomó la decisión:

“Pasaron muchos años, como doce años hasta que entonces decidí irme, no recuerdo muy bien en que año, pero me fui”.

Su decisión, aunque sí tuvo que ver con lo económico, afirma que fue una decisión muy personal, la que le decidió a irse:

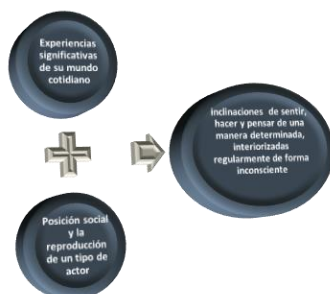
“En ese momento estaba yo trabajando, estaba bien, trabajaba en casa, estaba yo contenta en mi trabajo, lo único que quiero decir es que yo, a diferencia de

muchos otros no me fui por dinero, mi decisión no fue solamente la económica”.

Hizo lo necesario para poder salir, junto con un grupo que se preparaba para hacerlo y con el coyote del pueblo. Sabía por comentarios de amigos y familiares que las cosas no siempre marchaban bien cuando cruzaban, pero estaba decidida, sabía que iba aprender y a vivir cosas diferentes, por eso lo vio como si fuera una aventura.

La noción de *habitus* de Bourdieu explican la articulación entre la posición social y la reproducción de un tipo de actor, lo que sirvió de referente para interpretar el momento de la salida en la vida de María, puesto que los *habitus* son considerados como sistemas de disposiciones perdurables y tras ponibles que representan la forma en que las estructuras sociales se graban en los cuerpos y en las mentes, por la interiorización de la exterioridad (Bourdieu, 2008).

Figura 35.. Construcción de saberes de María en la salida



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos entrelazados con aportes teóricos

En los relatos de María, relacionados con sus saberes, tabla 37, estos se presentaron vinculados a una manera de ser, sentir y actuar de su comunidad sobre el sentido que tiene migrar, a través de la interiorización de la exterioridad.

Tabla 37. Saberes de María en la salida

Cognitivo	Emocional	Práctico
Toma de decisiones asociada a la migración	Percibirlo como aventura	Migrar en grupo pagando al coyote
Tomar en cuenta que no siempre las cosas marchan bien		

El cruce

El cruce a la frontera para ella fue contrastante, a veces divertido, a veces complicado y lleno de incertidumbre y de pánico, porque intentó pasar cuatro veces. Cuatro experiencias en las que se enfrentó a la experiencia de cruzar la frontera de manera ilegal:

“Hasta la cuarta vez pasé. En la primera nos cruzaron por el drenaje, por las aguas negras allá en Mexicali, cerca de las líneas de la frontera. Allí luego, supuestamente íbamos a burlar las cámaras, y digo, fue divertido, chistoso, recuerdo y si me causa risa. Nos dijeron que debíamos pasar hincaditos, con la punta de los pies hacia arriba y sin hacer polvo, pero había muchas piedritas y nos lastimamos las rodillas. Pero fue chistoso porque los de atrás como iban hablando, había gente que iba diciendo -esto es una penitencia- o -ya no necesito más penitencia-, éramos como treinta. Cuando terminamos y ya lo habíamos cruzado, ya nos estaba esperando la migra. Yo iba con un cuñado, dos tíos y un primo. Ellos ya me habían dicho que si nos descubrían no corriéramos y nos entregáramos, entonces nos entregamos”.

El siguiente cruce fue frustrante y molesto, por la manera en la que los trataron los coyotes y las situaciones por las que los hicieron pasar al cruzar en lancha:

“Allí si fue feo, porque nos sentaron en las aguas negras y entonces como mujeres, estas mojudas de eso y así nos quedamos. Yo sabía cómo era esa agua no me quería sentar, pero me sentaron a fuerza los coyotes y con groserías. Me quedé muy mojada porque también nos agarraron, nos encerraron y estuvimos toda la noche así. A mi dónde me encerró la migra había cobijas, un jugo, galletas. Al otro día me soltaron y nos dejaron en la frontera nuevamente”.

La tercera vez y tal vez por el tiempo transcurrido, fueron muchos los migrantes que se agruparon para poder pasar, metiéndolos como fuera en camionetas pick up:

“Llegamos a una estación de carros, éramos como cien personas en Mexicali; nos llevaron a uno como montecito con muchas piedras y allí nos tuvieron mucho

tiempo, unos parados, otros durmiendo, unos tranquilos, otros desesperados por la incertidumbre, otros más vacilando. Como a las seis de la tarde empezaron a llegar camionetas de esas cuatro por cuatro, eran como diez y nos empezaron a acomodar. Nos empezaron a sentar a las mujeres de cebollita, adelante en la cabina, atrás del chofer y otras atravesadas encima de nuestras piernas. Esa noche así nos fuimos, no avanzamos mucho, por el desierto y ya íbamos a entrar a alguna población cuando nos encontró migración”.

También María se dio cuenta de que a los coyotes no les importan las vidas de los que llevan, porque uno de ellos se iba a bajar para dejarlos ahí, aunque otro le dijo que mejor acelerará, aunque la llanta ya se había reventado:

“Entonces nos corretearon y nos corretearon y a los de atrás, que iban afuera nos empezaron a decir que tocáramos los vidrios y que nos levantáramos para que viera migración que era gente, para que no empezaran a disparar. Así estuvimos, correteaban y correteaban a la camioneta y llegamos a un lugar. Me da risa porque parecía de película, aunque también da miedo. De pronto se atascó en la arena y gritaron que corriéramos, pero no podíamos abrir la puerta, mi cuñado regresó a la camioneta y me jalo, corrí siguiendo a los demás”.

Como muchos migrantes en el cruce, se quedaron en el monte después de la persecución de la migra. Recuerda que había muchas serpientes, por los cascabeles que se escuchaban:

“Dormimos en el monte como pudimos. Ya de allí amaneció, tomamos un autobús y llegamos otra vez, de regreso a nuestro hotel, al mismo hotel porque allí estaba nuestra ropa, nos bañamos, comimos y dormimos”.

Siempre en la oscuridad, hacinados y de frente a la incertidumbre y a los peligros, cruzaron por cuarta vez la frontera, cruce organizado por varios coyotes, hasta que llegaron a Filadelfia.

“Pasamos igual de noche caminando en el monte y luego en camionetas, pero ya pocos, tres camionetas y llegamos a Arizona. Después de recogerlos, las camionetas se cambiaban y nos cambiaban a todos. Yo siempre fui en la cabina así de

cebollita, nos echaban unas colchas encima a pesar del calor, para que no nos vieran. Fueron mucho tiempo, muchas horas, nomás sentía que iba la camioneta en el monte porque tuvimos que dar mucha vuelta. Como el viaje duró mucho tiempo cuando yo bajé de la camioneta, no sentía fuerzas en las piernas y me caí”.

Como lo han relatado también los otros migrantes de retorno, llegaron a una casa de seguridad para esperar el momento de mandarlos a su lugar de destino:

“Bajamos de la camioneta y cruzamos rápido la puertita que nos señalaron. Entramos y ya nos tuvieron solo como tres horas, había mucha gente dentro donde los coyotes decidían como movían a su gente. A nosotros, como lo pidió el coyote, nos llevaron a los Ángeles y ya nos comunicamos con nuestros familiares para que depositaran”.

María relata que se quedaron en la noche y al otro día ya los subieron nuevamente en camioneta, pero ahora ya iban sentados y protegidos con una malla negra para que no los vieran.

“Pasamos todo el desierto igual, transcurrió la mañana y todo el día estuvimos viajando en el desierto, hasta que llegamos. Ya no nos corretearon y el chofer bien buena onda porque era mexicano, cuando salimos, el comentó - a ver, mis muchachas, señora, récenle al santo que ustedes creen, para que nos vaya muy bien -”.

Esta migrante de retorno narra, lo que el chofer les iba diciendo:

“Nos platicaba y nos decía -Van a llegar, y cuando estén ahí se van a acordar de mí ya con una cervecita bien fría, ahora están sufriendo, pero va a pasar y todo estará bien. A veces hablaba con su mujer y ella le preguntaba- Y cómo van los pollos- refiriéndonos a nosotros, éramos como la mercancía. Y ella le decía: - Pero ya les diste agua, dales agua no seas malo- y cosas así. Así ya llegamos a los Ángeles. Recuerdo que, en todo ese día, hasta como a las seis de la tarde me comí unos chetos y una fanta que fue lo más rico que pude haber probado en esos días”.

Llegaron a los Ángeles, a otra casa de seguridad muy grande en donde tenían a todos los indocumentados que iban llegando y en donde se solicitaba el pago del cruce a los familiares y amigos:

“Estábamos como ocho de nosotros, la gente era originaria de muchos lados, aunque yo no platiqué con nadie porque mi familia me tenía como que muy bien cuidada y me recomendaban que no me separara de ellos. Cuando llegamos a los Ángeles yo llegué entre comillas bien, porque uno de mis tíos, como en la camioneta los acostaban de ladito y la cabeza uno p’acá y otro p’allá y así para que cupieran varios, entonces el cómo iba yo creo sobre el motor, la parte izquierda se quemó y si sufrió mucho, por eso iba renegando. Solo llegamos dos tíos y yo en esa camioneta. A los otros, a mi cuñado y mi primo si les fue muy mal, los correataron y llegaron hasta dos días después, pero si llegaron”.

Les dieron ropa, alimento y se pudieron bañar, María salía con los coyotes, aunque después ya no le gustó porque uno de ellos ya quería otra cosa, además de que ella les cocinaba a todos los demás:

“Como que ese coyote ya quería otra cosa, pero cuando llegó mi cuñado y ya le dije y él dijo una pequeña mentira para que me dejara en paz, de que no se metiera con su esposa”.

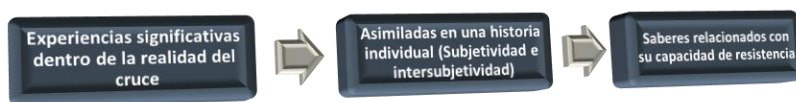
De ahí los llevaron a la Vegas en dos camionetas, ya bien sentados y limpios, de las Vegas los llevaron en avión a Nueva York:

“Ya allá no nos pidieron papeles, nada más nos dijeron que actuáramos normal y que no pasaba nada. Me di cuenta que en Nueva York existe toda una cadena de coyotes, los conectes están por todos lados, desde Ozolco hasta Filadelfia. Allí en Nueva York nos estaba esperando otra camioneta y ya nos llevaron a Filadelfia. Me acuerdo que el pago fue de mil seiscientos dólares”.

Fue revelador ir descubriendo cómo fue viviendo María su experiencia del cruce y como dentro de cada una de sus vivencias fueron apareciendo saberes, lo que muestra que cada sujeto de acuerdo a su realidad social, va experimentado experiencias significativas,

tabla 36, y donde: “desde esta actitud natural el sujeto asume que la realidad es comprensible desde los conceptos del sentido común que maneja” (Schütz, 1932: 37).

Figura. 36. Construcción de saberes de María en el cruce



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Los relatos biográficos de María en el cruce, permitió comprender que sus saberes, tabla 38, están asimilados dentro su historia individual dentro de una realidad que le provocó inseguridad, incertidumbre, miedo, riesgos, desprotección y en donde puso en juego su capacidad de resistencia y de adaptación.

Tabla 38. Saberes de María en el cruce

Capacidad de resistencia	Adaptación
El encierro de la migra	Sobreponerse a la incertidumbre y a la frustración
Ser correteados por la migra	Caminar en grupo de cien personas en el desierto
Caminar de puntitas para no ser descubierto	Cruzar la frontera en camionetas
Enfrentarse al maltrato y amenazas del coyote	Seguir a los demás para escapar de la migra
Entregarse al ser descubierto	No separarse de amigos y conocidos
Sentarse en las aguas negras	Advertir en la complejidad del cruce, lo divertido.
Viajar de cebollita	Descubrir como funciona el coyote que los guiaba
	Identificar las cadenas de coyotes que van apareciendo en el trayecto
	Caminar sobre el drenaje
	El resguardo en las casas de seguridad
	Cada coyote decide como se mueve la gente
	Sobreponerse a la sensación de pánico

Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos.

Destino: llegada

Desde su ingreso, las redes de paisanos y amigos funcionan con los migrantes para darles el apoyo que requieran en su momento de llegada a la ciudad de Filadelfia, ya que llegaron a las tres de la mañana. Se quedó con la familia de su cuñado y para el otro día, ya se instaló en la casa de un amigo:

“Una vez que me instalé, se supone que ya sabían que iba a llegar y ya me estaban empezando a buscar trabajo, pero en ese momento supe que no, diario les decía que pa´ cuando, pasaron quince días para que yo entrara a trabajar, ya estaba desesperada, no era lo que yo me imaginaba”.

Empieza entonces para María, el enfrentamiento con su realidad, con miedo e incertidumbre ante lo nuevo y en el día a día, tratando de adaptarse ante cada nueva situación que se le presentaba:

“No fue lo que yo esperaba porque cuando yo me fui como que no lo pensé muy bien, por ejemplo, como me iba a dar a entender con la gente, si ni siquiera tomé un curso de inglés, pero dije- me voy, me voy y punto-. Entonces cuando llegué me preguntaba ¿bueno?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿qué hago? No encontraba trabajo, estaba muy muy desesperada. Me veía la gente, así como rara, aunque ahora pienso que la rara era yo, hasta que se presentó lo del trabajo, pero ahí empezó la verdadera aventura”.

Uno de los sustentos de este estudio fue el de la construcción social del sujeto (Berger y Luckman, 2003), por lo que, en esta narración sobre la llegada de María a Filadelfia, se puso atención en lo que ella relata a partir de su experiencia, figura 37, para identificar esa construcción.

Figura 37. Construcción de los saberes de María en la llegada



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Los saberes de María en la llegada, tabla 39, tuvieron que ver con su manera de ser, pensar, sentir y actuar a partir de sus interacciones relacionadas con su percepción de vida.

Tabla 39. Saberes de María en la llegada

Cognitivo	Emocional	Práctico
Enfrentar su nueva realidad con miedo e incertidumbre	Sentir pánico ante su nueva realidad	Funcionamiento de las redes de paisanos y amigos
Asumir las consecuencias de su decisión intempestiva		
Visualizar que el idioma iba a ser una problemática permanente		
Romper con el imaginario de lo que significa migrar.		

Fuente. Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos.

Destino: establecimiento

Encontrar trabajo en Filadelfia no fue difícil, porque el funcionamiento de las redes tiene ese propósito, pero encontrar un trabajo bien remunerado, con un buen horario y con buenas condiciones, eso es lo difícil. María fue pasando por diversos episodios de frustración, adaptación, capacidad de resistencia en esa búsqueda de sentido de vida en el destino.

“Cuando llegas, como que todos saben, se comunican y luego te dicen sobre los trabajos. Me costó mucho trabajo cuando empecé a trabajar en un restaurante en donde no tenía un puesto fijo (lavaplatos, ensaladera, alimentos - carnes, pastas y postres-). Nunca estábamos en un solo puesto y tuve que ir aprendiendo a la fuerza. Reconozco que tuve suerte porque tuve buenos compañeros, me enseñaron mucho, todos eran mexicanos y aunque no fue problema el idioma, lo demás si fue bien difícil”.

Ante su nueva realidad, la percepción sobre si misma empezó a cambiar, ante una vida llena de retos y donde poco a poco, aprendió a salir adelante:

“En realidad, yo nunca aprendí a hablar inglés, pero digo que soy muy inteligente porque me aprendí las voces de los meseros, como lo decían y a que se referían. Y

aunque yo no podía pronunciar sus nombres, ni podía expresarme, si aprendí a leer los tickets, especialmente de las ensaladas, lo que me ayudó bastante. Por ejemplo, muchos comensales eran alérgicos a los cacahuates y entonces me aprendí como de memoria los que eran alérgicos a algo. En las ensaladas eran más pesado porque todo era muy rápido, en cambio los postres no, porque primero entraban las ensaladas, luego las pastas, luego las carnes y al final los postres. Con los postres tenía tiempo para leerlo, tomarme mi tiempo para hacerlo y hasta decorarlo, pero con las ensaladas no”.

Los aprendizajes de María se fueron realizando dentro de una relación aprendiz-maestro, mientras se adaptaba al mercado de los restaurantes:

“Aprendí de todos, bueno, cuando uno llega a uno le enseñaban. Cuando yo entre el chef, el manager era uno de Honduras, el me enseñaba ciertas palabras al tiempo que lo hacía: fresa, cacahuete, lechuga etc. También los números, siempre andaba ahí diciéndome y mostrándome. Una vez que me enseñaban me tenía que poner abusada y tenía que tener en mi mente la palabra y el número, igual cuando no tenía que ponerle nuez por los casos de alergia, así fui aprendiendo”.

Las interacciones realizadas cara a cara durante su estancia en el país del norte, le permitieron seguir aprendiendo lo que necesitaba para mejorar en su trabajo:

“Tenía yo dos compañeras, una de ellas fue Lola que tenía muchos años y ella me ayudaba bastante, estaba siempre con el temor y la incertidumbre de que no me pusieran junto a Lola, para que ella me ayudara, ella en los postres y yo en las ensaladas. También Amparo y otro compañero; en la cocina todos hablaban español, pero los de salón no, ellos si hablaban inglés”.

En ese trabajo empezó a ganar diez dólares y como aprendió, entró a otro lugar donde se hacía postres y pasteles:

“Había una americana y una mexicana que era de acá de Ozolco, pero ella entraba más tarde, yo entraba a las nueve de la mañana. Con la americana al principio no era fácil porque me pedía las cosas en inglés, era muy chistosa,

recuerdo esa imagen en la que saltaba como conejo, para que yo entendiera lo de la zanahoria. Tenía que poner mucho de mi parte para entender esas señas y así también fui aprendiendo”.

Aunque María aseguró que su intención de irse, no era el dinero, si le entusiasmaba contar con ese recurso:

“Y ahí me di cuenta que ganaba más, porque me pagaban en efectivo y en el otro me pagaban en cheque que cuando iba a cambiarlo al banco, me descontaban algún impuesto, entonces solo venía ganado como ocho”.

Durante su estancia en los Estados Unidos, el recuerdo de su hijo siempre peso mucho dentro de su pensamiento y corazón, a pesar de que empezaba a adaptarse y a sentirse satisfecha con lo que hacía:

“Aunque aprendía y aprendía todos los días y conocía más personas, me sentía mal porque fue el tiempo en que lloré más por haber dejado a mi hijo y estaba arrepentida. Después de que llegué y pasaron unos meses decía- no quiero estar aquí- y ya me quería regresar, sentía que no valía la pena por lo que yo me había ido”.

La fatalidad también tuvo que ver con la decisión de permanecer allá:

“Yo quería regresarme, pero sucedieron cosas, mi papá tuvo un accidente y mis hermanos me dijeron que ellos me necesitaban en Filadelfia, porque yo era la que podía conseguir el dinero, era más fácil que conseguirlo en México, por lo que pasará lo que pasara, tenía que quedarme. Cuando me enteré del accidente pensé que era un buen pretexto para regresar, pero me tuve que quedar, hasta busqué otro trabajo, trabajé doble turno, salía de un trabajo y me iba a meter al otro”.

Su capacidad de resistencia se manifestó durante el tiempo que estuvo en Filadelfia:

“Todo el tiempo estaba angustiada, mi hijo estaba con mi hermana, pero me dijo que salía mucho, yo le dije -contrólamelo otro poquito, ya mero regreso-. Estaba ya ganando buen dinero, porque después de los postres me salí y me fui a trabajar en casas y ahí ya me iba super bien”.

Muchas de las mujeres migrantes, encuentran trabajo en las casas estadounidenses, ya sea arreglando la casa, cocinando o sirviendo de niñera:

“En las casas me encargaba de la limpieza y encontré el trabajo por una conocida que empezó a contactarme para este tipo de trabajos”.

También se percató de que hablar inglés, le hubiera solucionado muchas cosas y hasta podría haber ganado más:

“La diferencia fue que si sabes inglés te puedes desenvolverse más, a tener muchas relaciones con la gente, mucho más que yo. Yo iba de mi casa al trabajo y del trabajo a mi casa, de mi casa a la lavandería, al super y así. Solo hacía lo que necesitaba, en realidad salir, salir, nunca salí”.

Nuevamente, las redes de familiares funcionan para encontrar trabajo, lo que permite que las condiciones, el salario y el pago fueran mejor:

“Entonces entro a trabajar de niñera, trabajo que también de pronto me parecía muy chistoso, porque el único que hablaba español de la familia era el papá. La mamá no hablaba nada de español y yo estaba básicamente con la señora. Para entrar el papá me entrevistó y yo le dije que a un niño americano se cuidaba igual que a un niño mexicano, y que yo ya tenía un hijo, que lo había criado y ya estaba grande. Entonces me contrata y yo agradecida pensaba que, si ellos me dieron la oportunidad, yo me comprometí a hacerlo bien. Cuidaba a su niña Charlotte, una niña hermosa, estaba recién nacida”.

También no hablar inglés fue una dificultad que enfrentó, porque si no estaba el señor, ella se tenía que comunicar con la señora. Primero intentaron con la computadora, pero era muy tardado escribir palabra por palabra, pero entonces la señora le ayudo a resolverla:

Lo que ella hizo fue un abanico, no, como cuando haces examen un acordeón y de un lado tenía inglés y del otro lado español. Por ejemplo, cuando ella me decía que iba al super, del otro lado se leía voy al mercado y me voy a tardar dos horas y entonces ella me enseñaba y ya nos entendíamos, fue un tiempo también de muchos aprendizajes”.

Trabajar todo el día, era necesario para esta migrante que quería mandar más dinero a su casa, sin embargo, trabajar de niñera se convertía en una especie de privilegio, puesto que las condiciones laborales eran mejores, aún dentro de sus situaciones de ilegalidad:

“No iba diario, era cada tercer día tres o cuatro horas, me dejaban a la niña en lo que la señora hacía sus cosas, se iba a descansar, hacía su ejercicio y así; no era mucho el tiempo y por eso me pagaban, no recuerdo ya bien pero si eran como doce dólares la hora y no era una trabajo tan cansado y difícil como el del restaurante o el de los postres y además tenía más tiempo, porque en las mañanas iba al restaurante y en las tardes-noches de niñera”.

Su situación más bien era complicada por sus sentimientos, ya que lo socioemocional era el tema que siempre afloraba en sus relatos, especialmente con lo relacionado con su hijo:

“Siempre trabajé doble trabajo y el tiempo que estuve ahí fue cuando me sentí más mal, porque lloraba mucho, yo despertaba llorando, comía llorando, me dormía llorando, me bañaba llorando, para todo lloraba. No me enfermé, pero tenía problemas que de pronto sentía que mis pies ya no me sostenían, se me doblaban las rodillas, se me caía muchísimo el cabello, pues estaba super estresada porque cuando yo hablaba con mi hijo, él me decía - Ya regrésate- y yo sentía que se me apretujaba el corazón, aún ahora lo cuento y ah, que feo se siente...muy grave ¿ no lo cree así ?”.

Al entender que de lejos no podía educar y cuidar a su hijo y ante la negativa del niño de irse con ella y la advertencia de que podía vivir solo en su casa, no en la de su tía, es como decide retornar a su comunidad de origen:

“Entonces decidí regresar porque mi hijo ya se salía mucho a la calle, él tenía como diez años y entonces mi hermana me dijo -Piensa muy bien, es tu dinero o es tu hijo- y también me dijo que no lo podía controlar. Yo tenía el plan de llevármelo, pero él no quiso. Me dijo que, si yo me quería quedar, pues que lo hiciera, pero que él no se iba a ir conmigo y solito iba a salir adelante si es que en realidad yo ya no me quería regresar”.

Casi al mes, decidió pedirle ayuda a su patrón para que le comprara el boleto, en una situación personal complicada porque si bien quería regresar, ya se había acostumbrado a ganar en dólares:

“Tampoco fue tan fácil, porque si quiero mucho a mi hijo, lo adoro, es mi máximo, pero ya me estaba gustando el dinero, me fui con la mentalidad de trabajar mucho y comprarme muchas cosas, mucha ropa, conocer lugares y no había hecho nada de eso, otras personas hablaban que iban a Nueva York y yo no había conocido nada, por eso cuando lo decidí me daba también tristeza, porque al dejarlo, yo sabía que ya no iba a regresar”.

Regresa con tristeza por dejar lo que estaba logrando a allá:

“Hasta el señor que me compró el boleto me dijo -No te vas contenta, ¿verdad? -. Y pues sí, yo dejaba algunas cosas a las que ya me había acostumbrado, pero me ganó más el amor de madre”.

En la realidad de la vida cotidiana en el establecimiento de María en Filadelfia, se puede advertir en sus narraciones, esquemas tipificadores donde construye saberes (Berger y Luckmann, 2003) que se traducen en ser fiel a uno mismo, encontrarse, liberarse de las dependencias y fomentar a nivel interior, un sentimiento de autoestima y valía como persona.

Dentro de su actividad laboral, María se preocupó por responder a las demandas del cliente, por ejemplo, cuando hacia las ensaladas poniendo atención en las alergias de los comensales aun dentro de una actividad incierta, mal reconocida y problemática, pero considerada en la percepción de esta migrante como una condición positiva, a lo que Dubar identifica como “precariedad identificante”, que consiste en la exploración constante del medio laboral dentro de una identidad en red, figura 38, dentro de experiencias laborales enriquecedoras en un contexto de fuerte competencia e incertidumbre (Dubar 2001).

Figura 38. Construcción de los saberes de María en el establecimiento



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográfico

En la construcción de sí mismo de María, el aprendizaje experiencial ocupó un lugar central puesto que “supone que los sujetos aprenden de su propia experiencia a partir del contacto directo de sí con el otro, con el mundo y consigo mismo” (Dubar, 2002: 206).

Al incluir la subjetividad y la ejecución de una actividad significativa, aparecen saberes incorporados a lo largo de su vida fundamentados en la práctica y ligados a un compromiso personal, saberes que se fueron construyendo y reconstruyendo, presentados en la tabla 40 a partir de sus experiencias.

Tabla 40. Saberes de María en el establecimiento

Cognitivos	Emocionales	Prácticos
Sobrevivir con la tristeza, la nostalgia y la melancolía	Pasarse todo el día llorando	Estar de aprendiz para aprender lo que tenía que hacer
Tomar decisiones en cuanto a su vida laboral	Enfrentarse a la realidad y sentir que no valía la pena estar allí.	Hacer lo que era necesario para salir adelante
Tener en la mente como se escuchaban las palabras en inglés		Aprender a comunicarse por señas
Aprendizajes día a día para enfrentar los retos		Laborar en un trabajo que implicaba roles diferentes de actividades
Aprender a partir de interacciones cara a cara		Trabajar super bien en las casas
Entender que no es fácil encontrar un buen trabajo si eres ilegal y no conoces el idioma		Saber que era más descansado ser niñera,
Trabajar en condiciones de precariedad y salir adelante		
Comunicarse a través de abanicos de palabras		
Leer los tickets de las ensaladas en inglés		
Aprender de los retos y ponerse abusada		

Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos.

Retorno

Ya de regreso, recuerda sus primeras impresiones al llegar a su pueblo:

“Regreso de Nueva York, llego a Charlotte y de ahí a México, cuando llego me reciben todos mis hermanos, un hermano que estaba aquí y mis hermanas, mi hijo que estaba feliz y si, todos contentos. Pero yo, con casi tres años de estar allá, de ver otras cosas, otro panorama, lo bonito de allá. Cuando llegué pues las calles, las casas, el pueblo, mi casa y pensé no, yo no quería ¿por qué lo tuve que hacer? pero pasó el tiempo y recuerdos solamente me quedaron”.

Sigue afirmando que todo el tiempo que estuvo por allá, se nutrió de experiencias y aprendizajes y que también le sirvió para valorar más lo que tiene:

“Ahora pienso que aprendí, tanto hay dinero allá como hay dinero acá, sobre todo cuando trabaja uno, a lo mejor aquí no es en dólares, pero acá está uno con la familia, con los seres queridos. Ahora frecuento a mi mamá, a mis hermanas y no me ando escondiendo de nadie o andar con ese temor de la migra, allá si lo tenía y allá cuando hablaba para acá me decían, por ejemplo: - vamos a hacer mole y estamos junto. - Entonces yo sola me decía -no puede ser, yo aquí solita- y cosas así que pasaban por mi mente y mi corazón”.

La importancia de su socialización primaria, sus significantes y sus costumbres, siguen siendo el referente principal de María dentro de su valoración personal:

“Lo que aprendí más y más fue como que valorar a mi familia, estar con mi familia, a valorar todo lo que tengo acá, aunque a lo mejor acá ya no hay mucho dinero. Por ejemplo, allá la primera navidad que pase hubo de tomar, por ejemplo, champagne, pavo, mucha comida, todo tipo de comida hasta de Honduras, porque se juntaron diferentes personas de diversos países, pero en realidad, no le encontré sentido esa Navidad, porque en cambio aquí con mi familia comemos algo sencillo, por ejemplo, un pozole, pero reímos y amanecemos felices después de estar toda la noche”.

El empoderamiento ha transformado su concepción de sí misma, a través de la reflexión del yo (Giddens, 1995):

“Lo que creo que ha sido de los más importante en mi vida, es ese sentimiento de que puedo hacer lo que yo quiera que me lo traje también, porque yo siempre he dicho, yo no estudie mucho, solo lo básico y decía de pronto -Ah, soy bien burra, porque no

estudie mucho-. Pero ahora digo – Que burra ni que nada, si soy bien inteligente porque yo me fui hasta Estados Unidos y me di a entender, trabajé y gané dinero, pude sobrevivir y si hice dinero, cierto que trabajé si como burra, pero hice dinero, mandé dinero para acá y todo bien, sí que soy inteligente-. Antes yo decía, si soy trabajadora, pero no soy inteligente. No tenía yo eso de yo puedo, lo voy a lograr, en cambio desde que regresé, ahora digo que todo lo puedo lograr, allá estuve, allá sobreviví contra todo y cosas así”.

Los saberes campesinos a través de su familia, los sigue conservando:

“Pertenezco a una familia que tiene tierras que se siguen trabajando, se siembra maíz, frijol, las habas. También tienen algo de ganado, mis hermanos al regresar llegaron a comprar algunas cabezas de ganado especialmente los hombres, invierten y ponen sus negocios”.

Narra entusiasmada sobre lo que realizó cuando llegó:

“Invertí cuando regresé en mi casa y además como allá no salí, no conocí y no estaba mi hijo, yo dije que aquí en México lo iba a disfrutar y si lo he disfrutado”.

Su marca de vida familiar la representa su abuela, especialmente en la congruencia entre el trabajo y el apego al campo y a sus costumbres:

“No olvido ni aquí, ni tampoco allá que de mi abuela recuerdo su ejemplo para trabajar, ella me enseñó como comerciar, porque íbamos a otros pueblos y llevábamos leña que cambiábamos con las cosas que había en los otros pueblos, hacíamos trueque, la cambiábamos por ejemplo por chile teco. Y en esta temporada en que hay manzanas y duraznos nos íbamos por los cacahuates por Atlixco, también luego en otros lados truqueábamos con pepinos, jícamas, mandarinas, eso era para mí muy divertido y yo aprendía mucho, porque ella me llevaba mucho al campo y por eso yo crecí mucho en el campo. Ella me enseñó a preparar mis chicles con una yerbita, no recuerdo el nombre, pero ella me preparaba mis chicles, una yerbita que le sale como lechita, todavía la veo, pero no recuerdo que más le ponía. Me lo tenía que hacer desde la mañana para comérmelo en la tarde, eso era una de las cosas

bonitas de mi abuelita y muchas otras cosas, siempre me andaba llevando con ella en el campo, andábamos las dos muy unidas, siempre”.

Valorar sus experiencias es un punto en común de todos los migrantes de retorno entrevistados, en donde las experiencias de su mundo cotidiana les permitió ir construyendo, reconstruyendo o apropiándose de ciertos saberes durante su trayecto migrante:

“Mi abuelita siempre me dijo que no me fuera porque lo que podía hacer allá lo podía hacer acá. Por ella, aprendí a valorar más mi tierra, las costumbres de acá, lo bonito de México y regresé valorando aún más, de hecho, de todas las experiencias, siempre hay unas experiencias que se quedan más, por ejemplo, aquí hay unos frijoles muy grandes, el ayocote, que cuando estaba acá, yo nunca comí ese frijol porque no me gustaba, pero allá en Estados Unidos en una ocasión me regalaron un taco de ayocote con un chile tostado. Hasta ahora lo recuerdo y se me hace agua la boca, fue el taco más delicioso que yo haya comido y que probé durante todo el tiempo que estuve por allá. Si que valoré ese frijol y lo único que pedí al llegar, fue comer ese frijol y que ahora es uno de mis platillos favoritos, es delicioso y nunca lo había visto de esa manera hasta que estuve allá, muy buena la experiencia con ese rico frijol”.

Dentro de la construcción de saberes de María, se encontró que la alimentación es un hecho social complejo en la que se pone en escena “un conjunto de movimientos de producción y consumo (tanto material como simbólico) diferenciados y diferenciadores” (Álvarez, 2002: 62) lo que forja identidad.

Es en la cocina tradicional en donde se concretan aquellos saberes y prácticas alimentarias y culinarias que permanecen como parte de nuestra herencia e identidad cultural, comprende los saberes culinarios, las costumbres y los rituales, así como las formas de preparación de los alimentos reconocidas y transmitidas de generación en generación. Estos procesos y este inventario se encuentran vinculados a la dinámica global-local (Álvarez, 2002); actualmente se le vincula con identidad, desarrollo cultural y turismo:

“Ahora que recuerdo, de las cosas que siempre se venía a mi mente allá, fue lo relacionado con la comida, por ejemplo, el pollo, allá tenía un sabor muy raro y se

vendía en bolsas, en cambio aquí es fresco, casi siempre es criado en nuestra casa. El de allá sabía raro, no sé. Lo mismo con las habas, los nopales, creo que me entristecía aún más, no comer lo de acá, lo nuestro. Aquí ahora como con mi mamá, siempre hay quelites, tortillas recién hechas, quintoniles, frijoles, lo que se acostumbra acá y que me sigue pareciendo delicioso. No digo que no me gustan, si me gustan las hamburguesas, si las como de vez en cuando, pero no siempre, algunos de los que van y regresan si cambian sus hábitos alimenticios, comen más carne como salchichas”.

María volvió a su rutina cotidiana, a hacer lo mismo que hacía antes de irse, pero tuvo que volver a adaptarse a la vida en su pueblo:

“Ahora trabajo en una casa ayudando en los quehaceres del hogar, en Cholula, trabajo todo el día casi y por supuesto no gano lo que ganaría allá, pero ahí la llevo. Si fue un sueño americano, pero pasajero y ahora estoy muy consciente que esta es mi realidad, me costó trabajo al principio, pero es diferente con la familia y mi hijo, eso me ha servido para adaptarme cada vez más rápido, claro que he pensado en regresar para allá, pero también sé que ante la situación actual casi es imposible y poco factible”.

No niega la posibilidad de irse nuevamente, especialmente por lo económico:

“Si tengo ese gusanito, pienso que si me voy otro año puedo ir juntando dinero, claro que, si lo he pensado, trabajar allá por el dinero, sin duda económicamente me iría mejor, aunque también ahora, sé que no todo es el dinero”.

La disminución de la migración a Filadelfia la observa en familiares y amigos cercanos, pero aun así su influencia sigue permeando a las nuevas generaciones:

“Ahora ya nadie de mis conocidos y familiares están allá, ya todos regresaron y viven aquí en Ozolco , como todos aquí observan que los que se van mandan dinero y puedes hacer cosas, mi hijo al salir de la secundaria me dijo que se quería ir, pero yo le dije que reflexionara, que cuando me regresé fue porque él me dijo que no quería irse para allá, porque en ese entonces yo quería que se fuera para allá, y ahora ya decía que quería irse. Entonces le dije que sí, pero que, si él se iba, yo

también me iba. Con el tiempo se le quitó la idea y salió del bachiller, ahora está en un programa de becas para entrar a la Universidad y por eso le digo que él tiene la oportunidad de saber, de ir, conocer y trabajar y que podrá en algún momento pagarse el paso para allá, pero legal. Le digo siempre que tiene en futuro por delante”.

Narra con especial entusiasmo su decisión de irse, pero también lo fortalecida que regresó después de esa experiencia que no solo le sirvió a ella, también a su hijo:

“Pero en realidad, una cosa que aprendí también es que una cosa es decirlo y otra hacerlo; en mi caso hubo la hermana que me dijo que si quería irme, que me fuera, que si quería conocer más allá del río que lo hiciera y que no me pasara la vida pensando cómo sería esa vida y esos lugares. En ese momento decidí y dije me voy y deje todo, incluyendo a mi hijo que se quedó con una hermana, pero fue muy triste. Ahora me pregunto ¿cómo pude dejar a mi hijo?, dejar aquí mi corazón. Si que fue muy difícil, pero regresé muy fortalecida, porque esa separación con mi hijo nos ayudó a los dos porque estoy muy orgullosa de él, porque el también maduró y sobrevivió sin su mamá, también pudo salir adelante”.

Como ella lo narra, las lecciones de vida te permiten vislumbrar un futuro diferente y alentador:

“Por mi parte, yo valoré y valoro más, aprendí que puedo hacer mucho más de lo que suponía y que si hay futuro, fue una lección de vida que nunca podré olvidar y que aún ahora me llena de nostalgia y de coraje, pero buen coraje”.

En los relatos analizados e interpretados de María se visibilizan las disposiciones, que siguiendo la noción de *habitus* de Bourdieu (2008) implican que estas disposiciones pueden modificarse durante nuestras experiencias, que pueden estar fuertemente enraizadas en cada persona y tienden a resistirse al cambio; que son transponibles, debido a que estas disposiciones fueron adquiridas gracias a las experiencias (familiares y laborales) y tienen efectos sobre otras esferas de las experiencias vividas en el mundo de vida cotidiana de cada persona, como se muestra en la figura 39.

Figura 39. Construcción de saberes de María en el retorno



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos.

En este último índice analizado de los relatos de María, se identificó que sus saberes, tabla 41, aparecen dentro de sus inclinaciones a percibir, sentir, hacer y pensar de una manera determinada, de acuerdo a las condiciones en las que vivió.

Tabla 41. Saberes de María en el retorno

Cognitivo	Emocional	Práctico
Saber vivir en un contexto con alta influencia migratoria	Sentir el peso del amor de madre	Trabajar el campo
Saber náhuatl	Percibir su decisión como una aventura	Valorar la tierra, las costumbres y la comunidad.
Reconocer el aprendizaje cotidiano con la abuela	Sobreponerse a la sensación de pánico en su nueva realidad	Migrar en grupo pagando al coyote
Proyectar una mejor vida.	Sobrevivir con su tristeza, nostalgia y melancolía	Saber sobre el encierro de la migra
Tomar decisiones asociada a la migración	Reconfortarse sola ante el llanto diario.	Hacer trueque
La importancia de la comida para sentirse en familia	Sobreponerse a la realidad y sentir que no valía la pena estar allí.	Reconocer el papel de la migra
Reconocer lo divertido en la complejidad del cruce	Sobrevivir contra todo, si valgo.	Ser correteados por la migra
Enfrentar su nueva realidad	Regresar fortalecida, con el sentimiento de hacer lo que ella quiera, que todo lo puede lograr	Caminar de puntitas para no ser descubiertos
Asumir las consecuencias de su decisión intempestiva	Sentir la satisfacción de su experiencia allá	Enfrentarse al maltrato y amenazas del coyote

Romper con el imaginario de lo que significa migrar.	Sobreponerse al miedo, a la incertidumbre y la frustración	Entregarse al ser descubierto por la migra
Valorar reflexivamente sus saberes familiares y comunitarios	Sobrevivir con su tristeza, nostalgia y melancolía	Las consecuencias de sentarse en las aguas negras
Tomar decisiones en cuanto a su vida laboral		Lo peligroso e incómodo de viajar de cebollita
Tener en la mente como se escuchaban las palabras en inglés		Caminar en grupo de cien personas por el desierto
Aprender día a día para enfrentar los retos		Cruzar la frontera en camionetas
Entender que no es fácil encontrar un buen trabajo si eres ilegal y no conoces el idioma		Seguir a los demás para escapar de la migra
Trabajar en condiciones de precariedad y salir adelante		No separarse de los amigos y conocidos
Comunicarse a través de abanicos de palabras		Descubrir cómo funciona el coyote que los guiaba y la cadena de coyotes que van apareciendo en el trayecto
Leer los tickets de las ensaladas en inglés		Caminar sobre el drenaje para cruzar
Aprender de los retos y ponerse siempre abusada		Conocer el resguardo en las casas de seguridad
Cambiar su percepción de vida		Saber que cada coyote decide como los mueve
Adaptarse nuevamente a la vida del pueblo		Descubrir el funcionamiento de las redes de paisanos y amigos
Proyectar un futuro de cruce legal para ella y su hijo.		Estar de aprendiz para aprender lo que tenía que hacer
Valorar conscientemente los saberes familiares y campesinos		Hacer lo que era necesario para salir adelante
La importancia de la comida en la interacción familiar		Aprender a comunicarse por señas
		Laborar en un trabajo que implicaba roles diferentes de actividades
		Saber que era más descansado ser niñera
		Trabajar y ganar super bien en las casas
		Promover el trueque
		Una cosa es decirlo y otra hacerlo

		Aunque no todo es dinero, hay que invertir y disfrutar lo que se ganó allá, acá
		Hacer sus propios chicles

Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos.

Prestar atención a estos relatos de mujeres y hombres migrantes de retorno, teniendo al lenguaje como mediación, nos permitió atisbar en su mundo de vida cotidiana, en donde en este estudio relacionado con los saberes y a través de lo que ellos compartieron, permitió acercarse a la construcción de su conocimiento cotidiano en un mundo subjetivo, intersubjetivo y cultural (Schütz, 1993).

Los resultados obtenidos a partir de sus relatos, muestra que los saberes se conforman mediante ciertos procesos formativos relacionados a situaciones reales, donde se entrelazan lo que piensan, sienten y hacen, a partir de sus experiencias y sus interacciones.

No es aventurado suponer, por tanto, que quienes viven en un contexto migrante, el estar de manera permanente en la “cuerda floja” (Franco, 2013), especialmente en el destino, entre la incertidumbre y la precariedad, sus saberes se forjan como una respuesta ante una situación problemática que demanda de los migrantes saberes basados en la adaptación, su capacidad de resistencia y empoderamiento.

En este estudio se identificaron como saberes cognitivos, emocionales y prácticos, pero que no se presentan clasificados de esta manera en el mundo real. Esta organización a través de la cual se presentaron sus saberes, tomó en cuenta lo que mostraron sus relatos, es decir, si dentro de la interpretación reflejaban con mayor importancia lo que son y piensan, lo que sienten o lo que hacen, puesto que, en la realidad cotidiana, conformaron una unidad de sentido, que se fue reconociendo como saber.

Esta muestra, aunque pequeña, presenta una colectividad humana con una cultura singular e irrepetible: “con experiencias lingüísticas sociales y existenciales” (Bartolomé, 2014:31), que visibilizan a estos indígenas campesinos como sujetos colectivos.

También presenta que, en el mundo de la vida cotidiana, son las situaciones reales las que demandan acciones que implican primero una necesidad y luego un deseo de aprender, puesto que, a lo largo de sus relatos, mostraron también como aprendieron a aprender. En este proceso se fue evidenciando que los saberes prácticos y las experiencias vividas tuvieron un gran peso, especialmente porque las formas culturales compartidas tales como la lengua,

la historia, sus costumbres, tradiciones y hasta la preferencia por ciertos alimentos, se manifestaron como vasos comunicantes que vincularon individuos y que reunieron colectividades a partir también, de sus contenidos emotivos (Bartolomé, 2014).

En la realidad social del destino, se pudieron sostener por el entramado de interacciones sociales tejidas entre ellos y con los otros, por medio de sus prácticas individuales y colectivas a través de la convivencia, la creación, la preservación y la toma de decisiones.

Los saberes en el retorno se fueron aglutinando en una unidad de sentido con los saberes de origen, los de la salida, el cruce y el destino en donde predominaron con mayor énfasis los saberes prácticos, para después en orden de presencia los cognitivos y finalmente, los emocionales.

Estos saberes, tal y como se fueron presentaron en sus relatos, mostraron en diferentes párrafos un entrelazamiento entre los tres tipos de saberes, que se denominaron como “saberes experienciales de los migrantes de retorno”, en donde se identificó que los saberes prácticos semejan la urdimbre y los cognitivos y emocionales la trama.

Estos saberes experienciales están presentes en el mundo de vida cotidiana de su contexto migrante, con presencia relevante de saberes relacionados con el saber hacer (prácticos) vinculados a los saberes relacionados con el saber ser y el conocer (cognitivos) entrelazados con su sentir (emocionales) que les permitieron al retornar, el reconocimiento de sí mismo y el re-conocer con los otros.

No puede dejarse de lado que el mundo de la vida cotidiana de estos migrantes estuvo caracterizado por experiencias entrelazadas con necesidades no satisfechas, tanto aquí (por eso migran) como allá (experimentando diversas realidades sociales).

Los saberes identificados conforman un *habitus*, que según Yuren (2005), está caracterizado por una fuerte capacidad para dominar el miedo, porque siempre está en juego su vida y su libertad; siguiendo a Bourdieu (2008), es importante destacar que cuando no hay cambios, el *habitus* lleva a la mera reproducción, pero cuando se originan cambios surge entonces un nuevo *habitus*.

Así y tomando en cuenta la configuración de la identidad étnica y los saberes experienciales de estos migrantes y de sus familia, el *habitus* los colocó en una nueva

situación económica, social y cultural, en la que se visualiza una autoestima fortalecida por la manera especial de formarse y transformarse a sí mismos, a través de los saberes con los que fueron conformando una percepción de vida diferente, es decir, configuraron un *habitus migrante*, construido a partir de saberes experienciales que les permitieron enfrentar sus problemáticas en las realidades sociales por las que transitaron, tanto individual como colectivamente.

CAPITULO 6. LOS SABERES DE LOS MIGRANTES DE RETORNO DE SAN MATEO OZOLCO

En este capítulo, se presenta el tejido que se fue realizando para interpretar y concluir esta investigación a través de diversos cruces entre sus tramas comunitarias e identitarias y la urdimbre de sus experiencias, sus prácticas e interacciones a partir de sus relatos, enlazando su vida cotidiana con la construcción de saberes experienciales dentro de su *habitus migrante*.

6. Saberes experienciales migrantes

En esta investigación se realizó un entretejido que permitiera acercarse a los saberes de los migrantes de retorno dentro del mundo de su vida cotidiana (Schütz, 1932), a través del reconocimiento del proceso construido de manera dialéctica y permanente dentro del ámbito micro donde se focalizaron sus prácticas (Geertz, 1996).

Ese proceso fue mostrando que los habitantes de zonas rurales como los de Ozolco, en su tránsito desde sus comunidades hacia otras con mayor desarrollo, especialmente a centros urbanos dentro o fuera del país, se forman como sujetos migrantes con saberes y experiencias diversas (Cassarino, 2007), que construyeron un saber en más de un sitio, denominado en esta investigación como “saber experiencial migrante”, que les permitió tejer una trama y una urdimbre de sentido a partir de lo que piensan, sienten y hacen en su mundo de vida cotidiana, en los diversos contextos por los que transitaron a partir de un proceso formativo particular desarrollado en el origen, el cruce y el destino para ser concretado en el retorno.

Para comprender la construcción y la deconstrucción de lo cotidiano se fueron entretejiendo sus saberes con las realidades sociales (Berger y Luckmann, 2003), dentro de su trayectoria biográfica vinculando texto y contexto en su proceso vivencial (Ferrarotti, 2007), como resultado: “de un suelo familiar, un espacio firme para poder actuar desde sus intereses, de su pasado, de su proyecto de vida, de sus necesidades y de sus preguntas” (Schütz y Luckmann, 1977: 28).

La argumentación buscó dar respuesta a la pregunta general de investigación: En San Mateo Ozolco ¿Cómo se presenta la construcción de los saberes en los relatos biográficos de los migrantes de retorno de los Estados Unidos?

Esta construcción, se fue relacionando con las cuatro preguntas particulares de investigación:

6.1 El Papel que juegan los procesos de socialización.

Para identificar estos procesos, se partió de la pregunta: ¿Cuál es el papel que juegan en su construcción?

Para responderla, y a través del análisis horizontal de la matriz en la que se identificaron las frases o párrafos específicos, se fue evidenciado que los saberes se ubicaron dentro de situaciones de práctica e interacción social, presentes en ciertos entramados simbólicos relacionados con su socialidad, articulados con las experiencias vividas (Schutz, 1993):

“Aprendí de todos, bueno, cuando uno llega allá a uno le enseñan... Tuve buenos compañeros, me enseñaron mucho... hacer cosas, muchas cosas, entenderlas, practicarlas y a confiar en que lo podía hacer” María.

El eje problemático de la socialidad que se destacó, fue el del conocimiento cotidiano tanto individual como colectivo, en donde los saberes se basaron en la tradición oral y en la construcción subjetiva del mundo dentro de sus prácticas e interacciones de convivencia, de creación, preservación y toma de decisiones dentro de la heterogeneidad de sus socializaciones en las diversas esferas de su curso de vida (Giddens, 1997), a través de lo que son, piensan, sienten, actúan, interaccionan e historizan:

“Allá en Estados Unidos si sabes muchas cosas es mejor... Le dije - es que quiero aprender más cosas, porque ya aprendí cosas griegas y ahora me gustaría aprender lo de la cocina francesa, de todo un poco mientras se pueda - ...Después va pasando el tiempo, ves cosas, piensas otras más, van cambiando tus planes porque cambias de lugar, aprendes de otras personas y te propones a hacer cosas distintas” José.

La sucesión de acontecimientos ocurridos durante el tiempo histórico y la manera en cómo estos migrantes lo fueron viviendo, se presentó dentro de la realidad histórico – empírica, en donde emergieron los ámbitos principales de sus socializaciones: el individual, por pares, familiar, en comunidad, en redes mediados por los referentes

principales de sus saberes: padres, madres, hermanos mayores u otros parientes, maestros, compañeros y paisanos:

“A las experiencias que he tenido para ayudar a los demás, a través de lo que viví y lo que yo sé...Lo más importante es este sentido de comunidad que he aprendido de mi padre... Pienso que me lo ha inculcado de esta forma porque siempre me ha dicho, -oye mira, tu abuelo hizo esto, tu abuelo contribuyó a esto-, también de mi bisabuelo, se por ejemplo donde está enterrado mi bisabuelo y porque está allá y siento que entonces yo tengo que poner mi granito de arena para saber más y ayudar a mi familia, mis amigos y a mi comunidad” Santiago.

Los saberes presentes en sus relatos biográficos, se fueron entretejiendo con los diversos momentos de su historia de vida: niñez, adolescencia, juventud y adultez, articulados a operaciones prácticas, cognitivas y emocionales dentro de su proceso de socialización particular (Berger y Luckmann, 2003).

Dentro de este proceso también se identificó que los saberes, se fueron transformando en las diversas articulaciones de las experiencias vividas en el marco de su historia individual (Shütz, 1993) y a través de interacciones cara a cara dentro de sus socializaciones primaria y secundaria. (Berger y Luckmann, 2003):

“Caminaba y caminaba y caminaba allá, iba pensando siempre- ¿cuándo me vaya que voy a hacer allá en mi pueblo? siempre pensaba en mi familia ¿cómo estará mi papá? ¿cómo estará mi negocio? - Si todo lo que aprendí en mi familia y la comunidad me seguiría sirviendo, aunque ya desde antes tenía yo mi café internet. Fuimos unos de los primeros en instalar este tipo de servicio en el pueblo, porque lo aprendí cuando fui a la prepa allá en la Ciudad de México en la UNAM. Pensé entonces, hay que poner algo así en el pueblo y si funcionó” Citlali Yarezi.

La importancia de recuperar los relatos de los migrantes de retorno como eje problemático del conocimiento cotidiano basado en el estar dentro, tuvo que ver con la forma particular de ver la vida tanto de manera personal como con la propia cosmovisión de los habitantes de Ozolco, en donde la tradición oral, los conocimientos cotidianos y formas

de vida están introyectadas en sus universos simbólicos y que como escribía De Sousa, en esas sabidurías que tienen que ver con las experiencias de cada uno de los sujetos (2010):

“Siempre hay una forma de ayudar, consiguiendo espacios, gestionando, el solo hecho de reunirnos, compartir experiencias y compartir lo que queremos hacer en la comunidad y uno aprende que siempre se puede hacer algo, no tanto como un cambio muy grande, pero si podemos poner un grano de arena. Por ejemplo, ahora hacemos reforestación entre todos, nosotros programamos días de faena, específicamente con los ciclos de la lluvia; realizamos eventos para difundir lo nuestro porque también nos dimos cuenta que por bueno sea nuestro proyecto, si no le hacemos saber a la gente que existimos, pues no nos van a conocer y menos a comprar lo que producimos” Santiago.

Sus saberes familiares se relacionan con la construcción subjetiva del mundo desde sus propias prácticas tomando en cuenta que la socialización primaria representa la base de las socializaciones secundarias. Esos saberes están asociados a su identidad personal en tanto internalizan ciertos roles tanto individuales como colectivos (Berger y Luckmann, 2003).

“Lo que aprendí es a valorar a mi familia, a estar con mi familia, a reconocer todo lo que he aprendido con mi familia, a valorar todo lo que tengo acá, aunque a lo mejor acá ya no hay mucho dinero, pero ahora sé que desde antes de irme ya sabía muchas cosas de mi comunidad, algunas me sirvieron, otras no, pero descubrí que puedo hacer muchas cosas sola y junto con los otros” María.

Se encontró que el conjunto de saberes disponibles no es el mismo para cada migrante de retorno, puesto que hay una distribución social del conocimiento ligada a su situación biográfica (Berger y Luckmann, 2003):

“Trabajé mucho, en la educación de adultos, entonces trabajaba mucho acá, con la gente, siempre me ha gustado mucho el trabajo comunal, especialmente con mujeres o jóvenes también, porque creo que lo traigo de herencia, lo he de traer en mis genes por mis abuelitas...Ellas enviudaron muy jóvenes, eran muy fuertes porque sobrevivieron bien en una sociedad machista...mis padres también son fuertes...Cuando yo empecé a ir a la a la clínica para ayudar a las mujeres me di

cuenta que allá es lo que necesitaban a veces, también me di cuenta que yo soy muy fuerte y que sobreviví... Las experiencias que tuve me dejan un aprendizaje, a valorar más lo que tengo y lo que soy” Citlali Yarezi.

Dentro de los relatos de los migrantes de retorno, se desplegaron un abanico de posibilidades que se fueron investigando, por ejemplo, fue posible identificar ciertas interacciones dentro de sus prácticas de convivencia, de creación, de preservación y de toma de decisiones, relacionados con su modo particular de vida.

“Era más fácil vivir allá, aunque no supiera hablar inglés, había personas, unos gringos que me ayudaban mucho, también eran trabajadores, eran hombres, porque de hecho era yo la única mujer que trabajaba ahí. Un gringo en especial siempre me ayudaba porque no le agarré bien al inglés, él me explicaba porque de pronto se me complicaban las cosas. Él fue un amigo que siempre me ayudó y eso que no era mexicano, con el tiempo ya nos podíamos comunicar, si no con el idioma si con señas, buena parte fue con lenguaje de señas, era muy divertido y aprendí mucho” Alejandra.

En los relatos y asociados a la construcción del sujeto social se encuentran significantes (padres, tíos, abuelos) importantes que influyeron en su socialización. Esos significantes les permitieron seleccionar y filtrar cierta información que dependió de su posición social y su estructura biográfica, información que se presentó desde su nacimiento y que fue adquiriendo forma en la medida en la que se fue relacionando con la realidad objetiva que empezó a formar parte del mundo exterior e interior de cada uno de ellos. (Berger y Luckmann, 2003):

Mi abuela siempre me dijo que no me fuera porque lo que podía hacer allá lo podía hacer acá. Por ella, aprendí a valorar más mi tierra, las costumbres de acá, lo bonito de México y regresé valorando aún más, de hecho, de todas las experiencias. Siempre hay unas experiencias que se quedan más, por ejemplo, aquí hay unos frijoles muy grandes, el ayocote, que cuando estaba acá, yo nunca comí ese frijol porque no me gustaba, pero allá en Estados Unidos en una ocasión me regalaron un taco de ayocote con un chile tostado, fue muy rico comer ese frijol y que ahora es uno de mis platillos favoritos, es delicioso y

nunca lo había visto de esa manera hasta que estuve allá, esa experiencia de ese rico frijol "María.

La construcción local de saberes, según estos relatos, se realizó a través de ciertos procesos interculturales que según Borda, refieren a aquel saber: "que está inserto dentro del conocimiento local, común popular o cotidiano, como un conocimiento empírico, práctico, que ha sido posesión cultural e ideológica ancestral de las gentes de las bases sociales y que ha permitido crear, trabajar e interpretar el mundo con los recursos de la naturaleza" (Borda, citado por Mendoza, 1995:26):

"La primera vez que regresé ya no me sentía como cuando lo dejé, emocionalmente, las casas no eran de paredes, las calles eran de tierra, y no, no me gustó... Mis papás se enojaron conmigo: - Si no te vas a quedar, para que viniste, aquí hay mucho que hacer-. En el tiempo en que estuve por acá si les ayudé con el campo, lo que todos aprendemos de niños y de adolescentes: quitarles hierba a las milpas, preparar la tierra, echar abono, la semilla y todo lo que implica el campo. Le avancé lo más que pude con lo que sabía y les traje dinero, pero en noviembre me regresé a Filadelfia". José

En esta comunidad campesina, los saberes de estos migrantes presentaron procesos de acoplamiento en su retorno, que les permitieron resolver sus problemas productivos y económicos:

Desde que me regresé estuve trabajando en el campo, cultivaba maíz, frijol, trigo... No tengo tierras, porque las tierras siguen siendo de mis padres, siembro las variedades de maíces que tenemos, frijoles, forraje para mi ganado, pues de vez en cuando vendemos una vaca, un becerro, vamos avanzando más... Aprendí del campo con mis abuelos... Me gusta esto, me gusta estar todo el día trabajando, no hay problema para mí, es lo que me gusta... Algunos de los que regresan de Filadelfia siguen teniendo esa aspiración, tener sus tierras para consumo y para alimento de su ganado... Especialmente que les gusta la polvareda sí, pero muchos otros no, no les gusta el campo porque el campo es estar

siempre sucio, lleno de tierra y todo sucio...pero esto que hago me permite salir adelante” Tlacachicahua.

Los mecanismos de transmisión de generación en generación de los saberes forman parte del entramado simbólico de la realidad social (Giddens, 1997), en donde aprendieron a valorar lo que tienen, a hacer valer las costumbres través de sus interacciones y sus prácticas sociales, aprendieron a visibilizar todo aquello en lo que se practica y participa, especialmente el saber indígena de la lengua náhuatl, así como sus tradiciones y costumbres:

“Papá nos contaba muchas historias, que no solo comienzan con mi abuelo y bisabuelo... mi papá siempre me recalca eso, conservo todas sus enseñanzas y quiero preservar lo que ellos fueron... Yo sé náhuatl, en mi familia todos hablan náhuatl, de pronto mezclan español y náhuatl, es una mezcla, pero es nuestra forma de comunicación, que es hasta ahora, la mejor manera de estar juntos” Santiago.

En su escolarización, a través de interacciones cara a cara se fueron relacionando sus saberes, tanto con su subjetividad en procesos de reflexión propios, como con su intersubjetividad, dentro del mundo compartido con otros (Shütz, 1932). Así también dentro del *habitus*, a través de disposiciones tanto perdurables como transponibles (Bourdieu, 2008):

“Veía allá que tenían a los niños todo el tiempo encerrados, si iban a la escuela, pero de la escuela a su casa y de la casa a la escuela, había problemas de obesidad, de lenguaje, de salud; también el clima era una condicionante o hacía mucho frío o hacía mucho calor, entonces no podían andar en la calle. También yo lo asociaba con la alimentación, con los alimentos orgánicos, allá están bien caros, en cambio aquí en mi pueblo solo tengo que estirar la mano y comérmelo o tirar la semilla y nace harto. También me di cuenta de que puede uno aprender más en cualquier lado, desde la escuela yo era autodidacta, además de valorar nuestra cultura, lo que somos y hasta estar orgullosa de saber náhuatl. Eso quiero para mis hijos ahora” Citlali Yaretzi.

Una de las teorías de apoyo de esta investigación explica que el sujeto, a medida que se va relacionando con su grupo de pares, va adquiriendo una conciencia moral más

autónoma en donde la escolaridad va asegurando de manera paulatina, el pasaje de la imitación en la solidaridad orgánica a la identificación denominada solidaridad mecánica (Dubet, 2011):

*“En ese entonces, el lugar donde también trabajaba se llamaba “Casa de los Soles”, había personas que estaban trabajando ahí, daban talleres, cursos, pláticas y yo con asuntos de migración me integré a su equipo porque estudié psicología acá.... Era una jornada larga por todos mis trabajos, pero en esa etapa yo estaba en la búsqueda de algo que me llenara y sentía que tenía que estar activa como para no extrañar y no deprimirme. Con toda esa actividad sentía que mi vida cobraba sentido allá”
Citlali Yaretzi.*

En cada tipo de solidaridad fueron desarrollando una forma de cooperación diferenciada de acuerdo al aumento de las interacciones con otras personas, con los cuales pasaron paulatinamente de la obligación a la cooperación, así como a la reflexión crítica y a la capacidad de elección.

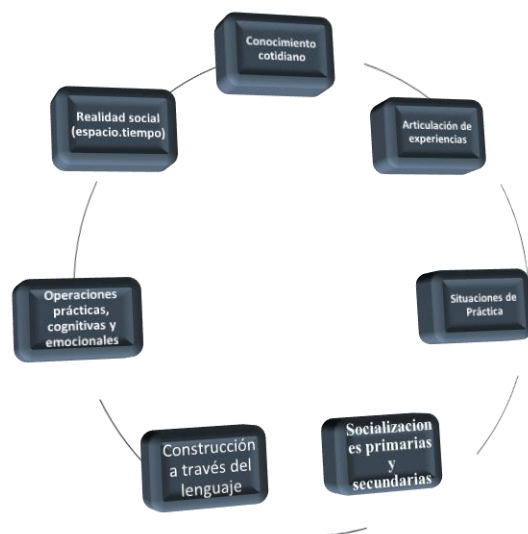
Alejandra, que fue el caso en el que se identificó un nivel menor de escolarización, destacó en sus relatos, no lo aprendido en forma de conocimientos, resaltó dentro de sus vivencias significativas relacionada con la escolarización, las relaciones de amistad con sus compañeros y amigos:

“No fui al jardín de niños porque no había en San Mateo, pero si fui a la primaria, aunque no la terminé, solamente cursé hasta tercero de primaria...me gustaba platicar con los niños y jugar, nunca pensé que esos amigos me consiguieran trabajo en Filadelfia”.

En la figura 40, se muestran la relación que permitió identificar y comprender los saberes experienciales con la socialidad.

Figura 40.

Saberes experienciales con la socialidad



Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos biográficos

6.2. La relación entre experiencia social y formas identitarias.

Se partió para el análisis con la pregunta ¿Cómo se presenta en su vida cotidiana la relación entre la experiencia social y las formas identitarias?

En este análisis, la realidad socio simbólico y cultural se presentó estrechamente relacionada con la experiencia social y las formas identitarias, tomando en cuenta lo que Dubet (1989) conceptualiza como experiencia social, aquella herramienta que permite integrar la individualidad a la sociedad y construir la realidad con el margen de libertad que posee cada individuo.

Dentro de esta relación, cada migrante de retorno se apropió de ciertos saberes, los combinó, administró o ajustó relacionándose con diversos procesos de aprendizaje que realizó dentro de las diferentes esferas de su curso de vida (Giddens, 1997), reconstruidos con los recursos disponibles que tuvieron a su alcance, a través de las diversas facetas de las formas identitarias que fueron experimentando.

Al analizar lo relatos, se comprendió que cada migrante construyó la identidad personal en tanto fue internalizando los roles y las actitudes de los otros para así generar una imagen propia (Berger y Luckmann, 2003:167), de manera que su identidad personal se fue presentando relacionada con una o varias de las formas identitarias que Dubar (2002)

conceptualiza, estas identitarias se identificaron en los relatos a partir de cuatro ejes interpretativos:

- a) La forma biográfica para los otros de tipo comunitario, que se manifestó en los migrantes de retorno con saberes producto de su pertenencia al contexto local y a su cultura heredada, representada en el náhuatl, las creencias y las tradiciones.

“Mi familia se dedica al campo, se siembra milpa, frijol básicamente en sus tierras... Nos dedicábamos a ir al campo cuando ellos estaban bien, y si, aprendí a sembrar como a los nueve u ocho años...me gustan las fiestas y tradiciones de Ozolco, la de los santos patrones, la de Don Goyo...sabemos náhuatl porque mis padres lo hablaban ...allá a veces también se habla en náhuatl en el trabajo.” Alejandra.

- b) La identidad cultural o la forma biográfica para sí, en donde a partir de sus relatos se mostraron sus saberes a través de la historia que cada uno relató sobre sí mismo, en cuanto a lo que fue y quiso llegar a ser.

“Al ver el valor que le dan a toda nuestra artesanía allá y lo que cuesta, me hace valorar más lo que hacemos y tenemos...me da coraje que no se valore lo que sabemos en los pueblos y que se roben sus conocimientos ancestrales para beneficio de otros” Citlali Yaretzi.

- c) La forma de relación para los otros, en donde sus interacciones se identificaron en las diversas esferas de su vida social, al presentarse un yo socializado con sus saberes particulares:

“De cuando me fui a Filadelfia, no sé si todo me ha servido, pero agradezco que todo haya sido así...porque si no me hubiera ido tendría que haber conseguido un trabajo, de cualquier cosa y tal vez me hubiera ido un poco bien, me hubiera enfocado en ese trabajo y no hubiera buscado trabajar en el campo...con todas las experiencias vividas aquí y allá fue pensar que podría hacer cosas con lo que sé, aquí en mi comunidad y con este sentido de amor a lo mío” Santiago.

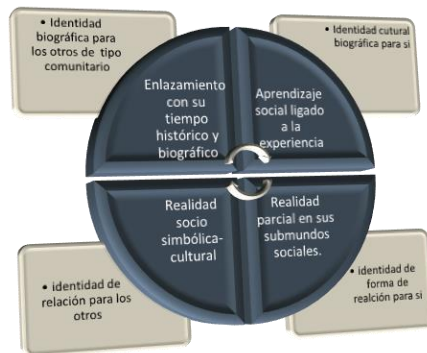
- d) La forma de relación para sí, a través de una conciencia reflexiva dentro de un proceso que implicó la identificación de una comunidad de pares, que comparten el mismo proyecto, con lo que se formó un tipo específico de yo, un si-mismo reflexivo expresado por cada migrante de retorno:

“He aprendido que hay que trabajar en equipo, aquí o allá, porque he visto que si se comparten ideas y trabajo si se puede hacer una gran cosa...solo pues no, porque tal vez eres muy bueno para algunas cosas, pero para otras no y algunas ni la conoces, por eso hacemos proyectos juntos con los de aquí y los de allá” José.

Aunque sus experiencias se muestran compartidas en ciertos momentos, cada uno de ellos presentó saberes particulares enlazados con su tiempo histórico personal y/o colectivo con el tiempo biográfico.

Estos migrantes de retorno presentaron como se muestra en la Figura 3, una vinculación con las formas identitarias (Dubar, 2002) en las historias que se cuentan para sí, en sus maneras de relacionarse con los otros y en las interacciones que realizan en sus diversos submundos sociales (Berger y Luckmann, 2003).

Figura 3. Saberes experienciales entrelazados con la experiencia social y las formas identitarias



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

En las investigaciones coordinadas por Weiss (2012), se evidencia que los saberes no previstos, intervienen en la formación de las identidades y no eliminan sus efectos en la construcción subjetiva y de la sociabilidad de los sujetos, puesto que son también resultado de la reflexividad del “yo” (Giddens,1995), presentes en sus biografías, de acuerdo con las especiales circunstancias en las que fueron desarrollado su vida:

“Tenía yo todos mis tickets, toda la línea llena, aprendí rápido pienso por la necesidad y la adversidad, porque fue decir yo puedo, yo sé que lo puedo hacer, porque en si clase de enseñar no tuve. Me mostraron como se hacían los diferentes tipos de ensalada y prácticamente no era difícil, era fácil si ponías atención, en

realidad era más práctico que teórico, esto lleva esto y se llama así, a esta le echas esto y ya se va, esta otra contiene además esto y así” Citlali Yarezi.

Tomando en cuenta que cada uno de los migrantes de retorno tiene una historicidad de acuerdo a sus propios recorridos, a sus lógicas, a la propia atribución de sentido de cada experiencia y a los cambios que tiene en ella, sus saberes, es especial los relacionados con los saberes campesinos, los vinculan a su vida comunitaria, a sus tradiciones y costumbres dentro de una reconstrucción de su capital social.

Esos saberes los formalizan y recuperan para mejorar la vida comunitaria donde su trascendencia educativa se relaciona con los mecanismos de transmisión del saber, que constituyen una base alternativa de una educación para la vida (Del Amo, 2008):

“Yo soy del campo porque se cosechar las semillas, el maíz y el frijol, desde niños fuimos ayudando...todos pizcamos, quitando y echando en el ayate. A los más chicos siempre les toca tirar la semilla, el maíz, niños y niñas. Todos mis hermanos y hermanas desde muy chicos aprendimos a echar maíz muy temprano en el campo” ... ahora también trabajo con Mazolco, una empresa de economía social que nos enfocamos a trabajar con productos de maíz azul, desde la siembra hasta tostadas, totopos, nachos todos horneados ...con todas las experiencias vividas aquí y allá fue pensar que podría hacer cosas con lo que sé, aquí en mi comunidad y con este sentido de amor a lo mío” Santiago.

De acuerdo con Dubet (2011), los aprendizajes sociales se forjan dentro de los procesos ligados a las experiencias sociales de los sujetos, de tal manera que los saberes que experienciales que se delinearon en sus relatos, reflejó la realidad de incertidumbre propia del contexto migratorio, en donde cada migrante tuvo que ajustar sus saberes ante cada nueva realidad parcial en las diferentes esferas de su curso de vida (Giddens, 2003), especialmente en los cuatro puntos que se identificaron en sus relatos como “índices”: salida, cruce, destino (llegada-establecimiento) y retorno.

6.3.- Las realidades sociales.

Con base en los puntos de viraje y siguiendo la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los saberes que se van presentando en sus diversas realidades sociales? Se encontró que en sus narraciones no se movilizan ni la misma cantidad de saberes ni con la misma frecuencia y que el género marca ciertas condiciones diferentes, porque las mujeres en particular, presentan en sus relatos una incipiente horizontalidad y cierta reflexión del yo (Giddens, 1995) en sus experiencias migratorias:

“No tenía en verdad la presión de mi esposo, porque en realidad casi no me decía nada y de todos modos yo decidía que hacer porque como ya sabía otras cosas, trabajaba, ganaba dinero, yo tenía que decidir y decidía” Citlali Yaretzi.

Los varones por su parte, fueron cambiando su percepción y su conducta en cuanto al rol que tradicionalmente ejercían, al ir modificando su manera de ser y actuar en cuanto a su relación con las mujeres, tanto de manera individual como colectiva:

“Pues sí, ya aprendí que la mujer puede hacer todo, es la que organiza y distribuye el dinero... yo hago otras cosas... cambia la cosa cuando ellas ganan dinero y deciden hacer cosas” Tlacachicahua.

En los relatos biográficos aparece de manera reiterada lo que se denomina como “la identidad del yo”, que se crea y se mantiene individualmente en las actividades reflejas de cada persona y que les permite desarrollar la capacidad en su concepto de persona al mismo tiempo que utiliza ese “yo” en los diferentes contextos culturales y experiencias por los que atraviesa en su vida (Giddens, 1995).

En las mujeres en especial, se presentó un proceso de auto reflexión relacionado con sus saberes entrelazando con el empoderamiento, puesto que las experiencias vividas dentro de la precariedad y la incertidumbre le enfrentó a la necesidad de elevar su autoestima personal:

“En realidad, nunca aprendí a hablar inglés, yo nada; pero yo digo que soy muy inteligente, porque solo me aprendí las voces de los meseros, como lo decían y a que se referían... así aprendí a leer los tickets, especialmente de las ensaladas, lo que me ayudó bastante, porque en verdad, yo nunca pude tener una pequeña conversación en inglés con nadie... Lo que creo que ha sido de los más importante en mi vida, es ese sentimiento de que puedo hacer lo que yo quiera que me lo traje también, porque yo siempre he dicho, yo no estudie mucho, solo lo básico

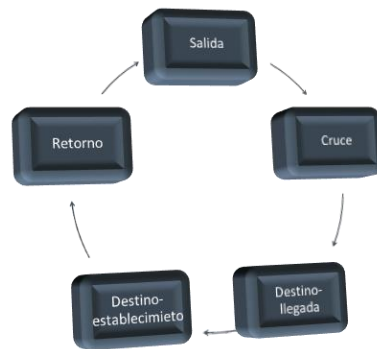
...ahora digo –que burra ni que nada, si soy bien inteligente- porque yo me fui hasta Estados Unidos, porque me di a entender, trabajé y gané dinero, pude sobrevivir” María.

Conforme se desarrolló el análisis, se descubrió que estos migrantes de retorno en sus relatos de vida, se apropian y movilizan ciertos objetos sociales, simbólicos y materiales (Martín Barbero, 2008) dentro de sus realidades sociales parciales (Berger y Luckmann, 2003) a partir de su infancia.

De tal manera que su origen se traslada de manera natural a los cuatro puntos o “índices” identificados en sus relatos de vida a través del análisis comprensivo (Bertaux y Bertaux-Wiame,1993) realizando de su trayecto migrante: salida, cruce, destino (llegada-establecimiento) y retorno, que distinguieron experiencias que dejaron marcas y cuyos significados fueron analizados retrospectivamente puesto que representaron simbólicamente, un momento problemático en la vida de cada uno.

Estos “índices”, identificados como realidades sociales, los saberes experienciales aparecieron en sus diferentes dimensiones, tipos y contextos de construcción. Estos índices se encuentran representados en la figura 42.

Figura 42. Momentos o “índices” de su recorrido migrante identificados como realidades sociales



Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos biográficos

En cada uno de los índices nombrados, a manera de ejemplo, se presentan a continuación los siguientes relatos:

Salida:

“En mi pueblo empezó a haber esa ola de migración principalmente de los jóvenes, empezó a haber competencia y a ver quién traía más, yo me adapté a esa ola y decidí irme, y como ya traía de herencia los saberes del trabajo en la industria restaurantera y allá había mucho de eso, entonces dije, me voy y así a darle para regresar rápido”
Tlacachicahua.

Cruce:

“En la otra, nos cruzaban en lancha, pero allí si fue feo, porque nos sentaron en las aguas negras y entonces como mujeres, esta mojada de eso y así nos quedamos, por eso esa parte fue fea. Yo porque sabía que agua era no me quería sentar, pero entonces me sentaron a fuerza. -Te vas a sentar- me dijeron los coyotes y con groserías, los señores que nos llevaban. Estaba muy mojada pero también nos agarraron, nos encerraron y estuvimos toda la noche. A mi dónde me encerró la migra había cobijas, un jugo, galletas. Al otro día me soltaron y se llenó el autobús y ya nos dejaron en la frontera nuevamente para después volver a cruzar” María.

Destino:

Llegada: “Cuando yo llegué a Filadelfia me sentía emocionado, a veces sorprendido porque jamás había visto ese tipo de ciudad, lo que más me maravilló y sorprendió fueron los edificios y hasta cuando veía para arriba me mareaba y mis primos y hermanos vivían cerca de unos edificios, y lo primero que veía cuando despertaba eran edificios... empecé a trabajar de lavaplatos, todo es totalmente diferente a lo que yo sabía, nada de la escuela, ni del campo, ni de casa, ni la familia, ni pueblo”
José.

Destino:

Establecimiento: “En la semana iba a lo de la ensalada y los fines de semana iban de “expo” con mi primo, viernes, sábado y domingo. No era tan pesado, como que te acostumbras a trabajar todo el tiempo y todo el día, yo digo a la mala vida, porque casi no tenía actividades de esparcimiento o de convivencia...igual casi no tenía amigas, mi mundo era del trabajo a mi casa y de la casa al trabajo, por eso me encantaba ir con las niñas (de niñera), era como mi relax” Citlali Yaretzi.

Retorno:

Lo que aprendí allá fue para que lo que quería hacer lo hice, especialmente lo económico...cuando me fui no teníamos nada, solo una casita con techo de varitas... allá me realicé, pude traer dinero y construir mi casa, yo sola, sin ayuda de nadie y fui libre... aprendí que yo tengo valor, que soy valiente y que puedo enfrentarme a lo que sea” Alejandra.

En cada uno de estos índices, los migrantes fueron construyendo saberes dentro de un entramado que implicó la conformación de un nuevo capital humano y social, nuevas maneras de percibir su vida relacionadas con sus experiencias, a través de ciertos procesos de reflexión, un stock de conocimientos disponibles relacionados con las vivencias e interacciones en las realidades sociales por las que transitaron vinculadas a sus saberes de origen.

Lo anterior tiene que ver con lo que Lyotard (1987) señala, que recuperar socialmente el saber, permite hilar desde la significación de sentido el pasado con el presente en un ejercicio de contemporización de los mismos, dentro de un acto de entendimiento común que arma cultura.

El recorrido que realizaron estos migrantes entre México y Estados Unidos, muestra de manera continua el ponerse en el lugar de otro, enfrentarse a un sinnúmero de dificultades para comprender lo diferente y situarse dentro de condiciones de incertidumbre y precariedad en más de un sitio, atravesando fronteras, conformando identidades (Franco, 2013) y conformando saberes experienciales en su vida.

Estos saberes experienciales permiten interrogarse ante el criterio de verdad imperante, si los saberes legitimados solo pueden construirse dentro de espacios escolarizados, puesto que ya sea vistos de manera individual, el saber pensar, el saber sentir o el saber hacer o bien mezclados en una unidad de sentido, los saberes experienciales para la vida les permiten ser un “yo” y a la vez un “yo con los otros”, como se muestra en la figura 43.

Figura 43. Construcción de saberes experienciales para la vida en las realidades sociales parciales



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Dentro de estas realidades sociales también se identificó que los saberes se presentan en sus relatos vinculados con ciertos procesos internos de auto reflexión particulares en cuanto a sus experiencias, tanto de las propias como de las que les son transmitidas.

Estas experiencias comunicadas e inmediatas, se presentan vinculados con su percepción de vida, adaptación, empoderamiento, capacidad de resistencia y frustración, representados en la Figura 44.

Figura 44. Procesos internos de auto reflexión relacionados con sus saberes



Fuente: Elaboración propia a partir de sus relatos biográficos

Los procesos de autoreflexión mencionados fueron apareciendo en sus relatos, al recordar como fueron enfrentando diversas dificultades para comprender lo diferente y situarse dentro de condiciones de incertidumbre y precariedad en más de un sitio.

La percepción de vida se presentó como una reflexión personal referente a su postura personal ante sus realidades sociales, dentro de su contexto cultural y el sistema de valores en el cual se desarrolló a partir de sus objetivos, expectativas, estándares e intereses de vida.

La capacidad de resistencia se asoció con el proceso interno a través del cual estos migrantes fueron superando las problemáticas que se les presentaron dentro de las

dificultades vividas en los diversos escenarios por los que fueron transitando.

El empoderamiento se visibilizó cuando reflexionaron sobre sus propias experiencias y tomaron decisiones acertadas en las situaciones complejas que les permitieron construir una autoestima personal mucho más fuerte.

La adaptación tuvo que ver con la construcción de sus saberes dentro de interacciones positivas físicas y sociales, mostrando mayor sentido de autonomía e independencia, dentro del marco cultural y social en donde se situaban.

Finalmente, la frustración estuvo relacionada con la insatisfacción, especialmente cuando sus experiencias no concordaron con el imaginario sociocultural construido desde su lugar de origen, que se manifestó en cierto sentimiento negativo sobre sus decisiones.

Todos estos procesos de auto reflexión se manifestaron en sus relatos dentro del entorno vital en el que se fue situando cada migrante, que le permitió construir saberes experienciales a partir de su relación consigo mismo, con los otros y con el entorno físico, social y cultural por el que transitaron, como puede observarse en la Tabla 42.

Tabla 42. Fragmentos de relatos en donde se identificaron saberes dentro de procesos de auto reflexión

Procesos internos de auto reflexión	Construcción de Saberes			
	Salida	Cruce	Destino	Retorno
Percepción de vida	<i>“Decidí irme porque me dije que hay aprender y no dejar que te impresionen las habladas, mejor hay que vivirlo. Siempre de las experiencia buenas o malas se aprende. Desde entonces hasta ahora creo que, si me ha servido eso de que nunca me voy a cansar de aprender, de aprender día a día; seguir, seguir aprendiendo hasta que te mueras” Cítlali Yaretzi.</i>	<i>“Ese cruce de la frontera para mí fue un reto, haga de cuenta que algo nuevo. Me gustó como pasé. Cuando iba por el monte no lo sentí nada cansado, ni me sentí mal. Era como una nueva vida.” Alejandra.</i>	<i>“Y ahora que voy a hacer, cómo va a ser mi vida, ya vine, ya conocí y yo no quiero llegar a ser nada más una ama de casa, tengo que hacer algo distinto con mi vida” Cítlali Yaretzi.</i>	<i>“Me regresé y ya estoy haciendo cosas, compartiendo lo que sabemos cada uno, porque lo que aprendí allá es que uno no puede solo, ahora pienso que todo se puede” José.</i>
Adaptación	<i>“Yo no me decidí a ir solo por lo económico, pero después de observar a todos los que se iban y estaban bien, decidí adaptarme a esa idea y después dije ¿por qué yo no? Y me fui” María.</i>	<i>“Tuve la experiencia y supe desde antes que de no debía de sentarme debajo de cebollita porque te aplastaban. Entonces busqué la manera de quedar encima atravesada, que me hizo adaptarme mejor al viaje en las camionetas que</i>	<i>“Aprendí a comunicarme con señas porque los gringos me ayudaban y aunque no aprendí inglés me puede desarrollar en el trabajo y sentirme</i>	<i>“Al llegar, me fui adaptando nuevamente seleccionando lo que podía hacer, tuve que aprender a organizarme y administrar primero mis cultivos, luego mi ganado y ahora mi proyecto de la miel. También he querido que mi familia siga con las</i>

		<i>correteaba la migra” Citlali Yarezi.</i>	<i>libre allá” Alejandra.</i>	<i>tradiciones y costumbres de aquí” Tlacachicahua.</i>
Empoderamiento	<i>“Pensaba y pensaba que alguien tendría que hacer algo, porque mi padre ya no podía con todo. Aunque yo tenía quince años pude convencerlos a él y a mis hermanos mayores y ya conseguí que me ayudaran con el pago. Me sentí muy bien y aunque tenía temor, tome desde entonces mis propias decisiones” José</i>	<i>“De esa experiencia me queda que siempre hay que aprender, que si se puede aún en la fatalidad; en el desierto, en el frío o en el calor, en la casa de seguridad, seguir, seguir, siempre” José.</i>	<i>“Nunca aprendí inglés, nada, pero allá descubrí que soy muy inteligente, no burra, porque aprendí las palabras que decían los meseros y lo que marcaban los tickets sobre los ingredientes de las ensaladas, ya que había que tener mucho cuidado con las alergias de los clientes. Aprendí palabras y números y con eso bastó para ganar mi dinerito” María.</i>	<i>“Lo que quería hacer lo hice, especialmente en lo económico porque cuando me fui no teníamos nada, solo una casita con techo de varitas y allá me realicé y pude traer dinero y construir mi casa, yo sola, sin ayuda de nadie, aprendí que yo tengo valor y que puedo enfrentarme a lo que sea” Alejandra.</i>
Capacidad de resistencia	<i>“No me gustaba la vida que tenía, solo estaba en casa y hacia todo, entonces me armé de valor y le dije a mis suegros y a mi esposo que me quería ir, ellos dijeron que no iba a aguantar, pero desde entonces yo dije, si aquí aguanto, por qué allá no lo voy a lograr” María.</i>	<i>“Nos regresó la migra cuatro veces y hasta la quinta pasamos, además nos cambiaban de frontera en cada una de ellas y aunque ya quería darme por vencido mi sobrina pequeña ya había pasado con otros coyotes y no la podía dejar así nada más. Me armé de valor nuevamente y en la última vez me dije, bueno, hay que intentarlo una vez más” Santiago.</i>	<i>“Llegué y mis trabajos primeros fueron de lavaplatos, era muy pesado y doblaba turnos además que pienso que el chef abusaba de mí. Mis amigos de la prepa ya no lavaban platos y yo, con todo y una carrera universitaria estaba lavando platos. Resistí un tiempo porque me dije que tenía que haber algo mejor y si, después de un tiempo de resistencia encontré un trabajo mejor pagado, con buen horario y sin trabajar los fines de semana” Santiago.</i>	<i>“Sobreviví porque siento que mi fortaleza fue la educación que nos dieron nuestros padres, y mi papá siempre ha sido que nos ha inculcado los valores, nos ha dicho siempre que tenemos que sobresalir, ser buenas personas y entonces pienso que eso fue lo que me llevó a sobrellevar todo” Citlali Yarezi.</i>
Frustración	<i>“Hice mi primera entrevista de trabajo y no me lo dieron, entonces mis amigos me dijeron que nos fuéramos y yo casi sin pensarlo y como no tenía trabajo y todo me salía mal, me sentía mal por eso pues dije sale, me voy” Santiago.</i>	<i>“Nos cruzaron en una lancha que ni era lancha por las aguas negras, me resistí a sentarme, pero me ordenaron los coyotes con puras groserías. Eso fue bien feo, porque nos quedamos todo el día con la ropa sucia de eso, aunque de todos modos nos</i>	<i>“Nada más del trabajo a la casa, de la casa al trabajo, eso no era vida, yo me preguntaba que hacíamos ahí queriendo vivir una vida que no era la nuestra” Citlali Yarezi</i>	<i>“Regreso y estoy triste, muy triste porque regreso a lo mismo, a atender a mis suegros y esposo. Allá me sentía libre, una mujer realizada. A mi nieto le voy a contar que hay otro mundo más allá de nuestras tierras, allá en Filadelfia” Alejandra.</i>

		<i>agarró la migra” María.</i>		
--	--	------------------------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos biográficos.

6.4 Entrelazamiento con las categorías articulación experiencial, precariedad identificante y fronteras internas.

En esta última parte de la ruta delineada para el análisis, la guía fue la cuarta pregunta de investigación: ¿Cómo se entrelazan sus saberes con la articulación experiencial, la precariedad identificante y las fronteras internas?

En la búsqueda de la respuesta, se realizó un proceso de comparación entrelazándolos con las tres categorías definidas a partir de la información empírica obtenida: articulación experiencial (Shütz,1993); precariedad identificante (Dubar,2001) y fronteras internas (Schütz,1932; Bourdieu, 1987).

6.4.1 Articulación experiencial

El saber en la categoría articulación experiencial se fundamenta con los conceptos teóricos de Shütz (1993) y que se muestra asimilado dentro del marco de una historia individual a través de la subjetividad, en la que se aprecia la apertura ante una realidad que produce cambios. Esta realidad vinculada a la intersubjetividad les permitió construir el mundo desde una perspectiva individual o social, como un rasgo constitutivo en donde se construyen representaciones y que, al incluir su perspectiva biográfica, implica afirmar que los saberes están siempre puestos en articulación con las experiencias ya vividas.

Reconocer la subjetividad, implicó abrir la mirada ante la constitución de cada uno, dentro de una realidad migratoria que les provoco cambios, inseguridad, incertidumbre, riesgos, desprotección, oportunidades de información, de sentimientos y de prácticas entre las más importantes, lo que impactó en su vida cotidiana y en sus relaciones.

En cuanto a la intersubjetividad, fueron constituyendo el mundo desde su propia perspectiva ante un cuestionamiento permanente: ¿quién soy yo y yo con el otro? Cuestionamiento que derivó en respuestas relacionadas con sus saberes.

Esta categoría permitió ir delineando a través del lenguaje, la vinculación de las prácticas con las experiencias vividas en la realidad social de su recorrido, donde cada uno

vivió experiencias significativas de acuerdo a su historia individual y a la heterogeneidad de socializaciones en donde se realizaron los hallazgos sobre sus saberes.

Los saberes experienciales que se fueron identificando, muestran la manera en que se fueron formando y transformando como sujeto social, puesto que al aprender en el mundo de la vida y en situaciones reales, les demandó acciones e interacciones en las que se presentó de manera reiterada el deseo de aprender a partir de lo que piensan, sienten y hacen.

Estos saberes, por tanto:

- Les permitieron acercarse a su realidad a través de la auto confrontación con sus vivencias:

“En realidad, nadie me enseñó, yo aprendí porque era diario aprender en familia, ni sé cómo, mi papá... en la casa y también en el campo ... Lo más importante es este sentido de comunidad que he aprendido de mi padre” Santiago.

- Se manifiestan en sus relatos a través de su modo de ser, de pensar, de sentir, de actuar, de interaccionar y de historizar:

“Trabajé mucho, en el IEA, entonces trabajaba mucho acá, aprendí a estar con la gente, siempre me ha gustado mucho el trabajo comunal, especialmente con mujeres o jóvenes también, porque creo que lo traigo de herencia, lo he de traer en mis genes por mis abuelitas...allá seguí igual, aprendiendo, ayudando” Citlali Yartezi.

- Se presentan en el mundo de la vida cotidiana, conformando parte de su biografía y sus experiencias inmediatas:

“Estuvimos cuatro días en el monte, con casi ni agua ni comida, para la sed derretíamos la nieve y eso era lo que tomamos, porque ni siquiera animales ni plantas había, yo no vi por ejemplo un conejo o algo, tuve que aprender a sobrevivir y aguantarme ...Yo estaba muy asustado e inclusive empecé a llorar porque no sabía que iba a pasar...después de que mi primo me dijo que nos íbamos a entregar, me calmé un poco y me di ánimos, sabía ya cómo darme ánimos” José.

- Se manifiestan en las actitudes que se reproducen o modifican en su vida diaria, a partir de la propia construcción subjetiva del mundo y sus propias prácticas:

“Porque así estaba yo mentalizada y preparada, porque la Universidad yo la acabé sola, yo buscaba información, iba a la biblioteca, yo solita aprendía, era autodidacta, nadie me enseñó y así sigo” Citlali Yaretzi.

- Están presentes en su entorno familiar y comunitario, producto de sus experiencias ligadas con la migración:

“Anteriormente podíamos decir que éramos pobres porque no teníamos un carro, una casa, a lo mejor nuestra vestimenta era diferente al tiempo de hoy; entonces cuando empezaron a migrar se vio el cambio y cambiamos lo que sabíamos...Entonces al ver que dos o tres que se fueron empezaron a mandar dinero y al ver este cambio, todos quisimos aprender cómo se podía tener una casa así, un carro y la familia empezó a migrar.” Tlacachicahua.

- Conforman un stock de saberes disponibles hibridados: los de aquí y los de allá, integrando un acervo de saberes a mano:

“Bueno una buena opción es el turismo y otra opción también es la Yoliteq, esto fue porque en realidad yo pensaba tengo que continuar con mi vida, tengo que hacer algo. Entonces yo me planteaba artesanía con el maíz, aprender y al mismo tiempo comercializarlo, en realidad tengo muchos amigos, conozco mucha gente en Estados Unidos, específicamente allá en Filadelfia en quienes ahora también me apoyo...con lo que sabía y que fui aprendiendo allá y acá” Santiago.

- Se expresan a través del lenguaje y como una mediación entre el español, el náhuatl y el inglés:

“No sabía mucho inglés, algo entendía, porque allá como dicen- o trabajas o estudias- porque en realidad no puedes hacer las dos cosas, pero me di tiempo...adentro en las cocinas, los de Ozolco nos entendíamos en náhuatl...en el comedor inglés... ahora, puedo entender y hablar los tres” José.

- Están presentes dentro del marco familiar y comunitario, al interpretar, interaccionar y comunicarse a través de redes:

“Las tradiciones se procuran conservar , por ejemplo mi hermana que se acaba de casar, hizo todo como las tradiciones de acá, como la feria del padrino para que se casen, no podía regresar porque son indocumentados... Todos aprendemos desde el comienzo de cómo ir a pedir al padrino, las cosas, el pan las botellas para que los casen, todo el ritual de boda se hicieron, todo el pueblo lo hace, rentan un salón , hacen mole, bailan el chiquihuite, es como si fuera una boda acá , pero allá... las redes funcionan para todo, hasta para las bodas” Santiago.

- Perciben que existe otro lenguaje (el inglés) para compartir, vincularse, interactuar y trabajar:

“Me sigo, caminé lejos y primero me dio un poco de miedo porque todos hablaban en inglés y yo no sabía... es que no puedo conseguir trabajo, porque mira, yo no sé, no puedo hablar inglés y eso cuenta mucho para el trabajo, si aprendiera sería diferente, porque ganaría más y en un trabajo mejor” Alejandra

- Están relacionados con el fracaso, la adaptación y el empoderamiento y conforman una nueva manera de ser:

“Digo que soy muy inteligente...al principio me costó mucho trabajo...pero luego me aprendí las voces de los meseros y aunque yo no podía pronunciar sus nombres, por ejemplo, ni podía expresarme ni nada, pero aprendí a leer los tickets, especialmente de las ensaladas lo que me ayudó bastante y supe que no era burra, sino bien inteligente” María.

- Les apoyan como actores sociales activos al proyectarse en una construcción social de la realidad diferente dentro de su contexto originario:

“En este tiempo yo me siento bien, para empezar, siento que puedo como contribuir con lo poco que he vivido... A las experiencias que he tenido para ayudar a los demás, a través de lo que viví, aprendí y lo que yo sé...No sé, haberme ido a Filadelfia fue pensar que podría hacer cosas aquí en mi comunidad y más con este sentido de amor a lo mío. Ahora ya hacemos muchas cosas los retornados” Santiago.

- Les permite reflexionar, dentro de las diversas realidades sociales por las que transitó, en su capacidad de resistencia, adaptación y empoderamiento:

“Llego y conocí al chef y trabajaba con horario de dos de la tarde entraba y salía a las once de la noche o más, cuando entré me pagaban ocho dólares la hora, después más, te digo que le caí bien al chef porque me apuraba, trabajaba, me desempeñaba bien, le entendía, hacía bien mi trabajo...Las experiencias que tuve me dejan un aprendizaje, a valorar más lo que tengo y lo que soy... Soy de acá y a no renegar de mis raíces porque fui y sobreviví...porque cuando estaba allá yo observaba a la gente, a las personas, y vi que muchos se pierden, yo no, sobreviví y aquí ando”
Citlali Yaretzi.

6.4.2 Precariedad identificante

Los saberes, en la categoría precariedad identificante (Dubar,2001) aparecieron imbricados en su realización personal, a través de experiencias cortas pero enriquecedoras, administradas dentro de una identidad en red dentro de los contextos migratorios en donde prevalece la incertidumbre y la precariedad.

En esta categoría, se tomó en cuenta que la identidad forma parte del proceso histórico de vida de cada migrante de retorno, debido a que el proceso identitario es una manifestación de la subjetividad en marcha: “El individuo es producto de una historia de la cual el busca devenir sujeto” (Kauffman, 2004: 90-91).

Cada migrante se posiciona de diferentes maneras en la realidad social, en principio, dependiendo de las coacciones del entorno social, económico, cultural y político en el cual su vida se desenvuelve para después a partir de la capacidad subjetiva con la que cuenta, resistir o incorporar elementos del contexto a su propia identidad.

Es importante destacar que en este análisis, las formas identitarias fueron el eje a partir de la definición de la identidad en relación a dos procesos: el que se refiere al propio recorrido biográfico del individuo a partir del cual incorpora o rechaza identificaciones posibles (identidad para sí) y el referido a las atribuciones identitarias realizadas por otro (identidad para otros) con lo que se establece la noción de “referenciales identitarios” establecidos por Dubar (2002: 107-122).

Estos referenciales pueden tomar la forma de “soportes identitarios”, cuando el peso que le otorguen en su historia represente la idea de apoyos o bien, como “señales identitarias”,

las cuales adoptaron con más o menos fuerza, según la importancia que les adjudicaron en sus relatos (Dubet, 2002).

También se identificó la idea de futuro, cuando el migrante de retorno proyectó su vida hacia adelante, en función de las determinaciones de su pasado y los condicionantes propios de su presente.

Estos referentes son muy importantes, dado que se constituyen en dadores de posicionamientos a partir de los cuales cada persona abre o cierra caminos o bien cuando se presentan distintas alternativas posibles en donde se relacionan entre sí y actúan en común, especialmente en el ámbito laboral (Battistini, 2009).

Esta multiplicación de los espacios de pertenencia, de interacciones y referentes propios del contexto migratorio, le enfrentó a una lucha de determinaciones en la construcción de su identidad, en donde el trabajo ocupó un lugar determinante en Filadelfia, que pasó a conformar uno de los principales espacios de socialización individual y de organización colectiva (Castel y Haroche, 2001).

La precarización del trabajo en la que se desarrollaron, fue cambiando sus expectativas personales, después de haber soñado en la posibilidad de contar con un buen empleo y de ganar el dinero suficiente para asegurar su propio bienestar, el de su familia e incluso, remesar dinero a Ozolco.

En sus trabajos vivieron en una realidad precaria, en condiciones degradadas, con jornadas diarias cercanas a las 16 horas, salarios miserables en situaciones de encierro tanto para ellos y como para sus familias.

La crisis vivida allá, remite a lo que Dubar denomina como crisis identitaria: “La transformación de un oficio aprendido, transmitido e incorporado en una actividad convertida en incierta, mal reconocida y problemática” (Dubar, 2001:138).

Es ese contexto y dentro de la identidad en red, es donde aparece el concepto de precariedad, pero paradójicamente mostrada como una condición positiva que Dubar identifica como una “precariedad identificante”, consistente en la exploración constante del medio laboral en donde aparecen experiencias laborales enriquecedoras aun cuando sean de corta duración. (Dubar, 2001).

Este tipo de identidad se caracteriza por la primacía del sujeto individual por sobre las pertenencias colectivas, en donde se presenta la realización personal en un contexto de

fuerte competencia e incertidumbre, lo que llevó a los migrantes a afrontar la precariedad laboral con un sentido positivo, en donde los saberes aparecen imbricados en la realización personal en este tipo de contextos.

En la categoría de precariedad identificante los saberes:

-Se presentan vinculados a una identidad en red, producto de sus interacciones con familiares y amigos, dentro de un contexto migratorio en donde existe la incertidumbre y la precariedad:

“No sabía nada y de pronto me encuentro con un amigo de la infancia de Ozolco, porque había muchos paisanos de Ozolco... le dije si me podía ayudar a buscar trabajo y luego luego me dijo que sí...Yo entonces también ganaba dinero y ganaba en dólares, muy poco, cuatro dólares la hora me acuerdo y todo el día, pero ni me cansaba...entonces fue cuando sentí que si podía hacer algo, que valía la pena estar allá y trabajar” Alejandra.

-Se fueron mostrando ligados a su historia dentro de su proceso identitario, como una manifestación de su subjetividad en marcha:

“Uno de mis primos me dijo que ya había encontrado una chambita para mí y le digo bueno, y ya fuimos y ya así me contrataron, luego, luego, de ensaladera, de preparar ensaladas, que no era tan difícil y cansado como lavar platos...del trabajo a la casa, de la casa al trabajo... entonces yo decía bueno esto no es vida, que estamos haciendo aquí, porque venimos y estamos tratando de vivir una vida que no es la de nosotros... bien diferente a la de mi pueblo- ” Citlali Yaretzi.

-Se presentan posicionados de diferentes maneras, dependiendo de las influencias y situaciones del entorno social, económico, cultural y político en el cual se desarrollan:

“Y después de ver que él me señalaba bastante, era cocinero y me molestaba...deje el trabajo, ese día querían que me quedara a lavar platos en la noche porque no llegó el que lavaba, y yo igual me sentía frustrado...quince días no me quisieron pagar, eran como diez horas que no me las quisieron pagar ... trabajaba cinco días en la mañana, de las siete de la mañana a las tres de la tarde, entraba en el otro a las cinco

de la tarde y salía hasta las doce o una de la mañana, fueron como cuatro meses que me aventé trabajando así” Santiago.

-Les permitió definir su identidad asociados a su recorrido biográfico, incorporando o rechazando identificaciones posibles (identidad para sí):

“Cuando entré a trabajar como que les agarré un rencor, coraje a nuestra misma gente, había chavos en el trabajo que me acosaban mucho, es feo porque te acosan muy feo...a pesar de eso yo me decía -pues ya estoy en este lugar y tengo que aprender, mientras más sepa mejor y no es que si quiero, es que tengo que hacerlo-...” Citlali Yaretzi.

-Fueron base en sus representaciones vinculados a los soportes identitarios, realizadas por otros (identidad para otros):

“Llegó un momento en que yo me dije, no pues no, esto es complicado y poco motivante para mí (ser lava trastes) ...me llevó y conseguí un mejor trabajo, aunque no era precisamente soldar, el trabajo era parecido a él, se llama oxicorte, pero es casi el mismo proceso de soldar...yo lo aprendí con mi papá allá en el pueblo y estando en la UTH me dieron clase de soldadura... eso que sabía y que aprendí en Ozolco me ayudó bastante porque me ayudo a que me pagaran más...pude cambiarme de trabajo, ya no más lava trastes” Santiago.

-Alentaron su idea de futuro, proyectando hacia adelante su vida en función de las determinaciones de su pasado y los condicionantes propios de su presente:

“De lavaplatos aprendí a manejar la máquina, a cómo lavar los sartenes y hasta como lavar el área de los cocineros... Entonces entro a trabajar a otro restaurante y te sigues relacionando con gentes de otros pueblos mexicanos... Vas preguntando si no necesitan a alguien y así es como vas encontrando trabajo, son como redes de trabajo...ya lo sabía hacer y entonces ya fui cocinero con comida americana básicamente...aprender inglés me sirvió mucho porque después me salí y me fui a un restaurante griego y ahí seguí en el comedor aprendiendo otras cosas...aquí en Ozolco ya hice equipo con otros y abrimos una heladería” José.

-Les permitieron posicionarse relacionándose entre sí, abriendo o cerrando caminos o bien para visualizar distintas alternativas posibles en el ámbito laboral:

“Para encontrar este otro trabajo de restaurante también fue a través de otro amigo que ya sabía que andaba por allá...Empecé a trabajar allí, me fue bien porque allí ganaba más, entraba a las seis de la mañana y salía a las tres de la tarde...regresaba a hacer otro turno, hacia yo doble turno en ese entonces...en la mañana era lava trastes y en la tarde entraba al dish make, ganaba el doble ya” Alejandra.

-Les ayudaron a conformar espacios de socialización individual y colectiva en su trabajo en Filadelfia:

“En el restaurante griego ya entré en el comedor...aunque sabía algo, siempre había estado adentro, en las cocinas y no tenía la experiencia del comedor porque es muy diferente...agarrar las charolas, servir el café y en cada lugar que iba era diferente su organización y entonces siempre tenía que observar, relacionarme con otros para hacer y así aprender y empezar a actuar...había igual amigos del pueblo, me sentía muy contento” José.

-Cambiaron sus expectativas ante la precarización del trabajo a la que se vieron sometidos:

“Cuando llegué yo así me preguntaba ¿dónde? ¿cómo? ¿qué hago? no encontraba trabajo, estaba muy muy desesperada...hasta que se presentó lo del trabajo, me llevaron, pero ahí empezó otra cosa... Me costó mucho, mucho trabajo cuando empecé a trabajar en un restaurante en donde no teníamos un puesto fijo (lavaplatos, ensaladera, alimentos) ... una vez que me mostraron ya me ponía muy abusada y como no sabía hablar el inglés ya me lo aprendía de memoria...estuvo bien difícil, pero aprendí y ganaba en dólares... además, me di cuenta que no era burra” María.

-Fortalecieron su identidad en los diversos espacios pertenencia, de interacciones y referentes propias del contexto migratorio:

“Aprendí lo del inglés y lo de las ensaladas bien rápido, pienso por la necesidad y la adversidad y a decir yo puedo, yo sé que lo puedo hacer... aunque yo no lo podía hablar, si le entendía, porque con lo que aprendí en Ozolco y en la UNAM fue

suficiente para eso... creo que se me facilitó más porque se náhuatl...también aprendí a no renegar de mis raíces...” Citlali Yaretzi.

-Se presentan relacionadas con una situación laboral con condiciones degradadas, salarios bajos y en situaciones de encierro:

“Después de que llegué y pasaron unos meses me arrepentí porque estaba más bien encerrada... y yo ya decía que no valía la pena por lo que yo me había ido...no tenía vida, del trabajo a la casa, de la casa al trabajo, nada de conocer otras cosas, de viajar, nada bueno” María.

-Contribuyen a la exploración constante del medio laboral a través de experiencias laborales cortas y enriquecedoras:

“Me sentía orgulloso porque ya no tenía que lavar platos y lo que había aprendido me servía para ganar mejor y estar contento...Pasé por muchos restaurantes, primero de aprendiz, después fui aprendiendo inglés y poco a poco entre a la cocina y luego al comedor. En cada restaurante por el que pasé, me sentía tan bien, bien orgulloso” José.

-Les ayudan a afrontar la adversidad dentro de un contexto de fuerte competencia e incertidumbre para darle un sentido positivo a su existencia:

“En la mañana lava trastes y en la tarde entraba a un lugar en donde tienen todas las cosas, ordenaba y hacia el aseo del lugar...si me cansaba yo, pero como era un reto... juntando los dos salarios ya era algo...me sentía muy bien, libre para tomar decisiones “Alejandra.

-Aparecen imbricados en la realización personal del migrante en contextos migratorios de incertidumbre personal y laboral:

“La necesidad te hace salir adelante, la sufres primero, pero sales... una necesidad aprender el idioma para poder comunicarme con los demás, especialmente con la gente de allá...poco a poco gané más dinero... mi trabajo cada vez estuvo mejor, desde que empecé de ensaladera hasta que fui niñera... Cada vez menos horas de trabajo y mejor pago” Citlali Yaretzi.

6.4.3 Fronteras internas

Los saberes, en la categoría de fronteras internas aparecen interrelacionados con la intersubjetividad de Alfred Schütz (1932) y con el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu (1987). En ellas, los saberes se presentan vinculados con las interacciones de las personas en espacios en donde se distinguen y separan identidades, representaciones, significados, cosmovisiones que se mezclan, se yuxtaponen, se negocian y se comparten relacionados con sus disposiciones, tanto individual como grupalmente.

Este concepto de fronteras internas tiene que ver con la cultura, que adquiere su forma y significaciones concretas no solo en la presencia de un tejido multicultural de grupos sociales diferentes, sino por su interrelación estructural y simbólica,

En esta investigación, al existir nexos entre universos simbólicos diferentes de personas que implican contacto social, su abordaje requiere de categorías teóricas que puedan objetivarse en las diversas aproximaciones empíricas que se hagan en torno al objeto de estudio, que en este caso fue el del saber (Rizo, Romeau, 2006).

El concepto de fronteras internas es el que, desde esta aproximación empírica, identifica el mundo de la vida cotidiana relacionada con los saberes experienciales de los migrantes de retorno, que les permite suponer un mundo social externo en el que cada uno de ellos vive experiencias significativas y asume también, que otros también las viven: (Schütz,1932).

En ella, se presentan actitudes cooperativas y ciertas disposiciones que permiten a los sujetos que interaccionan, compartir saberes y significados a partir de las representaciones del mundo, de cada uno de ellos mismo y de los otros, en espacios en donde hay encuentros, pero también se presentan conflictos, negociación, aceptación, coincidencia, entendimiento, que permiten visibilizar puntos de contacto, percepciones e ideas convergentes o bien puntos de vista negociables, lo que obedece en cierta medida a los modos culturales de interrelaciones con el otro y otras, a las disposiciones y actitudes de individuos y grupo.

Las fronteras internas no están circunscritas a un límite o perímetro territorial, sino más bien a un lugar amorfo en el que se activan los universos simbólicos de los sujetos y grupos. Se trata de “una zona en la que se segmentan, se distinguen y se separan identidades,

representaciones, significados, cosmovisiones, al tiempo que se mezclan, se yuxtaponen, se negocian y se comparten” (Pech, Rizo, Romen, 2008: 37).

En este contexto al que identificamos como *habitus migrante*, aparece una fuerte relación para con los otros en sus motivaciones, no solamente por el impulso para apoyar a su familia, sino también por recibir apoyo de las redes de migrantes conformadas. Dentro de este *habitus* la supervivencia se convirtió en la motivación en su mundo de vida cotidiana.

En esta tercera categoría, en los relatos de los migrantes de retorno los saberes:

-Se manifiestan relacionados con sus expresiones, creencias, representaciones y prácticas sociales desde las cuales hacen, sienten y piensan:

*“Por eso le echamos más ganas a la siembra porque aprendimos a grandes rasgos sus beneficios para nuestras familias y compartirlo con toda la gente que quiera cuidarse, allá se les conoce como alimentos orgánicos y son muy caros”
Tlacachicahua.*

-Se perciben en los modos culturales en los que los han aprehendido y la manera de relacionar esos saberes con otros:

*“Cuando yo entré de niñera, le dije al señor que yo me imaginaba que un niño americano se cuidaba igual que a un niño mexicano, que no podía haber gran diferencia. Yo ya tenía un hijo y sabía tratar a los niños, porque yo lo había criado y ya estaba grande...me contrata y lo cuidé bien, si ellos me dieron la oportunidad, yo lo iba a ser bien...Aunque la mamá americana y yo no nos entendíamos, buscamos la manera, ella hizo un acordeón, de un lado tenía inglés y del otro lado español y ya nos entendíamos siempre”
María.*

-En su constitución, intervienen elementos socioculturales, históricos, ideológicos y cognitivos, así como psicológicos y afectivos:

“Lo de la política lo acepté, lo viví y supe cómo era todo eso, mi autoestima estaba bien porque yo regresé muy bien de allá ...anduvimos en campaña para mover a la gente y me dan el puesto de Coordinadora de Calpan, estando dentro veo como se mueve todo, que todo es una porquería y no me gustó...siempre

termino desertando porque veo injusticias. Dije esto no es lo mío y renuncié.” Citlali Yaretzi.

-Les permiten expresarse, sentir y pensar en su contexto sociocultural específico, con aquellos significados y significantes que les permiten integrarse, distinguir o desmarcarse de los grupos:

“Me dijeron, - yo sé que acabas de llegar y que aún no trabajas y no tienes dinero. Yo quiero comprarte ropa para que te sientas bien y puedas empezar aquí en Filadelfia-... me dio pena , pero también yo dije, bueno pues está bien, el me ayuda y tal vez yo después también lo ayude... me di cuenta de que todo funciona así, a través de redes, redes con amigos, redes con familia, redes con paisanos, redes que te permiten salir adelante allá y que luego te sirven acá...en Ozolco los chavos se unen porque la mayoría son migrantes retornados de Filadelfia... regresaron como yo y se empezaron a hacer cosas” Santiago.

-A través de su construcción, se segmentan, se distinguen y se separan identidades, representaciones, significados, cosmovisiones, al tiempo que se mezclan, se yuxtaponen, se negocian y se comparten:

“Para mí era más fácil vivir allá, aunque no supiera hablar inglés...Un gringo siempre me ayudaba...Él me explicaba, aunque en inglés, porque de pronto se me complicaban las cosas...le gustaba escucharme hablar de mi pueblo...conmigo aprendió español, él no quería que me regresara, pero pudo más mi nostalgia y mi promesa con mi hija y me regresé” Alejandra.

-Les permiten desarrollar actitudes cooperativas y ciertas disposiciones para interaccionar, compartir significados a través de las representaciones del mundo, de ellos mismo y de los otros:

“Pensé bueno, porque no busco la manera de que alguien más invierta, de que alguien más me ayude para que formemos tal vez una sociedad, en equipo, algo para que se comparta con los de aquí y con los de allá... pero no sólo que se comparta la situación económica, sino también lo que sabemos cada quien

para que de esa manera juntando los saberes de todos podamos lograr mejores cosas” Santiago.

-Permiten hacer visibles puntos de contacto, las percepciones, las ideas convergentes, producto de encuentros, pero también de conflictos, negociaciones, aceptaciones, coincidencias y entendimientos:

*“Raro para quienes dicen que esas gentes, refiriéndose a los estadounidenses, no tienen sentimientos, yo sé que sí, que son buenas personas y a veces tenemos ideas equivocadas de las personas...mi esposo me decía que no me juntara con ellas, porque iba a aprender mucho de ellos porque no tenían sentimientos, no conocen la amistad, son muy superficiales... pero yo no le hacía caso porque era parte de mi trabajo ... mi experiencia fue buena , con ellas nunca me sentí discriminada”
Citlali Yaretzi.*

-Constituyen una especie de andamiaje, es decir, la capacidad de conservarse, permearse o de “dejarse invadir” y/o “contaminarse.

*“La base de alimentación de los habitantes de esta comunidad son los frijoles, los diferentes frijoles que tenemos aunque últimamente ya está cambiando... se está comiendo mucha carne, con esto de la migración la gente ya tiene dinero para carne, carnes frías, jamón salchichas... antes éramos como más vegetarianos, mis mamás nos daba en lugar de carne por ejemplo xilacayote, solo lo que hubiera en el campo, chayote, maíz, ejotes...Para mis hijos, mejor lo tradicional, creo que es mejor”
Tlacachicahua.*

-Les permiten interrelacionarse con el otro y favorecer disposiciones y actitudes de individuos y grupo:

*“Si he pensado en abrir un pequeño negocio, pero está bien complicado, tan solo la renta y uno solo no creo que se pueda...mejor ahora asociado y también hay que buscar a alguien que te apoye económicamente, con la atención y su experiencia...si abres algo tienes que saber ciertas cosas, saber administrar, compartir responsabilidades...combinar saberes para que puedan funcionar... ”
José.*

-Representan los modos culturales de cómo han aprendido a interrelacionarse con el otro o los otros, y otras veces a las disposiciones y actitudes de individuos y grupo:

“En toda esa experiencia me di cuenta de que si podemos funcionar ayudándonos y colaborando y trabajando en redes las cosas pueden llegar a un mejor éxito... también me di cuenta que es muy importante llevarse bien con todo mundo las relaciones son básicas para que las cosas vayan avanzando... mi experiencia allá y mi experiencia acá es que jamás he tenido problemas con nadie, la vida me ha demostrado que es mejor llevarse con todos...seguimos, aprendiendo, haciendo cosas y dando empleo a nuestra gente, creo que así seguiremos buscando proyectos para seguir adelante” Santiago.

-Tienen diversos significados desplegados por cada uno desde las posiciones sociales desde donde actúan en el mundo:

“Ahora que ya fuimos y regresamos me doy cuenta que para crecer materialmente está bien, pero incluso por salud no está tan bien... ahora que ya tenemos diabetes, ya tenemos incluso cáncer y otras enfermedades que no conocemos...pero también habernos ido no solo dio cosas materiales ... también tuvimos muchas experiencias y este cambio cultural que sufrimos también trajo cosas buenas...hay personas que se están preparando, están por lo menos intentando salir...muchos tienen ya esta visión también de negocios...nosotros ahí vamos con las abejitas” Tlacachicahua.

-Constituyen una plataforma que les permiten analizar y reflexionar sobre el lugar simbólico desde donde actúan, se comportan, piensan, sienten, significan y se relacionan:

“A futuro yo quiero hacer mi casa ecológica, un espacio de descanso, entonces quiero aprender más de la herbolaria y todo eso e invitar a la gente de la ciudad y hasta la de Filadelfia, que venga a descansar en un espacio mío...ofrecerles un espacio de relajamiento, con alimentos orgánicos, temazcal, que conozcan un poco sobre diversas plantas, eso es algo que vengo pensando y proyectando desde que regresé... en realidad, irme me abrió un mundo por conocer y aprender, donde hay otras

realidades, otros espacios, hay otras personas, otra manera de ver la vida” Citlali Yaretzi.

-Les permiten delinear nuevas formas para comprender su actual realidad social construyendo nuevos marcos interpretativos:

“Allá me sentí una mujer realizada...Aprendí que tenía yo valor, que podía inclusive valer más y que al enfrentarme a lo que sea, lo resolvía y me sentía libre, muy libre...cuando esté grande mi nieto le voy a platicar que esta casa existe porque yo me fui al otro lado, al norte, a otro país, que trabajé mucho y lo pude hacer...hacerle saber que hay un mundo diferente más allá de nuestras tierras, contarle mi historia de vida allá en Filadelfia... mi familia y conocidos se siguen yendo, a pesar de las actuales condiciones de la frontera...si he pensado, volverme a ir, sueño con irme mientras, estoy juntando algo...” Alejandra.

Estas tres categorías identificadas en los relatos biográficos, permitió visibilizar el mundo de la vida cotidiana de estos migrantes de retorno, tanto aquí como allá, a través de sus saberes experienciales.

Como se fue mostrando, cada uno se posicionó de diversas maneras en los diversos contextos sociales por los que transitó, resistiendo o incorporando elementos aprendidos en ellos y a su propia identidad.

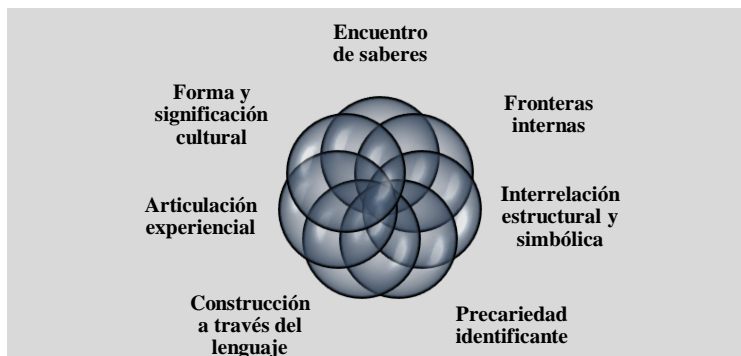
Se fue evidenciando que, en sus cosmovisiones, se fueron mezclando relacionadas con sus disposiciones tanto individual como grupalmente. Dentro de un sistema de significados concebidos en su lenguaje, en sus prácticas, sus saberes e interacciones.

Dentro de esa multiplicación de los espacios de pertenencia, de interacciones y referentes propias del contexto migratorio, el trabajo ocupó un lugar determinante en Filadelfia en donde a pesar de la precarización del trabajo, lo laboral no solamente fue uno de los principales espacios de socialización individual y de organización colectiva, sino también, un encuentro de saberes.

En todo ese entramado social en el cual se desarrollaron, se mostró que la cultura adquiere su forma y significaciones concretas no solo por la presencia de un tejido multicultural de grupos sociales diferentes, sino por su interrelación estructural y simbólica.

Utilizar las categorías articulación experiencial, precariedad identificante y fronteras internas, como se muestra en la figura 45, permitió la realización de un entretejido entre los universos simbólicos de estas personas con el abordaje teórico que se propuso.

Figura 45. Entrelajado entre los universos simbólicos presentes en sus relatos y el abordaje teórico



Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos

A lo largo de los relatos interpretados, se fue evidenciando como eje principal en la construcción de sus saberes fue la experiencia, concebida en esta investigación como la manera de ir construyendo la realidad social, de verificarla y experimentarla.

En la realidad social del destino, se pudieron sostener en la “cuerda floja” (Franco, 2013) por el entramado de interacciones sociales tejidas entre ellos y con otros, a través de las prácticas individuales y colectivas cristalizadas principalmente por su participación en las redes sociales y migratorias establecidas en Filadelfia.

Estas prácticas sociales le permitieron *ser sí mismo* en Filadelfia, a través de la convivencia, la creación, la preservación y la toma de decisiones.

Las prácticas de convivencia tuvieron que ver con el mejoramiento de su vida, construyendo saberes relacionados con la no agresión, la comunicación, las relaciones sociales, las decisiones en grupo, la negociación, el cuidado de sí y de los demás entre las más importantes.

Por medio de las prácticas de creación, fueron definiendo sus formas propias de ser, pensar, sentir, hacer y representar el mundo organizado de la vida cotidiana, con efecto transformador a través de saberes para sí y para los demás, enlazados a las prácticas de preservación con las que se conservaron en sus particulares condiciones de vida.

En las prácticas de toma de decisiones, fueron construyendo saberes para solucionar un problema o enfrentar una disyuntiva para conseguir un objetivo, eligiendo dentro de una serie de posibilidades en su mundo significativo.

Estas diversas practicas mostraron que son las situaciones reales las que detonan el deseo y la necesidad de aprender a través de saberes construidos en las diversas realidades sociales y ante ciertas situaciones problemáticas, en donde manejaron sus conflictos, se entendieron con los otros, adquiriendo, produciendo y transfiriendo saberes que al retornar los fortalecieron y les permitieron salir adelante.

Al prevalecer en sus relatos sus saberes prácticos en orden de presencia, posteriormente los cognitivos y finalmente los emocionales, en la unidad de sentido construida en su trayecto, se fueron entrelazando a sus saberes de origen, de salida, de cruce y del destino. En ella los saberes prácticos semejan la urdimbre y los cognitivos y emocionales la trama de un tejido que simbólicamente, representaría los saberes experienciales.

“Haberme ido a Filadelfia fue pensar que podría hacer cosas aquí en mi comunidad y más con este sentido de amor a lo mío. Y es que allá uno llega y aunque parece que es Ozolco, por ese sentido de comunidad, dice uno también que me quiero regresar porque extraño cosas de mi pueblo. Pienso entonces que estar siempre aprendiendo cosas, sentir que puedes hacer lo que te propones y ese sentimiento y esa nostalgia ayudan bastante, pienso que eso fue lo que me ayudó y al mismo tiempo, a sentirme más y más orgulloso de lo que somos “Santiago.

Estos saberes experienciales, tuvieron que ver también con el entendimiento y la apropiación del otro, entrelazados con el arraigo a prácticas culturales en donde el reconocimiento del nosotros forma parte de su identidad, porque ellos se identifican como indígenas por las formas culturales específicas compartidas tanto aquí como allá: la lengua, su historia, las características sociales de sus rituales, los valores, las artesanías, las costumbres, la preferencia por ciertos alimentos entre los más importantes, que se presentaron como vasos comunicantes y como signos emblemáticos de su identidad que los vinculan, que los hace reunirse en comunidad y que les hace generar juntos ciertos proyectos de vida a partir de lo que son, piensan, sienten y hacen (Bartolomé, 2014).

El género en este entramado, mostró condiciones diferentes en las experiencias vividas por las mujeres, puesto que ellas no permanecieron inmóviles ante la precariedad de su vida, porque de acuerdo a sus condiciones particulares, recursos y la necesidad de solucionar sus problemáticas, fueron encontrando las maneras para salir adelante.

Sus relatos visibilizan la pena de dejar a sus seres queridos: Citlali a sus padres, Alejandra a su pequeña hija y María a su hijo, lo que les esforzó a motivarse ante la precariedad y utilizar esa fuerte carga emocional como motor en la incertidumbre, de tal manera que sus sentimientos y sus emociones les posibilitaron llegar al destino, permanecer en él, trabajar y mandar recursos, por lo que es necesario destacar que las emociones en los migrantes, son muy importantes porque son parte esencial en su percepción de vida:

“Me sentía realizada como mujer y que tuve razón al decidirme a irme y a pasar. Cuando empecé a trabajar mi esposo se molestó, pero después ya me dijo que estaba bien porque yo entonces también ganaba dinero y ganaba en dólares, cuatro dólares la hora me acuerdo, muy poco tal vez, pero ya cambiados eran algo, más de dos mil pesos a la semana. Ya no me mandaba mi esposo y fue cuando me sentí muy segura y feliz, podía hacer algo para salir adelante, con ese dinero ganado exclusivamente por mí, aunque el recuerdo de mi pequeña hija, siempre me ponía muy triste” Alejandra.

Además, estas mujeres también presentaron en sus relatos una incipiente horizontalidad y una reflexión del yo (Giddens,1995):

“No tenía en verdad la presión de mi esposo, porque en realidad casi no me decía nada y de todos modos yo decidía que hacer porque como tenía otros saberes, ya trabajaba y ganaba dinero, yo tenía que decidir ...” Citlali Yaretzi.

Los varones por su parte, fueron cambiando su percepción y su conducta en cuanto al rol que tradicionalmente ejercían, al ir modificando su manera de ser y actuar en cuanto a su relación con las mujeres, tanto de manera individual como colectiva:

“Pues sí, yo aprendí que la mujer puede decidir... es que cambia la cosa cuando ellas ganan dinero y deciden hacer cosas” Tlacachicahua.

En los relatos que se interpretaron, aparece de manera reiterada su “identidad del yo”, que se crea y se mantiene individualmente en las actividades reflejas de cada migrante, que les permitió al momento de desarrollar su concepto de persona, utilizar ese “yo” en los

diferentes contextos culturales y experiencias por los que atravesó en su vida (Giddens, 1995).

En las mujeres en especial, se presentó un proceso de auto reflexión relacionado con sus saberes entrelazados con el empoderamiento, puesto que las experiencias vividas dentro de la precariedad y la incertidumbre les enfrentó a la necesidad de elevar su autoestima personal:

“Lo que creo que ha sido de los más importante en mi vida, es ese sentimiento de que puedo hacer lo que yo quiera que me lo traje también, porque yo siempre he dicho, yo no estudie mucho, solo lo básico...ahora digo – soy bien inteligente porque yo me fui hasta Estados Unidos y me di a entender, trabajé y gané dinero, pude sobrevivir” María

Como puede apreciarse a lo largo de sus relatos de vida, no puede dejarse de lado, que el mundo de la vida cotidiana de estos migrantes estuvo caracterizado por experiencias entrelazadas con necesidades no satisfechas, tanto aquí (por eso migran) como allá (experimentando diversas realidades sociales).

En esas condiciones se enfrentaron una y otra vez a situaciones problemáticas en la que surgió un tipo de situación formativa particular que les demandó acción, interacción y reflexión a través de saberes, con los que se fue configurando un *habitus*, figura 46, por la condición precaria en la que vivieron, en el que desarrollaron las estrategias necesarias para adquirir, conservar o hibridar saberes que fueron efectivos para adaptarse, construir su capacidad de resistencia y para empoderarse.

Figura 46. Configuración de *habitus* en la condición precaria vivida



Sus saberes experienciales, conformaron un *habitus*, que según Yuren (2005) se caracterizan por una fuerte capacidad para dominar el miedo, lo que les fue transformando.

Tomando en cuenta la configuración de la identidad de estos migrantes y de sus familias, este *habitus* los colocó en una nueva situación económica, social y cultural, en la que predominó una autoestima fortalecida por la manera especial de formarse y transformarse a sí mismos, a través de los saberes experienciales y en un *habitus migrante* construido al enfrentar de manera cotidiana sus problemáticas en las realidades sociales, tanto individual como colectivamente.

“He aprendido que hay que trabajar en equipo, aquí o allá, porque he visto que se comparten ideas y trabajo si se puede hacer una gran cosa, solo pues no, porque tal vez eres muy bueno para algunas cosas, pero para otras no y algunas ni la conoces, eso lo aprendí en Fila. Además, con todo lo que sé de la cocina mexicana, la griega, la italiana, la de Estados Unidos pues puedo hacer cosas. Decidimos abrir un negocio que surgió porque muchas personas nos solicitaban un local, pensamos y nos reunimos y lo platicamos para ver quien se iba a hacer cargo de cada responsabilidad de acuerdo a lo que sabía, lo planeamos, lo organizamos y lo decidimos como en un mes, ahora ya nos estamos dando a conocer” José.

Entre el *habitus migrante* y las prácticas sociales, se presentó una relación significativa en la que los pensamientos, sentimientos y acciones de su cultura específica, conformaron dos tipos de relaciones relacionadas con sus saberes experienciales, las relaciones significantes entre el conjunto de prácticas sociales producidas por estos

migrantes (la dimensión estructurante del *habitus*), así como aquellas que guardan relación con su posición social (la dimensión estructurada del *habitus*) (Bourdieu, 2008):

“Ahora que ya fuimos y regresamos me doy cuenta que para crecer materialmente migrar está bien, pero por salud no está tan bien... ahora ya tenemos diabetes, ya tenemos incluso cáncer y otras enfermedades que no conocemos...habernos ido no solo dio cosas materiales, también tuvimos muchas experiencias y este cambio cultural que sufrimos también trajo cosas buenas...hay personas que se están preparando o por lo menos intentando salir...muchos tienen ya una visión también de negocio...nosotros con las abejitas” Tlacachicahua.

El mundo cotidiano en el que construyeron estos saberes experienciales, adquiere su verdadera dimensión al proporcionarnos una aproximación a su vida colectiva, en la que los significados culturales son visibles como conductas concretas (Bartolomé, 2014) que posibilitó armar un entramado concreto de pensamientos, sentimientos y acciones tanto en Ozolco como en Filadelfia a través de redes, por el entretrejido de percepciones de vida distintas, con lo que se situaron como sujetos de frontera conformando una identidad colectiva fuerte (Franco, 2013):

“También de pronto he visualizado que podrían estar en Estados Unidos y ganar muy bien y estoy aquí donde las cosas son bastante difíciles, Pero al mismo tiempo pienso que si se puede, con lo que aprendí en la práctica y lo que he logrado a lo largo de este trayecto buscando la realización de mis ideales junto con otros de mi pueblo, de ayudar a mi gente, de que mi comunidad se conozca, que se valore nuestro maíz azul, nuestra lengua, los valores de los abuelos, que todos vuelvan a hablar el nahuatl y que todo no sólo se quedará en mi mente. Otra de las cosas es hacer juntos actividades relacionadas con nuestras costumbres y tradiciones, como la feria del pulque, el carnaval, el trueque, que venga la gente y que en mi pueblo se siga sembrando maíz, se cultive ganado, se aprecie lo que comemos, que todo lo que estamos haciendo realmente sea para beneficio de la comunidad, para beneficio de los habitantes de Ozolco, inclusive para darles más empleo a la gente de allá porque estamos orgullosos de lo que somos y hacemos” Santiago.

Estos sujetos de frontera, presentaron a través de la articulación experiencial y por medio del lenguaje, saberes experienciales relacionados con la manera en la que se fueron

formando y transformando como sujeto social vinculado con las prácticas realizadas en la realidad social de su recorrido dentro de experiencias significativas, de acuerdo a su historia individual y a la heterogeneidad de sus socializaciones asociadas a su capacidad de resistencia, adaptación y empoderamiento:

“Todo el día trabajaba, en la mañana y en la tarde, salía en la noche...si me cansaba yo, pero como que era un reto para mí y aprendía cosas... juntando los dos salarios ya era algo...si me ayudaban, especialmente un gringo...me sentía muy bien, me sentía libre, libre para tomar decisiones “Alejandra.

Es esa articulación experiencial y dentro de la identidad en red, apareció en sus relatos la precariedad, pero mostrada como una condición positiva, una “precariedad identificante” como la denomina Dubar (2001), especialmente en el medio laboral y dentro de experiencias cortas pero enriquecedoras, caracterizada por saberes experienciales que los empoderaron en el contexto migratorio.

“Me costó mucho, mucho trabajo cuando empecé a trabajar en un restaurante en donde no teníamos un puesto fijo (lavaplatos, ensaladera, alimentos) ... una vez que me mostraron ya me ponía muy abusada y como no sabía hablar el inglés ya me lo aprendía de memoria, ponía en mi mente la palabra de las alergias...estuvo bien difícil, pero aprendí y ganaba en dólares” María.

La activación de los universos simbólicos de ellos y de los grupos a los que pertenecieron, muestran lo que se presenta como fronteras internas, en donde se manifiestan actitudes cooperativas y ciertas disposiciones que permiten a los migrantes a través de sus interacciones, compartir saberes y significados en espacios en donde pudo haber encuentros o desencuentros, en donde se pueden visibilizar puntos de contacto o ideas divergentes o puntos de vista negociables, lo que obedece en cierta medida a los modos culturales de interrelaciones con el otro o las disposiciones y actitudes de individuos y grupo en donde aparece el *habitus* migrante, con una fuerte relación para sí y con los otros, que los coloca en una nueva situación económica, social y cultural,

“A futuro yo quiero hacer mi casa ecológica, un espacio de descanso, entonces quiero aprender más de la herbolaria y todo eso e invitar a la gente de la ciudad y hasta la de Filadelfia, que venga a descansar en un espacio mío...ofrecerles un espacio de

relajamiento, con alimentos orgánicos, temazcal, que conozcan un poco sobre diversas plantas, eso es algo que vengo pensando y proyectando desde que regresé... en realidad, irme me abrió un mundo por conocer y aprender, donde hay otras realidades, otros espacios, hay otras personas, otra manera de ver la vida...” Citlali Yaretzi.

En el *habitus migrante* descrito, se presentan los saberes experienciales junto con las disposiciones, que representan las inclinaciones para pensar, sentir y hacer en una determinada manera de ser. interiorizada regularmente por cada migrante de retorno, dependiendo de las condiciones subjetivas de su existencia (Bourdieu, 2008).

El rasgo predominante que se presenta en estas disposiciones es que son transponibles (Bourdieu, 2008), porque fueron adquiridas gracias a sus experiencias, de tal manera que cada migrante es un compuesto social individual, singular y único de disposiciones colectivas, en donde sus saberes experienciales fueron aprendidos en interacción dentro de sus procesos de socialización.

Por todo lo anterior, este *habitus migrante* implica tanto el *sense of one's place* como el *sense of other's place* (Bourdieu, 1990: 131) porque se constituye en relación a las realidades por las que transitaron, siendo los saberes experienciales y el *habitus migrante*, productos de esta investigación interpretativa, basada en los relatos de vida.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES GENERALES

En este capítulo se presenta la recapitulación y las consideraciones generales, así como el balance del proceso de investigación y la agenda a futuro a través de cinco tópicos centrales, así como las preguntas de investigación que se abren a partir de este trabajo y ciertas reflexiones sobre la agenda política educativa que es posible desplegar.

Al ir entretejiendo los relatos con el armado teórico y metodológico, se generó la construcción de un concepto sobre el saber que fue el marco referencial del estudio, que me permitió ir tejiendo la trama y la urdimbre necesarios para desarrollar y concluir esta investigación partir de los marcos interpretativos de cada uno de los migrantes estudiados sobre sus saberes.

Una vez que me acerqué a su vida cotidiana a través de sus relatos, sus voces me permitieron dar sentido al cruce de sus experiencias, sus prácticas e interacciones enlazados a sus recuerdos albergados en su memoria.

Cada uno de los migrantes fue mostrando su subjetividad individual, configurada con su intersubjetividad, en donde las experiencias se fueron mostrando como una manera de ir construyendo la realidad social, de verificarla y experimentarla, a partir de sus reflexiones consigo mismo y con los otros, enlazadas a su vida cotidiana en su trayecto migrante.

Tanto la construcción social como la gama de los saberes experienciales de cada migrante de retorno, presentó una manera de apropiación del mundo, que cobró especial significado a través de su biografía, en donde las interacciones cara a cara mostraron lo que son, piensan, sienten, actúan, interaccionan y viven desde su manera particular de historizar.

Se evidenció que la construcción de sus saberes se relaciona directamente con la socialidad, sus experiencias, las formas identitarias dentro de las realidades sociales por las que transitaban vinculadas a la articulación experiencial, la precariedad identificante y las fronteras internas.

Todo lo expuesto me permite afirmar que, en ese proceso de formación específico, no se siguen líneas de subordinación jerárquica y pueden incidir o vincularse con otro, de tal

manera que su entretejido se fue bordando a largo de su vida cotidiana, lo que permitió visibilizar la construcción de un *habitus migrante*.

En esa construcción y a través de sus relatos, se evidenció la importancia de la narrativa, porque: “todos los seres humanos construimos identidad acerca de nosotros mismos...ordenamos el mundo de la experiencia, arribamos continuamente a nuevas comprensiones y creamos nuevos significados” (Díaz Barriga, 2019: 13).

Los migrantes de retorno en sus tramas familiares y comunitarias que tienen que ver con sus saberes.

Los migrantes de retorno son hijos de familias que, desde antes de ser migrantes, ya habían incorporado a su subjetividad la migración, como parte de su experiencia familiar y comunitaria y que crecieron dentro de una trama de relaciones intersubjetivas en las que la familia, los amigos y la comunidad fueron conformando su decisión particular en torno a la idea de migrar.

Ellos y sus familias, están enfrentando la crisis de la economía rural campesina, como muchas otras familias en nuestro país y están viviendo procesos de transformación económica regional tal y como se mostró en los relatos de Santiago, donde están en la búsqueda de la diversificación de las actividades económicas de su comunidad, en la que están insertos los migrantes que han retornado a Ozolco en los últimos años.

Las familias en general han construido junto con ellos, el deseo de mejorar sus condiciones de vida entrelazado a un *habitus migrante*, después de haber transitado en realidades sociales de mucha incertidumbre.

En Ozolco, por ser una comunidad indígena campesina, cada generación familiar, participa de un modo diferente en la economía rural-campesina y ha venido realizado diversos ajustes para lograrlo, se puede suponer que en esos ajustes entran con especial importancia los saberes experienciales que fueron construyendo utilizando las redes que se han conformado a lo largo de los años y reconstruyendo sus saberes de origen para subsistir: seguir sembrando los campos, la crianza de ganado, realizar un proyecto productivo, reconocer el aporte de las mujeres como proveedoras de los hogares, proporcionar

escolaridad a los miembros más jóvenes, gestar proyectos turísticos de rescate de sus tradiciones y costumbres entre las más importantes.

En uno de los migrantes estudiados, se fue mostrando una heterogeneidad de socializaciones, en donde su proceso individual de escolarización fue diferenciado. Podría argumentarse que por la edad de los migrantes estudiados, no existía en Ozolco, una oferta educativa completa, sin embargo, la diferencia de escolaridad mostrada en sus vidas, tampoco evitó su migración.

Las relaciones entre padres e hijos presentaron un proceso constructivo de negociación de significados y de saberes, especialmente en lo relacionados a sus valores, a las tradiciones, a las costumbres, el náhuatl, en donde la identidad ha dado lugar a un universo de significados co construidos (Martucceli, 2007b) relacionados con sus experiencias.

Prueba de ello, fue la continuidad intergeneracional que encontré en sus relatos relacionado con la transmisión de sus saberes, porque los saberes familiares de origen de estos migrantes, tienen que ver con una cosmovisión de vida propia de Ozolco, en donde los saberes se basan en las prácticas, en la tradición oral, en sus interacciones, articulados con otros saberes como los comunitarios y los campesinos, vinculados con significados relativos a la economía y al trabajo

También estuvieron muy relacionados con los significantes y referentes identitarios que fueron apareciendo en sus relatos (padres y abuelos), a partir de los cuales fueron realizando la construcción subjetiva del mundo dentro de sus realidades en su socializaciones primaria y secundaria (Berger y Luckmann, 2003).

Fue interesante descubrir que los modos tradicionales de herencia en cuanto a los saberes, se presentan hibridados con los saberes producto de sus experiencias en Filadelfia. El relato más demostrativo fue el de José, que después de pasar por toda la escala laboral en los restaurantes de Filadelfia, actualmente comparte sus saberes en proyectos relacionados con la comida tradicional, como son una heladería y un restaurante de comida tradicional Ozolqueña y es invitado a eventos como chef de comida tradicional, lo que no impide que siga sembrando el campo, cuidar su ganado y proteger a su familia como su padre le enseñó.

Estos migrantes son hijos de familias que comparten un espacio de experiencia, una historia y un presente común, involucrada dentro de grandes procesos de cambio económico,

social, cultural y territorial que les exigen saberes que les permitan mirar la complejidad de su realidad social.

En las familias existe ya la certidumbre de que la economía rural campesina tradicional no genera los recursos para atender sus necesidades básicas, pero también se han dado cuenta de la importancia de diversificar la actividad apoyados en sus saberes experienciales como lo ha narrado Santiago y otros migrantes de retorno, que han comercializado el maíz azul, realizan artesanía con los diferentes maíces de la región e impulsan proyectos productivos y turísticos relacionados con su comunidad, lo que les permite ir proyectando una visión de horizonte de futuro, apoyados en los saberes experienciales que fueron construyendo desde su origen y en los diversos momentos de su migración.

Los saberes relacionados a los procesos educativos

Una de las principales razones para ubicar los saberes dentro de un proceso educativo amplio, tiene que ver, como se muestra a lo largo de este trabajo, con la afirmación de que se aprende a lo largo de la vida cotidiana y que la construcción social de los saberes es muy diversa, puesto que además de los conocimientos universales validados casi siempre determinados en un currículo educativo, se presenta la necesidad de explorar como se van construyendo los saberes de los niños, jóvenes y adultos, saberes que no han sido diseñados y que son construidos por las personas en su experiencia diaria, en el trabajo, en la familia, en la comunidad.

En cada uno de los relatos biográficos, mi interés se centró tanto en la construcción de los saberes como en la identificación de los saberes de origen, de tránsito y destino, así como los de retorno. Fue revelador descubrir que en el momento de recordar su paso por la escuela en sus relatos, la mayoría no mencionara situaciones significativas vividas.

Desde mi punto de vista, esa falta de significación relacionada con su escolaridad, tiene que ver con la ausencia de experiencias formativas vinculadas a sus realidad social, experiencias que son esenciales dentro de la vida cotidiana de las escuelas, que impliquen el despliegue de saberes, saberes que permitan el reconocimiento de un acto educativo albergado en lo humano: “El saber no puede desligarse de la experiencia; necesita mantenerse

en relación íntima con ella, porque es de ahí, de la experiencia, es donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado.” (Contreras, 2011: 25).

Dentro del proceso educativo que se desarrolla en las aulas, es posible que los actores no intercambien saberes, ni los sentidos y significados asociados con lo que sucede fuera de sus muros, por lo que es posible aventurar que aún hay muchos retos que enfrentar en lo relacionado a la escolarización, entendida aquí como un espacio de encuentro de saberes.

Además, por los resultados aquí compartidos, los saberes se conforman mediante ciertos procesos formativos relacionados a situaciones reales, donde se entrelazan lo que son, piensan, sienten y hacen para enfrentar las problemáticas en su vida, en donde no siempre requieren de lo que conocemos como saberes formalizados, sino de saberes ligados a su propio proceso de formación personal en y para la vida.

De ahí mi insistencia en pensar lo educativo, tanto en lo que sucede dentro de las aulas como fuera de ellas, como un espacio de experiencias, para abrir la mirada ante el abanico de posibilidades que se pueden desplegar en las situaciones educativas.

Apoyada en los resultados de esta investigación, entiendo la tarea educativa como un cúmulo de experiencias, dentro de un proceso singular que es vivido y significado subjetiva e intersubjetivamente, que posibilita la pregunta por el sentido, por el significado, por el valor de aquello vivido por uno mismo, con y para los otros en la vida cotidiana, en una continua aceptación de lo inesperado en una unidad de sentido, que cobra una significación especial cuando se relaciona con la vida cotidiana.

Pensar lo educativo, implica que la tarea pedagógica se asuma como un acto humano que incorpore la experiencia y el saber; considerando que lo que acontece en las escuelas son acciones humanas que tocan y nos tocan en lo hondo de nuestro ser (Contreras, 2011).

Como lo he descrito en los acercamientos realizados a los saberes y relacionado con su escolarización, se presentan ciertas diferencias entre los migrantes que estudiaron el bachillerato y los que no, por ejemplo, cuando Santiago afirma que si hay diferencia en lo logrado por sus compañeros en Filadelfia, tomando en cuenta que los que se fueron cuando terminaron la secundaria y los que se fueron al terminar el bachillerato.

Él explica que a sus compañeros de bachillerato les va mucho mejor porque algunos ya son chefs o dueños de restaurantes, mientras que los de secundaria, siguen de lavaplatos, lo que permite suponer que tal vez en el proceso de escolarización por el que transitaron,

desarrollaron ciertas habilidades para enfrentar las problemáticas que se les presentaron en su vida, por lo que hay que insistir en que sean lo suficientemente significativas para revertir su migración.

En la perspectiva de las actuales familias, la posibilidad de continuar estudios superiores se visualiza como una de las maneras de alcanzar sus expectativas de mejora en sus condiciones de vida y que muestra una diferencia con respecto a la generación de sus padres, aún falta mucho camino por recorrer en lo que respecta a la escolarización especialmente por la situación económica prevaleciente, la carencia de una oferta educativa pertinente de educación en este contexto, además de una educación superior cercana y acorde con las necesidades de su comunidad de origen.

Recapitulando y relacionando el saber con los procesos educativos y tomando en cuenta es posible afirmar que la experiencia es saber, por tanto las aulas y las escuelas son espacios donde es posible el encuentro de las subjetividades, en donde sus experiencias se relacionan en una unidad de sentido con sus operaciones cognitivas, emocionales y prácticas en una especie de complicidad, transformándose en espacios en donde habitar y como lo afirma Cullen (2004), en el sitio de la existencia y la formación humana, donde el desafío de saberes sea una alternativa de humanidad en profundidad, sobre la base de la igualdad para todos y libertad para cada uno, reconociendo en la diversidad, el camino de la fraternidad.

Es posible afirmar entonces que no se puede comprender la realidad social y por tanto a la educación, si no se le otorga a la persona el punto central en esa realidad, en donde se construye la vida cotidiana mediante experiencias mediadas por un intercambio de saberes.

Un punto importante a considerar es la falta de contextualización de la política educativa escolarizada, que, a pesar de promover la instalación de escuelas para el proceso de escolarización, estas aún no sean capaces de ofrecer alternativas integradoras para la cohesión social comunitaria y la satisfacción de las necesidades y expectativas de una población indígena, campesina y migrante.

Tipo de saberes que se desplegaron en el proceso investigativo relacionado a su origen y a los índices identificados en su trayecto migrante

La experiencia y los saberes son aspectos característicos de la vida, no es posible diseccionar un ser humano para extraer su experiencia y su saber, pero tampoco quiere decir que no

podamos acercarnos a las experiencias y a los saberes del otro. Tampoco es una renuncia a la posibilidad de comprender al otro y comprendernos a nosotros mismos, es más bien, una invitación y al mismo tiempo una provocación para volver la mirada a un elemento tan esencial con el que contamos todos los seres humanos: el lenguaje, y tomando en cuenta los resultados de este estudio, el lenguaje de la vida.

Relacionar los relatos de las experiencias biográficas de los migrantes de retorno con los tipos de saberes dentro de ciertas prácticas sociales, me permitieron acercarme a los saberes de estas personas indígenas, campesinos.

Los “índices” o momentos identificados mediante el análisis comprensivo (Bertaux y Bertaux-Wiame,1993), se fueron evidenciando inmersos en procesos de socialización, vinculados a su experiencia social y a las formas identitarias dentro de sus realidades sociales y articulados con lo que denominé en este estudio articulación experiencial, precariedad identificante y fronteras internas.

Así, en el origen, la salida, el cruce, el destino (llegada-establecimiento) y el retorno, se fueron presentando una multiplicidad de significados individuales y sociales que los migrantes de retorno dieron a sus saberes experienciales, en donde los entretejidos realizados los presentan con una diversidad de saberes, algunos compartidos, otros no, que por su naturaleza se mueven en distintos planos temporales, porque “nos vamos constituyendo en personas, en la interacción con los otros, en la práctica social en la que cada uno participa” (Freire,1993:98).

Recordemos que el término saber refiere a la reconstrucción epistémica que el sujeto hace del conocimiento socialmente compartido sobre lo real y de aquel conocimiento que la humanidad ha generado sobre la relación del ser humano con la naturaleza, con las otras personas y consigo mismo (Vercellino, 2015). En esta investigación sobre el saber, se presentaron ciertos procesos sociales de producción, circulación, validación y legitimación de esos saberes, así como los procesos subjetivos, intersubjetivos, reflexivos, identitarios y prácticos que entraron en juego tanto en su construcción como en su reconstrucción.

Los relatos relacionados con sus saberes también fueron mostrando la construcción de un sujeto social, porque cada uno de los migrantes fue mostrando una forma particular de

comunicar sus experiencias, una manera de transmitir y compartir con los otros en donde al centrarme en sus relatos mediados por los recuerdos, me permitió acercarme a las realidades sociales parciales por las que transitaron en los puntos de partida, de acogida y de su retorno.

Tal vez por las circunstancias en las que se realizó su retorno, estos migrantes valoraron su experiencia migrante positivamente, al visibilizar sus saberes y compartir sus experiencias desde su propia perspectiva, al darse cuenta que tienen algo importante que contar y mucho por compartir.

En términos generales, este acercamiento a sus saberes tuvo que ver con la reconstrucción de experiencias positivas, si bien los momentos desagradables fueron muchos, puesto que el desarraigo y el exilio con toda su complejidad son difíciles de asumir, se presentaron como oportunidades experienciales y de aprendizaje.

Aun así, las depresiones o la desesperanza fueron presa de algunos en ciertos momentos de su trayecto, especialmente en las mujeres, sin embargo su retorno decidido y no forzado, pudo haber contribuido a la elaboración positiva de la experiencia y a la aceptación de su vida en Filadelfia como parte de su mundo cotidiano, en la medida en que les aportó muchos saberes que valoran, tanto de manera individual como colectiva y que permitió visualizar personas fuertes, independientes, productivas, con saberes y experiencias diversas.

Interesante fue también la manera en la que, dentro de la interpretación de los relatos, se presentaron con diferente peso biográfico las formas identitarias (Dubet,1989) que mostraron que la migración constituye una experiencia difícil que no cualquiera puede concluir con éxito, pero ellos se mostraron satisfechos con lo logrado y conformes en su retorno y actual realidad, con excepción de Alejandra, quien alberga con más fuerza su expectativa de regresar a Filadelfia.

Las mujeres en especial, “el irse para el otro lado” las condujo en un camino en donde la legitimidad condicionada les permitió cumplir su rol de trabajadoras, donde el mérito y el esfuerzo, su adaptación, capacidad de resistencia y empoderamiento, asociados a ciertos momentos de frustración, fueron modificando su percepción de vida.

Ellas ganaron independencia personal gracias a la disposición de ingresos propios por la activación de ciertas prácticas entrelazadas con sus maneras de ser, pensar, sentir y actuar,

lo que permitió apreciar en sus relatos tanto una dimensión episódica que dio cuenta de los hechos como otra dimensión configurante, donde la trama y la urdimbre en su vida de acuerdo a sus saberes experienciales, fueron cambiando los acontecimientos de sus historias.

En todos los relatos, no se presentó ruptura ni aislamiento del ser en el saber, puesto que el saber, entendido en este estudio como parte de la construcción social del sujeto, materializa de alguna manera la premisa de Freire, la cual intenta instalar al sujeto como un ser-saber de relaciones, que no solo está en el mundo, sino con el mundo (Freire, 1993).

Dentro de todo este entramado, considero importante presentar una reflexión sobre el hallazgo de los saberes de acuerdo a las categorías analíticas que se desplegaron en esta investigación: encontré que existe una interconexión dinámica entre significados, donde los saberes experienciales aparecen como un medio instrumental para encontrar trabajo o mejorar su condición laboral como fueron los saberes relacionados con la precariedad identificante, en donde los migrantes dentro de situaciones en red, experimentaron experiencias cortas pero gratificantes dentro de las actividades laborales que desempeñaron en Filadelfia, donde a partir de los saberes que compartían y que fueron desplegando, se fueron sintiendo satisfechos por vencer las adversidades que se les presentaron y en donde salieron a relucir también, ciertos saberes relacionadas con su capacidad de resistencia, adaptación y empoderamiento.

Otros saberes relacionados con las fronteras internas, se presentaron entrelazados con su articulación experiencial, lo que permitió evidenciar un mundo social externo en el que cada uno de ellos vivió experiencias significativas y asumió que otros también las viven (Schütz,1932).

En ellas y a partir de actitudes cooperativas y ciertas disposiciones, se visibilizaron puntos de contacto, ciertas percepciones e ideas convergentes, puntos de vista negociables, que obedecieron tanto a los modos culturales del cómo se interrelacionan con el otro y otras veces a las disposiciones y actitudes de individuos y grupo en donde los saberes y su construcción están puestos en articulación con las experiencias ya vividas. Estos saberes experienciales diversos, recuperan la noción de nosotros, mezclados con el aquí y con el allá y conforman un *habitus migrante*.

Este *habitus* los colocó en una nueva situación económica, social y cultural construido a partir de sus saberes experienciales y la configuración de su identidad, que les permitieron enfrentar sus problemáticas en las realidades sociales por las que transitaron tanto individual como colectivamente y que implican tanto el *sense of one's place* como el *sense of other's place* (Bourdieu, 1990: 131), en un contexto que rebasó los espacios convencionales de aprendizaje.

Abordaje de la cuestión significativa de los relatos en torno a sus saberes

“Queremos conocer, ante todo y por motivos prácticos; nos interesa saber porque de lo contrario, no podríamos actuar ni, por ende, vivir.”

Luis Villoro (2009:5)

El conjunto de saberes que se encuentran en los relatos narrados de los migrantes abordados, tiene que ver con la certeza de que la riqueza de la narración biográfica, fue el marco conceptual y metodológico adecuado para identificar y comprender los saberes, en donde sus relatos se convirtieron en el medio para ir construyendo realidad social, en donde el juego de subjetividades que se fue presentando en los diálogos, se convirtió en una manera de construir conocimiento.

Los relatos de vida me permitieron comprender como cada migrante moviliza sus saberes y la manera en que los fue construyendo como sujetos en el tiempo y en el espacio, también fue posible ir identificando los momentos significativos, las continuidades, las rupturas (Melo, 2008).

Al ir relatando, cada migrante fue organizando sus experiencias, que permitió ir estructurando las historias de sus vidas. Al momento de compartir sus relatos, cada uno fue seleccionado aquellas experiencias que fueron tenido significado para él, al ir analizando lo vivido y marcando sus trayectorias, así como la interpretación de los sentidos que cada uno de estos hombres y mujeres le quiso dar a su historia (Bolognani, Nacarato, 2015).

Los sucesos que los migrantes recuerdan y que fueron narrando en sus relatos, me permitieron ir conociendo el camino recorrido para llegar a comprender lo que cada uno de ellos es. Los momentos vividos y narrados durante las entrevistas me permitieron ver el

sentido de sus interacciones, los espacios sociales por los que transitaron, sus problemáticas y la solución a ellas a través de los saberes que fueron construyendo.

El realizar las entrevistas, se convirtió también en una experiencia de aprendizaje personal para mí, porque valore la riqueza que implicaba, descubriendo el sentido de lo que son y quienes son, tanto para ellos mismos como para los otros, convirtiéndose en lo que Larrosa nombra como “narradores, autores del relato de sus vidas, de sus historias personales” (Larrosa, 2004:12).

Los relatos sobre sus experiencias a lo largo de sus vidas, implicaron un proceso de formación vivencial por: “los recursos experienciales nacidos de las marcas acumuladas de las experiencias construidas y de los cambios referentes a su identidad, vividos por los sujetos en sus procesos de formación vivencial” (Souza, 2006:136).

La narración en sus relatos se fue convirtiendo en su vida misma, conformada por aspectos sustanciales en donde se confirmó que es una experiencia tanto histórica como cultural, que se crea y recrea a través de los saberes experienciales, comprendidos en sus realidades sociales, no dentro de un vacío cultural, porque cada migrante relató desde ciertos modelos explicativos o marcos legítimos de su cultura, de los cuales derivaron sus interpretaciones de acuerdo al momento histórico y al lugar en los que se posicionaron para relatar (Masseroni, 2007).

Además, es necesario aquí considerar, que la narrativa tiene fuertes implicaciones educativas, porque el narrar constituye un acto social por sí mismo porque: “permite develar el conocimiento y concepción no solo de las personas, sino a través de ellas, del colectivo humano al que pertenecen” (Díaz Barriga, 2019: 14).

Balance sobre los aspectos teóricos metodológicos

Esta investigación tuvo como escenario básico de estudio la vida cotidiana de los migrantes de retorno que se fue mostrando a partir de sus relatos. Se utilizaron los aportes de Schütz en para la comprensión del mundo de la vida (Shütz, 1932), y la determinación histórico-contextual de sus biografías, la selección del método biográfico narrativo articulado con el enfoque teórico elegido (Sautu, 2005).

La articulación teórica con la metodológica, me brindo la posibilidad de identificar y evidenciar el sustento que permitió analizar y reflexionar la realidad en cuanto a la construcción de los saberes, por lo que considero que este proceso de entrelazamiento, ha generado una respuesta plausible a las preguntas que se plantearon en la investigación y que fueron el hilo conductor a lo largo de la misma.

Uno de los principales retos que enfrente y de acuerdo a los enfoques actuales de las metodologías cualitativas (Kornblit, 2004), fue el de avanzar en la construcción de un entramado teórico para que las estructuras conceptuales se superpusieran y se entrelazaran entre sí para después articularlas con la aproximación metodológica propuesta, lo que implicó una articulación teórica -metodológica compleja.

El empleo de esta metodología cualitativa con perspectiva interpretativa supuso descubrir la mirada de los migrantes en sus propios mundos, en donde y a partir de una mirada social-educativa y apoyada en la postura constructivista, fui recreando mediante el lenguaje las realidades, las prácticas discursivas y la interacción social presente en los relatos, a partir de un diálogo de ida y vuelta que me permitió ir generando la interpretación que se presenta a lo largo de esta tesis.

El diseño de este estudio fue de tipo cualitativo y flexible, en donde se fueron presentando cambios durante el transcurso de la investigación. Al ir interpretando las acciones descritas en sus relatos, también para mí implicó un encuentro de saberes en cuanto a la construcción social de la realidad y comprender como los saberes experienciales pueden abonar de manera importante a los procesos educativos, además de constatar que todos los seres humanos realizan acciones que están cargadas de significados y que a veces, aunque cada persona no tenga intención de significar algo, sus acciones también pueden ser interpretadas por otros.

Tomar en cuenta la dimensión temporal y biográfica, así como la manera en que cada uno de los migrantes investigados recurrió a su repositorio de saberes disponibles para asociar aquello que conoce o lo que desconoce (Shütz, 1932), derivó en la necesidad de poner especial atención en el mantenimiento del significado que los investigados dieron a sus propios textos.

Mi interés en utilizar las narrativas de los relatos de vida, tuvo que ver con el deseo particular de visibilizar las experiencias significativas que se encuentran en la vida diaria, a través de una aproximación metodológica sensible a las realidades humanas, que a la vez implicó el desafío de mantener la mirada en las preguntas de investigación.

Decidí realizar un estudio de tipo biográfico (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), con el fin de: “reconstruir sus experiencias personales con sus significados inmediatos y locales” como lo propone Flick (2007: 190) y a la vez, conectando entre sí “yos” individuales al ir interactuando con sus familias, grupos e instituciones (Sautu, 2005) para describir: “ciertos puntos de inflexión en su vida” (Denzin, 2009:7).

Cada uno de los relatos de estos hombres y mujeres me permitió comprender el grado de inmersión en su vida cotidiana, lo que significó veces una superposición de perspectivas, giros difíciles de seguir y oscilaciones que a veces confundieron, pero que finalmente, se convirtieron en fuentes orales y productos obtenidos de una riqueza invaluable.

Para poder conceptualizar a las categorías presentes en los relatos, en el ir y venir de los datos, se fueron presentando recurrencias y diferencias para poder identificarlas y darles un nombre. Por ejemplo, dentro del análisis de los datos, se presentó el proceso identitario como diferente y pertenencia común a la vez, lo que implicó regresar a la teoría una y otra vez así como a los relatos para poder identificarlo de manera precisa, entendiéndolo desde la perspectiva de un proceso de construcción y situada dentro de la experiencia de afrontar la incertidumbre y precariedad.

Mi experiencia en las conversaciones informales y en las entrevistas realizadas, me permitió acumular saberes alrededor de la comprensión sobre lo que implica comunicarse de manera profunda con los seres humanos, aprendí que el lenguaje es el mejor medio que permite adentrarse en el mundo de la vida cotidiana de las personas.

Busqué siempre recurrir a conceptos que resumían o identificaban lo que buscaba, tomando en cuenta lo que Rockwell aporta: “es inevitable asumir el hecho de no entender y de volver a buscar, sea en el campo o en las transcripciones, las pistas que nos ayuden a comprender” (Rockwell, 2009:68).

En la estructuración de la argumentación de este estudio busqué dar respuesta a la pregunta general de investigación: En San Mateo ¿Cómo se presenta la construcción social de los saberes en los relatos biográficos de los migrantes de retorno de los Estados Unidos? a partir de las preguntas específicas que se convirtieron en los ejes de análisis de estas narraciones: los procesos de socialización, la experiencia social y las formas identitarias, las realidades sociales y las categorías articulación experiencial, precariedad identificante y fronteras internas.

Ya para finalizar y tal y como Weiss lo documenta, no me aproximé a la realidad como tabula rasa, porque “siempre hay una perspectiva que (le) ayudará a ver la información relevante y abstraer categorías significantes a partir del escrutinio de los datos” (Weiss,2014: 3) y que esta posición que tomé “no implica que la generación de teoría nueva deba proceder de manera aislada de la teoría” (Glaser y Strauss 1967 en Kelle, 2005).

Entre las limitaciones de esta investigación he de mencionar que los resultados obtenidos entregan una visión focalizada y parcial de la realidad, por lo cual no son extrapolables a otras realidades o circunstancias, sin embargo, conforman un mosaico referencial para estudiar los saberes.

Tampoco se puede perder de vista que, hice énfasis en lo local, en los pequeños detalles de la vida cotidiana, con lo que se puede perder la perspectiva nacional e internacional.

Preguntas de investigación que se abren a partir de este trabajo y ciertas reflexiones sobre la agenda política educativa que es posible desplegar.

Durante el desarrollo de la investigación me surgieron varios interrogantes, algunas de ellos las consideré e integré al proceso, pero otros siguieron vigentes porque su respuesta amerita investigaciones diversas y ello excedía las posibilidades y límites de mi trabajo.

Aquí comparto algunas que me parecen relevantes, empiezo por aquellas que a mi juicio se relacionan con la educación:

¿Qué tan necesario es ocuparnos de lo social en el campo pedagógico, comprendiendo las formas en que los sujetos se forman en todo el entramado social?

¿Se podría utilizar el constructo saber, construido para esta investigación, con otros actores, en otros contextos y con este diseño?

¿El entrelazamiento teórico y metodológico realizado, podría utilizarse para otras investigaciones interpretativas educativas?

Las conclusiones obtenidas a partir de esta investigación ¿podrían servir para realizar investigaciones en torno a los maestros y a los alumnos?

¿Cuáles serían las formas identitarias que podrían identificarse en los maestros de las diversas modalidades educativas insertos en comunidades migrantes?

¿Cómo se presentarían las realidades sociales en un estudio desde los relatos biográficos, sobre la vida de maestros en contextos migrantes?

¿Las categorías de este estudio permiten acercarse a la construcción social de los saberes de otros actores sociales?

En Filadelfia ¿Cómo se presentan la construcción social de los saberes en los relatos biográficos de los migrantes de Ozolco?

En cuanto a la agenda política educativa que es posible desplegar, comentó lo siguiente:

Este acercamiento sobre la construcción de los saberes de los migrantes de retorno, implica un aporte para la construcción de un área que vincula la educación con fenómenos sociales actuales como el de la migración, muestra además que las investigaciones cualitativas y los enfoques biográficos narrativos, tienen fuertes implicaciones educativas, a través de lo que se ha denominado “el giro narrativo en la educación ”(Diaz Barriga, 2019:14), porque resalta la importancia de la comprensión subjetiva de la realidad social y permite avanzar en la premisa de que el acto de narrar y de narrarse, constituye uno de los dispositivos pedagógicos que permiten comprender el devenir de los actores de la educación vislumbrando escenarios posibles para la transformación de su realidad.

Muchas escuelas en nuestro país, están ubicadas en comunidades similares a las de Ozolco, en donde la vida comunitaria, las tradiciones y las costumbres siguen entrelazadas a una cosmovisión particular de mundo, pero en ellas la migración hacia los Estados Unidos sigue estando presente con los que se fueron, con los que se quedaron y con los que van y vienen.

Considero necesario darles “voz” identificando reconociendo y visibilizando sus saberes, comprendiendo lo que implica ser indígena, migrante y campesino en la actualidad,

lo que permitiría cambiar la tensión existente entre la exigencia universalista y prescriptiva de la política educativa y las condiciones particulares y contingentes efectivos de su concreción en contextos como los de los migrantes.

Lo que esta investigación sugiere es que, la sociología del conocimiento permite abordar lo que la gente conoce y vive, las construcciones sociales de su vida cotidiana y el conocimiento del saber común, abordaje que en el futuro podría servir como referente para otras investigaciones de tipo educativo, al igual que el constructo sobre el saber delineado para esta investigación.

En el ámbito educativo, es necesario insistir en la importancia de posicionar a los saberes locales para que no sean excluidos al ser desechados o simplemente no considerados relevantes en la formación de las personas, especialmente en los procesos de escolarización.

La valoración del saber local puede convertirse en una herramienta de cambio para poblaciones históricamente empobrecidas, comprendiendo las formas en que los sujetos se forman en todo el entramado social, lo que implica abrir aún más el debate sobre el otorgamiento de estatus académico a la sabiduría popular, en donde la problemática social que les caracteriza requiere de nuevas perspectivas de análisis.

Este estudio en particular, presenta una problemática social de atención prioritaria, especialmente por la situación de tránsito y de retorno que afecta al país y que conlleva a la atención de niños, jóvenes y adultos migrantes en un escenario de fuerte polarización social.

Yuren (2005), enfatiza que el dispositivo y el *habitus escolar* no está respondiendo a la forma de aprender que resulta eficaz en el mundo de la vida de los sujetos en condición de pobreza; en esta investigación se muestra que los migrantes al margen de la escuela construyen un *habitus migrante* con sus saberes experienciales, en el que también está presente la transgresión a la legalidad cuando deciden migrar y establecerse en los Estados Unidos, con lo que sus expectativas en cuanto a la educación escolar disminuyen notablemente, puesto que en su realidad de su vida cotidiana, aún entre la precariedad y la incertidumbre, convertirse en un trabajador indocumentado les permite salir de la pobreza, situación que en los tiempos actuales, no siempre se logra con un grado o título escolar.

Lo anterior implica fijar la mirada en los procesos de escolarización actuales relacionados con la organización y el propio funcionamiento de las escuelas, especialmente

en la formación docente en cuanto a la adecuación curricular y contextual a las situaciones problemáticas que se presentan en la vida de los migrantes.

Para finalizar, considero importante socialmente, promover un marco de reconocimiento y de horizontalidad, en donde todos los saberes tengan la misma jerarquía y la misma validez y difundir que el saber se va construyendo desde adentro y desde afuera, desde la red, la trama o la urdimbre social, donde todos somos parte del tejido social y en donde cada saber es un hilo que se va entretejiendo a lo largo de la vida de todos los seres humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, S. Coord (2006), *“La educación de Latinoamérica. La casa de la Ausencia”* en *“Interculturalidad, migración. Desplazamiento y derechos lingüísticos”*. Foro Latinoamericano de Políticas Públicas. Puebla, Mex: Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe Sep,
- Aguilera, S. (2011). *“Experiencias educativas de Jóvenes Migrantes Vida Transnacional, Identidades y Emociones”* Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Monterrey, México COMIE.
- Álvarez, M. (2002). *“El gusto es nuestro. Modelos alimentarios y políticas de patrimonializarían”*. En: Catauro Revista Cubana de Antropología. Año 3, No. 5, Fundación Fernando Ortiz.
- Amavizca, J. Regalado, J. Álvarez, F. Méndez, J. Mendoza, R. Galvanovskis, A, Díaz, J. (2014). *“La migración de la población adolescente en San Mateo Ozolco, Puebla”* Revista Agricultura, Sociedad y Desarrollo, abril-junio. Vol.11 (2) 181-199.
- Arduino, J. (1991). *“2 Ciencias del Education, Sciences Majeures, Actes de Jour”* . Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciencies del educations. 173-181.
- Asakura, H. (2016). *“Articulando la violencia y las emociones: las experiencias de las mujeres migrantes centroamericanas residentes en Houston”*, Texas. Sociológica (México), 31(89), 197-228. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018701732016000300197&lng=es&tlng=pt.
- Bartolomé, M.A (2014). *“Gente de Costumbres y Gente de Razón. Las identidades étnicas en México”*, México, Siglo XXI Editores.
- Battistini, O. (2009) *“La precariedad como referencial identitario. Un estudio sobre la realidad del trabajo en la Argentina Actual”*. Psicoperspectivas, Vol.VII (2), 120-142.

- Bradford, M. (1976), "*El sistema de valores del mapuche*". En: *Estudios antropológicos sobre los mapuches de Chile sur – central*". (Recopilación e introducción: Dillehay, Tom). Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Regional Temuco.
- Beillerot, J. (1998). "*La relación con el saber, una noción en formación*". Buenos Aires: Paidós Educador.
- Beillerot, J. Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1998). "*Saber y relación con el saber*". Buenos Aires: Paidós, Educador.
- Beltrán, J. (2014). "*La escuela y sus met Fontess na universidadesociologela y suseducacige*". Valencia: Tirant lo Blanch
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). "*La construcción social de la realidad*". Buenos Aires: Amorrortu/ Editores.
- Bericat, E. (1998). "*La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*", Barcelona: Editorial Ariel.
- Bertaux, D. (2010). "*Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*", Natal, rn: edufrn; San Pablo: Paulus.
- Bertaux, D. (2005). "*Los relatos de vida*". Perspectiva etnosociológica. Barcelona: Bella Tierra.
- Bertaux, D. y Bertaux-Wiame, I. (1993). "*Historias de vida del oficio de panadero*". En: José Miguel Marinas y Cristina Santamarina (Eds.), "*La historia oral: métodos y experiencias*" (231-250). Madrid: Debate.
- Bertoldi, S. Bolleta, V. Mingardi Minetti, M. (2008). "*Operaciones de desplazamiento del concepto de reflexividad en el campo de las Ciencias*" en Sociales. Ciencia, Docencia y Tecnología". Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14511370005>.
- Bolívar, A. Domingo & J. Fernández M. (2001). "*La investigación biográfica narrativa*". En: "*Educación, Enfoque y Metodología*". Madrid: La Muralla.

- Bolognani, M. & Nacarato, A. M. (2015). “*Las narrativas de vida como prácticas de (auto)formación de maestras que enseñan matemáticas*”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 171-193.
- Boltvinik, J. (2002). “*Geografía de la pobreza en México*”. En: *La Jornada*, 30 de agosto. México.
- Boneva, B. & Frieze I. (2001). “*Toward a concept of a migrant personality*”. In: *Journal of Social Issues*. Vol. 57, Núm. 3. 477–491.
- Borges, J.L. (1998). “*El tamaño de mi esperanza*” Buenos Aires: Alianza Editorial
- Bourdieu, P. (1987^a). “*Choses dites*”, París: Ed. de Minuit.
- Bourdieu, P. (1999). “*Habitus-A sense of place*”. En: Hillier, J. (2006) *Urban Policy and Researchs*, Vol.17: 177-178.
- Bourdieu, P. (2008). “*El sentido práctico*”. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Buenfil, R.N. (2009). “*Presentación*” en Ávalos, D. y Soriano, R. (coords.) “*Análisis político de discurso: dispositivos intelectuales en la investigación social*” México, Juan Pablos-PAPDI, 11-26.
- Cabello, J. (coord.) (2006). “*Educación de personas jóvenes y adultas en Iberoamérica*”. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Universidad Complutense.
- Canário, R. (1999). “*Educação de adultos. Un campo e una problemática*”. Lisboa: Educa.
- Carneiro, M. J. (1998). “*O ideal rurbano: campo-cidade no imaginário de jovensrurais*”. In: Teixeira da Silva, F.C; Santos, R; Costa, L.F.C. (orgs.). *Mundo Rural e Política*. Rio de Janeiro: Ed. Campus/Pronex.
- Cassarino, J. P. (2007). “*Entender los vínculos entre migración de retorno y desarrollo*”. En: Fundación CIDOB, Centro de Estudios Internacionales de Barcelona (Ed.) “*La dimensión exterior de las políticas de inmigración en la Unión Europea*” Barcelona: V Seminario Inmigración y Europa.
- Castillo, J. y Patiño, E. (2001). “*Saberes organizativos para la Democracia*”, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Castells, M. (2001). *“La era de la información. Fin de milenio”*. Vol. 3, Madrid: Alianza Editorial.
- CEPAL. (2004). *“La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias”* Santiago de Chile.
- Coll, C. (2013). *“El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje.”* Aula de Innovación Educativa, 210, 31-36.
- Comte, A. (1958). *“Discurso sobre el espíritu positivo”*. Argentina: Talleres Gráficos Cesar.
- COLMEX-CNDH (2015). *“Encuesta intercensal 2015”*. México. Colegio de México.
- CONAPO. (2010). *“Índice de marginación por localidad”*.
- CONAPO (2011). *“Capítulo 1. Dinámica Demográfica de la Población Joven de México”*. Recuperado de <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/juventud/capitulos/01>.
- Conde, F. J. (2013). *“El uso de saberes y aprendizajes no escolares para el empoderamiento de grupos vulnerables”* Revista de Educación y Desarrollo, Vol. 26. julio-septiembre.
- Contreras, J. (2011). *“Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado”*. En: A. Alliaud, & D. Suárez. *“El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente”* (21-60). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Contreras-Salinas, S. Bambague- Ruiz, C.& Barrera Ruiz, Y. (2018). *“Saberes que configuran trayectorias migrantes: Narraciones de mujeres colombianas migrantes en Chile”*. Convergencia de Revista de Ciencias Sociales, 9, octubre, ISSN 2448-5779, 01-25. Recuperado de <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/9496>
- Corcuff, P. (1998). *“Las nuevas sociologías. Entre lo colectivo y lo individual”*, Madrid: Alianza Editorial.

- COLMEX-CNDH (2005). *“Encuesta Intercensal 2015”*. Colegio de México y Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Cullen C. (1999). *“El diálogo de las culturas”*. En: *“Nuevos caminos para pensar la educación”* Buenos Aires: Stella, la Crujía, 17-45.
- Cullen C. (2014). *“El conocimiento forma cuando se sabe deformado por el suelo que habitamos”* Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, Vol. 19, n. 3.
- Charlot, B. (2008). *“La relación con el saber. Elementos para una teoría”*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chávez, A.M & Landa, R. (2007). *“Así vivimos, si esto es vivir. Las jornaleras agrícolas migrantes”* Cuernavaca UNAM: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- De Agüero M. (2006). *“El pensamiento práctico de una cuadrilla de pintores”*, México, CREFAL/Universidad Iberoamericana.
- Debray, R. (1997). *“Transmitir”*. Argentina: Ediciones Manantial.
- Del Amo, S. (2008). *“Los saberes tradicionales entre los totonacas: una propuesta de educación no formal”* México: UNAM, UIA Puebla.
- Delory-Momberger, C. (2014). *“Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía”*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19(62), 695-710.
- Denzin, N, K. (2009). *“The Research Act”* Chicago: Aldine.
- De Sousa Santos, B. (2010). *“Descolonizar el saber, reinventar el poder”*, Editorial Trilce, Uruguay.
- Díaz Barriga, F. (2001) *“Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato”*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 6, núm. 13, septiembre, Distrito Federal, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz Barriga, F. (2019). *“Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa”*, Aula Nueva, México: SM Ediciones.

- Díaz-Cervantes, R. (2016). “*Género, violencia y criminalización de jóvenes banda. Retos a la comunalidad indígena y campesina de la sierra nevada de Puebla*”. Ra Ximhai, Vol. 12 (1), 177-197.
- Díaz Tepepa M. G. Nuñez, I. y Ortiz, P. (2011). “*Innovar en la Tradición. La construcción local de los saberes campesinos en procesos interculturales*”. En: Arturo Argueta Villamar, Eduardo Corona M y Paul Hersc (2011). “*Saberes colectivos y diálogo de saberes*”. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Autónoma de México y Universidad Iberoamericana de Puebla, 235-254.
- Duarte D, J (2003). “*Ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual*”. Estudios Pedagógicos, N.º 29, 97-113.
- Dubar, C. (2001). “*El trabajo y las identidades profesionales y personales*” Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo. Vol 07. Num.13, 5-16.
- Dubar C. (2002). “*La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*”, Barcelona, Bellaterra.
- Dubet F. (1989). “*De la sociología de la identidad a la Sociología del sujeto*” Estudios sociológicos, Vol. VII. Núm. 21, septiembre-diciembre. El Colegio de México,
- Dubet, Francois (2011). “*La experiencia sociológica*” Barcelona: Ed. Gedisa.
- Durand, J. (2004). “*Ensayo teórico sobre la migración de retorno. El principio del rendimiento decreciente*” en Cuadernos Geográficos, 35, 103-116.
- Durin, S. (2009). “*En Monterrey hay Trabajo. Procesos de inserción de las mujeres indígenas en el área metropolitana de Monterrey*”. México: CDI
- Eco, U. (1997). “*Cinco escritos morales, Las migraciones, la tolerancia y lo intolerable*”, Barcelona: Lumen.
- Erickson, F. (1997). “*Métodos cualitativos sobre la enseñanza*”. En: Wittrock, Merlin (comp.) “*La investigación de la enseñanza II*”. Barcelona: Paidós. 195- 203.

- Espinosa, K. & Massey, D. (1997). *“Undocumented Migration and the Quantity and Quality of Social Capital”*. En: Ludger Pries (comp.), *“Transnationale Migration”* Sonderband 12 der Zeitschrift Soziale Welt, Baden-Baden: Nomos,141-162.
- Fernández, E. (2011). *“Revisión bibliográfica sobre la migración de retorno”*. Norteamérica, 6 (1), 35-68.
- Ferrarotti, F. (2007). *“Las historias de vida como método”*, Convergencia. Revista de Ciencias Sociales. Vol. 14, 44, mayo-agosto, Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México,15-40
- Ferry, G. (1990). *“El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica”*. México, Paidós Educador.
- Flecha, R. (1997). *“Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información en ensayos de pedagogía crítica”*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo
- Flick, U. (2007). *“Investigación cualitativa: Relevancia, historia y rasgos”* Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (2010). *“La arqueología del saber”*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno
- Franco, J. (2013). *“La Asociación Tepeyac: Una pedagogía transfronteriza en construcción”*. En: Gómez, M.& Corenstein, M. Coord. (2013) *“Reconfiguración de lo Educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas”*. México. Facultad de Filosofía y Letras. Dirección General de Asuntos del Académico. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Freire, P. (1993). *“Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido”*. España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *“La educación como práctica de la libertad”*. México: Editorial siglo XXI.
- Frieze, I. & Man Yu L. (2010). *“Mobility and Personality”*. En. Stuart C. Carr (Editor). In: *“The Psychology of Global Mobility”*. Springer, 87-103. Nueva Zelanda. Massey University.

- Gadamer H. G. (1972). *“The Incapacity for Conversation, la fusión de horizontes”*. Vol. 39, 351–359. Tübingen: Mohr.
- Gadamer, H. G. (1994). *“Hermeneutik auf der Spur”*. En: Hans-Georg Gadamer, *“Hermeneutik im Rückblick, Gesammelte Werke”*, Vol. 10. Tübingen: Mohr.
- Galván, R. (2001). *“Portraitsof mujeres desjuiciadas; womanist pedagogies of the every day the mundane and ordinary”*. En: *“Qualitative Studies in Education”* ,5 ,14 Inglaterra: Taylor & Francis, 603- 621.
- García Canclinin, N. (1990). *“Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad”*, México: Conaculta/Grijalbo.
- Geertz, C. (1996). *“Los usos de la diversidad”*, España: Ediciones Paidós.
- Giddens, A. (1995). *“Modernidad e identidad del yo. El yo y la Sociedad en la época contemporánea”*, España: Editorial Península.
- Giddens, A. (1997). *“Consecuencias de la modernidad”*, Madrid, Alianza.
- Giddens, A. (2003). *“La Constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la Estructuración”*, Argentina: Amorrortu/editores.
- Gil Montes, V. Robles Rendón M. & Soto Martínez, Maricela A. (2011). *“Memoria de la Red Indígena Hñahñu”*, México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *“The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research”*. New York: Aldine de Gruyter.
- Gómez N. (2002). *“Tendiendo puentes, Una propuesta metodológica desde la investigación educativa de corte interpretativo”* en Sinéctica 21 julio –diciembre, Guadalajara ITESO, 44-51.
- Gómez-Gómez, E. N. (2011). *“Habitar el lugar imaginado: formas de construir la ciudad desde un proyecto educativo político”*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Guber Rosana (2011). *“La etnografía. Método, campo y reflexividad”*, Argentina: Siglo XXI

- Gutiérrez, D. (2001). “*Reseña de Sociología de la Experiencia de Francios Dubet*”. En Estudios Sociológicos, Vol. XIX, Núm. 003, México.
- Guzmán, C. (2004). “*Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*”. Cuernavaca, UNAM: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Hammer, Dean y Aaron Wildavsky (2004). “*La entrevista semi-estructurada de final abierto*”. Aproximación a una guía operativa en Historia y Fuente Oral. No. 4. Barcelona. 23-59.
- Hernández G. Campero C. Canseco R. Méndez Puga A. M. Añorve G. Díaz G. y Galván L. (2013). “*Estudios sobre Personas Jóvenes y adultas*” en Salinas B. (2013). “*Educación Desigualdad y alternativas de inclusión 2002- 2011 La investigación Educativa en México*” Colección estados del Conocimiento” Primera edición. México: COMIE.
- Ibarra, M. (2013). “*Jóvenes, migración e identidad*”. Texto derivado del Proyecto “*Un análisis de caso de jóvenes rurales del municipio de Calpan, en el estado de Puebla*”, Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla, INDESOL.
- Ibarra, M. M., Basaldúa, S. J. E., Ramírez, D. B. S. y Hernández, C. J. V. (2013). “*Jóvenes, migración e identidad. El caso del Municipio de Calpan*”, Puebla: UIA-Puebla, INDESOL.
- INEGI. (2010). “*Censo de Población y Vivienda 2010*”. Principales resultados por localidad.
- INEGI (2010a.). “*Censo de población y vivienda 2010*”. http://operativos.inegi.org.mx/sistemas/iter/entidad_indicador.aspx?ev=3
- Instituto Poblano de Asistencia al Migrante (2018). “*Protocolo de Atención para la Reintegración de Personas de retorno y Dreamers del estado de Puebla.*” Gobierno del Estado de Puebla; ONU Migración e Instituto Nacional de Migración.
- Jaramillo, J. (2011). “*Bourdieu y Giddens. La superación de los dualismos y la ontología relacional de las prácticas sociales*”. En: “*Ciencias Sociales, Universidad Javeriana*” (7), 409 – 428.

- Jiménez, M.A. (2008). *“La seguridad alimentaria: una estrategia para el desarrollo rural del estado de Puebla”*. En: Jiménez, M.A. Alberto (coord) *“Seguridad alimentaria en Puebla: importancia, estrategias y experiencias. Puebla”*. Secretaría de Desarrollo Rural del Gobierno del Estado de Puebla, Colegio de Postgraduados Campus Puebla, 183-221.
- Kaufmann, J.C. (2015). *“Identidades”*, España: Planeta.
- Kelle, Udo (2005). *“¿Hacer emerger o forzar los datos empíricos? Un problema crucial de la teoría fundamentada reconsiderada”*, FQS. Forum: Qualitative Social Research. Vol. 6, No. 2, Art. 27.
- Kochhar, R. (2005). *“Survey of Mexican migrants. Part Three. The Economic Transition to American”*. Pew Hispanic Center.
- Kornblit, A.L. (2004). *“Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas”*, en Kornblit, A.L. (2004) Coord. *“Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis”*. Buenos Aires: Biblos.
- Labarca C. A. (1990). *“Técnicas de Muestreo para Educación”*. UMCE. Facultad de Filosofía y Educación, Departamento de Formación Pedagógica, Cátedra Métodos de Investigación.
- Larrosa, J. (2004). *“Notas sobre narrativa e identidad a modo de presentación”*. En: M.H.M.B. Abrahão, *Aventura (auto)biográfica: Teoría e Empiría*, Porto Alegre: Edipucrs, 11-22.
- Larrosa, J. (2006). *“Sobre la experiencia, prácticas de subjetivación”* Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'educació i de l' esport Blanquerna (19) 87-112.
- Latapí Sarre, P. (2008). *“Recuperar la esperanza. La investigación educativa entre pasado y futuro”*. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.13, número 36, México: COMIE, 283-297.
- López Castro Gustavo (2007). *“Migración, mujeres y salud emocional”*. En: *Revista DEcicio*, 18, 46-50.

- Lyotard J. F. (1987). *“La condición postmoderna. Informe sobre el saber”* España. Madrid Cátedra.
- Martín Barbero, J (2008). *“Políticas de la comunicación y la cultura: claves de la investigación”* edición de la clase doctoral en el programa de Dinámicas Interculturales de la Fundación CIDOB en colaboración con la cátedra UNESCO de Comunicación InCom-UAB- Amora.
- Martuccelli, D. (2007b). *“Lecciones de sociología del individuo”* Santiago de Chile: Lom Ediciones
- Masseroni, S. (2007). *“La interpretación de la experiencia. Los conceptos teóricos en la investigación cualitativa”*. En: Masseroni, S. (comp.) *“Interpretando la experiencia. Estudios cualitativos en ciencias sociales”*. Buenos Aires: Mnemosyne.
- Mejía Navarrete, J. (2011). *“Problemas centrales del análisis de datos cualitativos”*. En *“Latinoamericana de Metodología de la investigación Social”*, núm. 1, año 1, abril- septiembre, Argentina, 47-60.
- Melo, M. & José M. D. (2008). *“Tornar-se professor de matemática: olhares sobre a formação”*, Tesis de doctorado en Educación, Natal, Ufrn: Programa de Pós-graduação en educación.
- Méndez, A.M. Castro, I.L. & Durán, E. (2009). *“Posibilidades educadoras de los campamentos jornaleros agrícolas migrantes”*. En: *“Educación y desarrollo”*, 10, México: Universidad de Guadalajara, 57-65.
- Mendizábal, N. (2007). *“Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”*. En: Irene Vasilachis de Gialdino (coord.). *“Estrategias de investigación cualitativa.”* Barcelona: Editorial Gedisa.
- Montesperelli, P. (2004). *“Sociología de la memoria”*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Morín, E. (1999). *“La cabeza bien puesta, repensar la reforma reformar el pensamiento, bases para una reforma educativa”*, Argentina: Ediciones Buenos Aires.

- Morín, E. (2002). *“El método: la vida de la vida”*. España: Cátedra.
- Núñez, J. (2004). *“Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural”*. Investigación y Postgrado, 19(2), 13-60.
- Orozco, G. y González, R (2012). *“Una coartada metodológica. Abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias”* México: Tintable.
- Osorio, G. (2010). *“Análisis de la situación actual de la producción de maíz y de la pluriactividad de los agricultores en el Valle de Puebla”*. Tesis de maestría, Colegio de posgraduados, Campus Puebla, México.
- Pacheco, L. (2003). *“El nuevo entorno del mundo rural y los requerimientos de investigación en juventud rural”* Red Latinoamericana de Investigación en Juventud Rural (Rijur) Guatemala: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Padierna, M, P. (2012). *“Educarse ciudadanas en los movimientos sociales: las mujeres zapatistas”*, México: Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación / Plaza y Valdés Editores.
- Piore, M. J. (1978). *“Dualism in the Labor Market: A Response to Uncertainty and Flux: The Case of France”*. En “Revue Économique”. 29 (1), 26-48.
- Portes, A. & Borocz. J. (1989). “Contemporary Immigration: Theoretical Perspectives on Its Determinants and Modes of Incorporation” En *“International Migration Review. Special Silver Anniversary Issue: International Migration an Assessment for the 90’s”*. Vol. 23, 3, 606-630.
- Puigross, A.& Gagliano, R. (2004). *“La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina”*, Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). *“Introducción a la metodología de investigación cualitativa”*. Revista de Psico didáctica, 14, 5-39.
- Ramírez, G. B. (2010). *“Significación y sentido en los procesos de investigación”*. En: Azaldúa Arce Raúl E. (coord.). *“Imaginario Social, Creación de sentido”* México, Universidad Pedagógica Nacional.

- Ramírez, R. Coor. (2015). *“Desafíos de la Educación Media Superior”*. México: Senado de la República. Instituto Belisario Domínguez.
- Recaño, J. (1995). *“Las migraciones internas de retorno en España durante la primera mitad de la década de los 90: implicaciones demográficas y territoriales”*, Geo Crítica Scripta Nova. En: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Vol. 8. Recaño, J. (2010). *“Las migraciones internas de retorno en España. De la óptica individual a la dimensión familiar”*. Papers. Revista Sociológica, 95 (3), 701-729.
- Reyes, I. Darcy, A. & Azuara, P. (2007). *“Las prácticas de lecto escritura en los hogares de inmigrantes mexicanos”*, en *“Cultura y Educación, Revista de Investigación, Teoría y Práctica”* 4,19, diciembre. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 395- 407.
- Reygadas, R. G. Rafael & Zarco, M.C. (2005). *“Horizontes del Desarrollo local”*. En: *“Aportes de las Organizaciones civiles en México”*, México: Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Riso, M. y Romeau V. (2006). *“Hacia una propuesta teórica para el análisis de las fronteras simbólicas en situaciones de comunicación intercultural”*. En: *“Estudios sobre las culturas contemporáneas”*, Vol. XII, diciembre, 024, México: Universidad de Colima.
- Rivera, S. L. (2012). *“Vínculos y prácticas de interconexión en un circuito migratorio México y Nueva York”*, Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E. (2009). *“El proceso de análisis en la experiencia etnográfica”*. En: *“Historia y cultura en los procesos educativos”*, Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, M. Comp. (2004). *“Memorias del Foro I Latinoamericano de Políticas Públicas en Educación, Ciudadanía e Interculturalidad”*. Puebla, México: Observatorio Ciudadano de la Educación. Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe, SEP, Foro Latinoamericano de Políticas Públicas.

- Rodríguez, M.A.& Aguilera, S. (2012). *“Los servicios educativos para niñas, niños y adolescentes que migran de La Mixteca poblana a Nueva York”*. En: *“La investigación educativa, un horizonte abierto”*. Royo S, M. I. Castillo A.Y & Laura Helena Porras, L.A. (2012) Universidad Iberoamericana Puebla, Universidad de la Américas Puebla, BUAP, UPAEP, UPN, Contracorriente A.C, México.
- Ruiz, M, M. (2005). *“El aprendizaje y las prácticas sociales en zonas urbano marginales de la ciudad de México”*. Estudios de caso. En: *“The Cyril O Houle Scholars in Adult and Cointinuing Education Program”*. Global Research Perspectives, V, Giorgia : The University of Giorgia,155-183.
- Ruiz, M, M. (2006). *“Investigación y Conocimiento Local: educación de adultos y organizaciones populares: Puntos Teóricos. Metodológicos”*. En: Marco Jiménez, *“Los usos de la Teoría de la Investigación”*, México: Plaza y Valdez /S A.
- Ruiz, M, M. (2009). *“Educación de jóvenes y adultos, Narrativas de Trayectorias Escolares Truncas”*, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación educativa, Veracruz: COMIE.
- Ruiz, M, M. (2010). *“Reconstruyendo la noción de Organizaciones de la sociedad civil como sujeto político y pedagógico”* México: Universidad Iberoamericana.
- Salinas, B (2016). *“El ABC de la Acción comunitaria”*. Organizaciones civiles, educación y desarrollo. Puebla: UDLAP.
- Salinas, B. Coord. (2013). *“Educación Desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011 La investigación Educativa en México”*. México: Colección Estados del Conocimiento, Primera edición.
- Salinas, B. & González, V. (2013). *“Aprendizajes y saberes en la sociedad civil”* en Salinas Amezcua Bertha Coord. (2013). *“Desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011 La investigación Educativa en México”*, México: Colección Estados del Conocimiento, Primera edición.

- Sánchez Díaz de Rivera, M.E & Hernández, Rojas, L. (2010). *“Como las Mariposas Monarca”*. En: *“Migración, identidad y métodos biográficos”*. México: Universidad Iberoamericana de Puebla.
- SEDESOL, CONEVAL (2010). *“Informe Anual sobre Pobreza y Rezago Social”*. Gobierno de México.
- SEDESOL, CONAPO (2013). *“Informe sobre Pobreza y Marginación Social”*. Gobierno de México.
- Sautu, R. (2005). *“El diseño de una investigación: teoría, objetivos y métodos”*. En: *“Todo es teoría”*. Buenos Aires: Lumiere.
- SEMS (2016) Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de <http://www.becasmediasuperior.sep.gob.mx/>
- Sen, A. (1999^a). *“Romper el ciclo de la pobreza: Invertir en la infancia”*. Conferencier Magistral, Washington: BID.
- SEDESOL-CONAPO (2010). *“Informe anual sobre situación de pobreza y rezago social”*. Secretaria de Desarrollo Social, Consejo Nacional de Población. Gobierno de México
- SEDESOL (2013). *“Informe Anual sobre pobreza y rezago social”*. Gobierno de México.
- Schneider, S. (2009). *“Radical Remedies: Women Health, nd Micropolitics of Grasroots Organizing in México”*. En: *“Medical Anthropology Quarterly,”* 3, 23, 235- 256
- Schütz, A. (1932). *“La construcción significativa del mundo social”* traducción de Prieto, E. (1993). Barcelona: Paidós.
- Schütz, A. (1974). *“El problema de la realidad social”*, Buenos Aires, Amorrortu Editores Edición en castellano.
- Shütz A. y Luckmann T. (1977). *“Las estructuras del mundo de la vida”*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Schütz, A. (1987). *“Le chercheur et le quotidien”*. En: *“Phénoménologie des sciences sociales”*, París: Méridiens Klincksieck

- Schütz, A. (1993). *“La construcción significativa del mundo social”*. Introducción a la sociología comprensiva, Barcelona: Paidós
- Schütze, Fritz (2010). *“Pesquisa biográfica e entrevista narrativa”*, en W. Weller y Nicole Pfaff. Nicolle (orgs.) *“Metodologías da pesquisa qualitativa”*. En: Educação, Petrópolis, Vozes, 210-222.
- Soneira, A. (2006). *“La teoría fundamentada en los datos”* (Grounded theory) de Glaser y Straus. En: Vasilachis, Irene (coord.). *“Estrategias de investigación cualitativa”*. Barcelona, Gedisa.
- Souza, E. C. (2006). *“Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas”*. En: E.C. Souza y M. H. M. B. Abrahão (orgs.). *“Tempos e narrativas e fições: a invenção de si”*, Porto Alegre: Edipucrs.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *“Codificación abierta. Bases de la investigación cualitativa”*. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada. Antioquia: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J & Bogdan, R. (1986). *“Introducción a los métodos cualitativos de investigación”*, Buenos Aires: Paidós.
- Tinley, A. (2006) *“Migración de Guanajuato a Alabama. Experiencias escolares de cuatro familias mexicanas”*. En Revista Sociológica, 60,21, México: UAM Azcapozalco.
- Tintaya- Condori, P. (2008). *“Colección de saberes andinos”*. La Paz Bolivia: Instituto de Estudios Bolivianos.
- Tintaya-Condori, P. (2012). *“Ciencia: Construcción de Saberes Válidos en Psicología”*. En: *“Saberes, innovaciones, métodos y prácticas para la vida”*. La Paz Bolivia: Instituto de Estudios Bolivianos.
- Touraine, A (1994). *“Crítica de la modernidad”*. México: Fondo de Cultura Económica

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *“El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa”*. En: *“Introducción a los métodos cualitativos de investigación”*. Barcelona, Paidós.
- Touraine A. (2005). *“The Subject is Coming back”*. En: International *“Journal of Politics, Culture and Society”*, Vol 18, No.3/4, Spring-Summer, 199-209.
- Unesco (2006). *“Educación no formal” 55ª semana del 60 aniversario*. Paris: UNESCO.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *“La investigación cualitativa”*. En: Irene Vasilachis de Gialdino (coord.). *“Estrategias de investigación cualitativa”*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vercellino, S. (2015). *“Revisión bibliográfica sobre la relación con el saber. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares”*, Revista Electrónica Educare, Vol. 19, 2, Costa Rica: Universidad Nacional Heredia, 53-82.
- Villoro, L (2009). *“Creer, saber, conocer”*. México Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2004). *“World-systems Analysis: an introduction”*. Durham: Duke University Press.
- Weiss E. (Coord.) (2012). *“Jóvenes y bachillerato”*. México: ANUIES. Dirección de Medios Editoriales. México.
- Weiss, E. (2014). *“Hermenéutica y descripción densa versus grounded theory” y Atlas.ti*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional *“Epistemologías y metodologías de la Investigación educativa”* México: AFIRSE, UNAM.
- Wong, Rebeca, Alberto Pollani y Beth J. Soldo. (2007). *“Wealth in Middle and Old Age in Mexico: The Role of International Migration”*, International Migration Review, vol. 41, no. 1, pp. 127-151.
- Yurén, T. Cruz, M. Cruz, A. Araújo-Olivera, S. Estrada, M. J. (2005). *“Mundo de la Vida Versus Habitus Escolar: El Caldo de Cultivo del Rezago Educativo en un México de*

Migrantes”, Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 13, 2005, pp. 1-26 Arizona State University.

Yuren, T. (2008). “*Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*”, México: Juan Pablos Editor.

Zemelman, H. (1997). “*Sujetos y subjetividades en la construcción metodológica*”. En: Emma León & Hugo Zemelman. “*Subjetividad: umbrales del pensamiento social*”, México- Madrid: Universidad Nacional Autónoma de México, Editorial Anthropos, 21-35.

APÉNDICE

Apéndice 1. Base de datos interpretativa. Archivo anexo Excel

Apéndice 2. Cuadro de informantes

Cuadro Informantes

Nombre asignado	Edad	Género	Escolaridad	Estado civil	Fechas de diálogo informal	Lugar de entrevista
Xóchilt	14 años	Femenino	Segundo año de bachillerato general	Soltera	23-09-2016	Bachillerato Ozolco
					14-10-2016	Bachillerato de Ozolco
Jesús	48 años	Masculino	Primaria	Casado	09-06-2016	Centro de Ozolco
Pedro	49 años	Masculino	No fue a la escuela.	Unión libre	23-07-2016	Atrio de la iglesia
Juan	35 años	Masculino	Primaria			Tienda de Ozolco
Director del Bachillerato		Masculino	Maestría	Soltero	23-09-2016	Bachillerato Ozolco
					14-10-2016	Bachillerato de Ozolco
					21-10-2016	Bachillerato de Ozolco

Felipe	43 años	Masculino	Primaria	Casado	23-09-2016	Bachillerato Ozolco
					14-10-2016	Bachillerato Ozolco
Eduardo	50 años	Masculino	No fue a la escuela	Unión libre	16-11-2016	Campo de maíz
Mateo	39 años	Masculino	Secundaria	Soltero	08-11-2016	Ayuntamiento de Ozolco
Marco	42 años	Masculino	Tercero de primaria	Casado	08-11-2016	Tienda de Ozolco
Miguel Angel	35 años	Masculino	Bachillerato	Soltero	10-12-2016	Centro de Ozolco

Fuente. Elaboración propia con datos de campo