

La emergencia del tercer espacio: Educación intercultural y familias tzotziles en León, Guanajuato¹

*The emergence of the third space: Intercultural education
and Tzotzil families in Leon, Guanajuato*

Mariana Mora González*

Luis Ángel Calzoncin Calvillo **

Mario Alejandro Montemayor González, S.J.***

Giovanna Battaglia Velázquez****

¹ Proyecto de investigación que se enmarca en las actividades del Centro de Formación Humanista de la Universidad Iberoamericana León.

* Licenciada en Derecho por la Universidad Iberoamericana León e integrante del Colectivo Ach'lum.

** Licenciado en Psicología por la Universidad de Guanajuato y maestrante en Ciencias Sociales por la FLACSO México.

*** Maestro en Filosofía y Ciencias Sociales por el ITESO. Académico investigador del Centro de Formación Humanista de la Universidad Iberoamericana León.

Autor para correspondencia.

Correo electrónico: mario.montemayor@iberoleon.mx.

**** Maestra en Política y Gestión Pública por el ITESO.

Coordinadora territorial de CONAFE Guanajuato e investigadora independiente.

Recibido: 01-01-21

Aceptado: 01-07-21

Resumen

En esta investigación se presentan las gestiones de un espacio educativo no formal para infancias migrantes tzotziles en León, Guanajuato. A partir de esta experiencia se piensa el fenómeno de *migración pendular* indígena que tiene lugar en esta ciudad. Estos desplazamientos temporales tienen la intención de generar un ingreso económico para dichas comunidades indígenas y mantener contacto con la cultura de la cual provienen; sin embargo, estas vivencias no solo plantean dilemas desde el paradigma de la interculturalidad, sino también desde lo jurisdiccional, pues en México —al conformarse de diversas culturas— coexisten múltiples órdenes normativos. Por esta razón, muchos pueblos originarios han encontrado en la migración temporal y en la empleabilidad informal un modo de tener autonomía frente a prácticas del Estado mexicano; a pesar de ello, su actividad laboral puede ser motivo de penalizaciones, pues su noción de educación tampoco está representada en la institucionalidad del país. La capacidad de agencia, por tanto, se reduce; es necesario, para coadyuvar a ampliarla, defender los derechos de las infancias que se alejan de los patrones impuestos. La praxis pedagógica en espacios informales cotidianos tiene esta finalidad.

Cómo citar este artículo

Mora González, M., Calzoncin Calvillo, L.A., Montemayor González, M.A., & Battaglia Velázquez, G. (2021). La emergencia del tercer espacio: Educación intercultural y familias tzotziles en León, Guanajuato. *Entretextos*, 13(37), 1-10. <https://doi.org/10.59057/iberoleon.20075316.202137524>

Abstract

This research presents the management of a non-formal educational space for Tzotzil migrant children in León, Guanajuato. From this experience, the phenomenon of indigenous pendular migration that takes place in this city is considered. These temporary displacements are intended to generate an economic income for these indigenous communities and to maintain contact with the culture from which they come; however, these experiences not only pose dilemmas from the paradigm of interculturality but also from the jurisdictional point of view, since Mexico -being made up of diverse cultures- coexists with multiple normative orders. For this reason, many native peoples have found in temporary migration and informal employment a way to gain autonomy from the practices of the Mexican State; in spite of this, their labor activity may be penalized, since their notion of education is not represented in the country's institutions either. Their capacity for agency, therefore, is reduced; it is necessary, in order to help expand it, to defend the rights of children who move away from the imposed patterns. This is the purpose of pedagogical praxis in everyday informal spaces.

Palabras clave: migración indígena, infancias trabajadoras, derechos de las infancias, familias tzotziles, espacios educativos no formales.

Keywords: indigenous migration, working children, children's rights, tzotzil families, non-formal educational spaces.

Introducción

La migración de comunidades indígenas a las ciudades es un fenómeno cada vez más visible en entornos mexicanos; esta investigación centra la mirada en las familias de la cultura tzotzil que provienen del municipio de Mitontic, Chiapas. A través de la *migración pendular* han encontrado formas para solventar la precariedad económica existente en sus comunidades de origen y para mantener un vínculo vivo con sus pueblos. La conformación de un espacio educativo con infancias tzotziles ayudó a una mayor comprensión del desplazamiento, así como del trabajo familiar informal y autónomo en la ciudad de León, Guanajuato.

En otras palabras, haber puesto en diálogo las relaciones intersubjetivas, que de ahí emergieron, con las formas tradicionales de defender los derechos de las infancias permitió problematizar el conflicto que se da entre las familias migrantes tzotziles y las instituciones que defienden los derechos de las infancias, puesto que los niños y las niñas laboran en las calles de dicha ciudad. Con miras a ampliar la *capacidad de agencia*² de personas de los pueblos indígenas en contextos urbanos, como es el caso de León, se busca que estas familias tzotziles tengan más posibilidades de elección: hablar su lengua originaria, portar su vestimenta o asentarse en una nueva localidad. Se ha deducido, por tanto, que han encontrado en esta modalidad laboral una forma de resistencia para mantener el modo propio de la cultura tzotzil.

² El concepto *capacidad de agencia* es retomado por Bhabha (2002). El autor indio subraya el poder que se aglutina en las relaciones entre las personas, es decir, la intersubjetividad que se vive al interior de grupos de pertenencia, en los cuales quedan márgenes incognoscibles de la intencionalidad de la acción del agente.

La metodología que se ha usado en esta investigación es de corte cualitativo. Se realizaron entrevistas a miembros de estas familias migrantes para conocerlos; también se llevaron a cabo observaciones participantes semanales en el espacio educativo informal de la vecindad. Del mismo modo, se visitó la comunidad de origen (Chalam); a través de este encuentro se analizaron sus trayectorias de vida para dar cuenta del contexto de origen, tránsito y arribo (Chalam-León-Chalam). Finalmente, se reflexionó sobre la importancia del tercer espacio, la interculturalidad y la comunalidad.

Gestación de un espacio educativo intercultural

El espacio educativo se conformó por integrantes del colectivo Ach'lum, profesores de la Universidad Iberoamericana León, estudiantes vinculados al Programa de Liderazgo Ignacio Universitario Latinoamericano (PLIUL), así como voluntarios y voluntarias de la ciudad de León, Guanajuato. El sitio, en el que se llevan a cabo las actividades, se encuentra en una vecindad de El Coecillo³; este barrio es uno de los más tradicionales de la ciudad y pionero en la fabricación de calzado, razón por la que tuvo un gran apogeo. En la azotea del edificio se realizan las actividades con las familias indígenas.

Estas visitas comenzaron a partir de un estudio realizado en 2018 por Raymundo Sandoval y Cristina Magaña; investigación que propició el diálogo y el encuentro tanto con las infancias como con sus padres. Además de familias indígenas tzotziles, en esa vecindad habitan —desde hace varias décadas— familias indígenas náhuatl y mixtecas. Ellos y ellas trabajan de forma ininterrumpida en los cruceros, incluso cuando la ciudad se encontraba sujeta a las medidas impuestas por el confinamiento. Algunos hacen malabares y otros comercializan chicles, dulces, pistaches. Sus labores las llevan a cabo los siete días de la semana, durante dos o tres meses, y luego regresan a su comunidad en Chiapas.

Los conceptos que inicialmente nos ayudaron a formular este proyecto fueron *alteridad* y *proximidad* (Levinás, 2015). Preguntarse sobre el otro y la otra; sobre su forma de hacerse presente —tan “distinta” entre las calles de la ciudad—; sobre su bagaje cultural y social atrapó nuestra atención. Asimismo, dio pie a pensarnos en términos colectivos: nosotros-nosotras. La forma en que se presentan las personas migrantes dinamiza estos cuestionamientos en relación con la representación; es decir, sobre cómo los grupos minoritarios pueden encontrar voces que lleven su perspectiva y necesidades a los órganos de decisión pública local. En ese sentido, ¿cuáles son los mecanismos reales que les ayudan a ser acogidos en la ciudad?

Esa pregunta alberga otra: ¿cómo generar un espacio educativo que sea pertinente para su cosmovisión cultural y, al mismo tiempo, que no sea invasivo?; dicho de otra manera, ¿cómo poner en el centro a las infancias indígenas y sus saberes propios, en un contexto urbano que no favorece espacios interculturales? Por lo tanto, se optó por un *paradigma no asimilador*, como plantea Levinás (2015), que tuviera rostro de acogida; es decir, que el entorno educativo no integrara a esta población indígena a la dinámica de la ciudad, sino que recuperara, preservara y promoviera formas culturales

³ Según Navarro Valtierra (2008), el nombre se asocia al vocablo de origen maya *Kué*, que significa pequeño adoratorio o túmulo; este término derivó al diminutivo *Cuicillo*, que después se modificó a *Coecillo*. Se le nombra así desde el siglo XVI, cuando el Bachiller Alonso de Espino lo transformó en pueblo.

propias de sus comunidades de origen. En ese sentido, el espacio se interpretó desde una perspectiva ética, con elementos que promovieran la hospitalidad y reconocieran que el conocimiento se produce entre dos sitios: León-Chalam.

Se propuso conocer las dinámicas propias de la experiencia migratoria y los dinamismos que les permiten mantenerse en pertenencia con la cultura de la cual provienen; para exponer nuestro interés de visitarles y de construir un espacio educativo para los niños y niñas, se realizó una asamblea. La respuesta, tanto de los papás y las mamás como de los niños y las niñas, fue de aceptación. Ahí acordamos asistir de manera periódica a la vecindad. A los conversatorios iniciales también se incorporaron familias náhuatl y mixtecas que viven ahí.

Encontramos riqueza cultural que se intenta poner en el centro del espacio educativo, porque históricamente han sido negados; en los contextos urbanos, regularmente discriminados. Estos saberes están vinculados a su cosmovisión, a su sentido de comunidad, a su relación con sus territorios; son frutos de procesos históricos de resistencia que han emprendido frente a los embates colonizadores, que aún continúan.

¿Cómo favorecer los saberes de los pueblos originarios en un espacio ciudadano? Las reflexiones de Sousa Santos (2003) sugieren pensar en una racionalidad distinta, es decir, alejarnos de lo que él denomina la *razón indolente*. La modernidad occidental, por su carácter monocultural, ha desplegado este precepto a través de la institucionalidad del Estado nación; sin embargo, no ha logrado expresar, dentro de la democracia, la voz de las comunidades indígenas. Así pues, con el proyecto se pretende sustituir este tipo de racionalidad por uno cosmopolita que esté circunscrito en una ecología de saberes; una ecología de reconocimiento de otros modos y otras prácticas.

Otro planteamiento importante, fruto de la recuperación de los encuentros, fue construir relaciones con las infancias indígenas, teniendo en cuenta el principio de *interculturalidad crítica*; es decir, no solo partir del reconocimiento de la diversidad, sino de la identificación de un “problema estructural-colonial-racial” en el que el intercambio/interacción se realiza “dentro una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y ‘blanqueados’ en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh, 2009, p. 4). En esta postura se considera a la interculturalidad una herramienta para un proceso y proyecto que se va tejiendo al tomar en cuenta a las personas; que intenta disminuir jerarquías; que busca la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales.

Entendida así, la interculturalidad se construye con las relaciones que han emergido de este espacio educativo; de la misma forma se construyeron nociones de nuestro modo de estar con las infancias indígenas. Las actividades lúdicas fueron el vehículo fundamental para el encuentro, en primer lugar, porque son niños y niñas a quienes el juego les es condición natural de disfrute y de atención; en segundo lugar, porque con lo lúdico se podía prescindir del uso del lenguaje oral, ya que nosotros no conocemos su lengua y algunos —de ellos y ellas— no hablan español. Lo anterior podía ser un impedimento para el encuentro y el intercambio.

En síntesis, se construyó una metodología que tuviera en el núcleo la acogida; que contemplara elementos lúdicos en las actividades; que pusiera en el centro los saberes propios de los pueblos; que hiciera uso del trabajo colaborativo y aportara elementos que abonaran a la mejora de su estancia

en la ciudad. Se planearon actividades mensuales con temáticas sobre los huertos, el trabajo en la ciudad y en el campo, el maíz, las fiestas de sus comunidades de origen, entre otras; en cada una se generaron productos tangibles que dieran testimonio del estilo de vida que llevan. Asimismo, se realizaron visitas a diferentes lugares de la ciudad como un proceso de apropiación de los espacios, de expansión de su territorio simbólico.

Mantener la comunalidad

Jaime Martínez Luna (2016), antropólogo y músico zapoteco, propuso el término *comunalidad*, como un modo de existir en comunidad, a la que define así: “concepto vivencial, que permite la comprensión integral, total, natural de hacer la vida” (p. 100). Sin duda, esta manera ha marcado la pauta que configura el espacio gestado entre las familias tzotziles y los integrantes del equipo de trabajo; quizá ese sea el aprendizaje más significativo para quienes les acompañamos en la ciudad: la vida que ellas y ellos viven no se puede entender sin la comunidad. Esto se ve en varios aspectos; el primero es que mantienen relaciones arraigadas con su comunidad de origen a través de cargos comunitarios. Estos puestos manifiestan el compromiso con su comunidad, pues el pueblo se los encomienda por un tiempo determinado. La participación en el sistema de cargos es posible gracias a cierta flexibilidad: algunas personas salen a trabajar mientras otras desempeñan labores locales (los comités de carreteras o comités de escuelas). Este tipo de organización social se fundamenta en esta responsabilidad, que al mismo tiempo alimenta y sostiene la vida del pueblo; permite, además, posibilidades de ingresos económicos, que en sus localidades son casi nulas.

Martínez (2010, citado en González y Tornel, 2022) distingue cuatro momentos indisolubles en la vida comunitaria: a) el territorio, porque la vida de las comunidades está profundamente enraizada al espacio que habita y sustenta la vida; b) la comunidad, con quienes se comparte el territorio; c) el trabajo y d) el producto, que es “aquello que se obtiene o consigue goce” (p. 10). Estos momentos de la vida en comunidad, aunque mermada por la estructura de la sociedad urbana, forman parte del territorio y están latente entre las familias que migran temporalmente a León. La vida comunitaria también se reproduce en la forma en que asumen el trabajo de la venta en los cruceros de la ciudad, pues integra a toda la familia; en los festejos, al compartir los alimentos como razón que consigue goce.

El segundo aspecto es el espacio educativo, porque refleja ese sentido comunitario. Ellos y ellas ahí comparten su visión de la vida; ahí manifiestan, al abrir espacios íntimos de sus casas, su hospitalidad; ahí ofrecen asistir a las fiestas de sus pueblos. El buen recibimiento es de alto valor e importancia, pues “funda filosófica y moralmente el pluralismo como actitud que asume conscientemente la pluralidad del mundo real y le da un sentido político” (Esteve, 2012, p. 131). En otras palabras, es una actitud que no sólo acepta la pluralidad de ideas y modos de ser, sino que recibe y acoge —incluso en los espacios íntimos— a la otra persona que es diferente a mí; este gesto es habitual en las familias tzotziles. Así pues, la *hospitalidad* es clave para construir comunidad.

El espacio gestado articula modos de ser en comunidad, pues hay un espacio compartido (la vecindad), hay una comunidad (las familias y quienes formamos parte del equipo de trabajo), hay un trabajo conjunto (mediante el juego y el compartir saberes) y, por último, hay un punto de encuentro (razón de goce y disfrute). Por ello, el acompañamiento a las familias no se entiende en términos

productivos ni institucionales; se entiende, más bien, como una forma de estar presente, quizá más compatible con lo que el pensador educativo Illich (1974) nombra como *convivencialidad*. En este sentido, la experiencia del acompañamiento a las familias tzotziles ha fomentado relaciones entre personas de diferentes contextos; ha permitido desarrollar interacciones sin un propósito más allá que el de estar sin perseguir un producto o generar un valor añadido. La simple compañía del *otro* como un modo que dota de sentido el tiempo.

Si bien la génesis del acercamiento estuvo motivada por inquietudes de investigación, el devenir de los días y el irse compartiendo recíprocamente configuró un espacio de relaciones cercanas; por tanto, además de haber intercambiado modos de ser, también se han reconocido y compartido saberes distintos. De esta manera, ha ocurrido algo descrito por Freire, en su obra *La Pedagogía de la Esperanza* (2011): el acto de enseñar y de aprender son parte de un proceso más grande, como lo es el reconocimiento. El acto de *re-conocer* se ha encarnado en esta experiencia, pues el espacio se ha nutrido justamente del *re-conocimiento* del otro y del intento por valorar la diferencia cultural, para quienes venimos de contextos urbanos y para quienes vienen de Chalam, o de algún otro pueblo.

Dinamizar espacios lúdicos

Trabajar junto a las comunidades tzotziles ha incentivado espacios interculturales en donde se entrelazan lo propio y lo ajeno. Por tanto, es pertinente entender este espacio educativo como sinónimo de *convivencialidad*. Mediante el acercamiento y la enseñanza “informal”, cuya práctica no ha sido desde un dominio externo, sino a partir de sus experiencias de vida y de sus realidades, se buscaba que las infancias tuvieran espacios educativos y de juego, pues les es complicado partir de su comunidad, dejar sus estudios y adentrarse a un mundo urbano desconocido. Derivado de lo anterior, podemos subrayar que era prioridad organizar un espacio lúdico para conseguir un acompañamiento alegre, jovial y vernáculo que enfatizara la libertad personal, buscara los equilibrios necesarios para tener buena comunicación y tendiera a un intercambio sincero (Esteva, 2012).

Por este motivo nuestras actividades pedagógicas promueven y reconocen los derechos de las niñas, niños y adolescentes. El principal derecho es el del juego; con ayuda de esta actividad se ha posibilitado su desarrollo pleno, ya que han explorado su creatividad e imaginación. Al respecto, la ONU ha utilizado, “durante décadas, el deporte y el juego como herramientas en la cooperación, el desarrollo y los esfuerzos de ayuda humanitaria” (Gómez, Ahualli y Pzellinsk, 2013, p. 4).

Las familias tzotziles no solo han experimentado precariedad, marginación y discriminación, también se enfrentan cotidianamente al abuso de autoridades municipales (como se describe más adelante). Estas situaciones impactan tanto a las familias como a las infancias, por lo que las abordamos en nuestro acompañamiento lúdico; el juego sencillo busca aminorar la tensión ante las complicaciones de vivir en la ciudad, pero también el rezago escolar de las niñas y niños. Llevamos a cabo procesos de alfabetización con material didáctico que facilite la enseñanza y el aprendizaje; asimismo, se idean formas para integrar temas relevantes a la lengua materna, español, matemáticas, historia y ciencias naturales.

De esta manera, se busca fortalecer lo aprendido en la escuela de su comunidad y despejar sus mentes después de una jornada laboral intensa en los cruceros; se intenta, así, coadyuvar a su desarrollo cognitivo, social y emocional.

Reflexiones finales

Agencia entre dos culturas

Los pueblos indígenas conservan formas autónomas de gobernabilidad que les permiten mantener cierta distancia respecto a la ley homogénea de la nación; es decir, las personas de algunas comunidades indígenas deciden si se sujetan o no a las legislaciones del Estado que operan en el territorio mexicano. Estas familias, por tanto, desconocen las reglas del juego al migrar a León, ya que no forman parte de sus usos y costumbres. Su modo de entender el territorio y el trabajo legalmente permitido no está representado o plasmado en este marco normativo. Como comenta Bhabha al respecto (2013): “En un sistema-mundo integrado por los Estados-nación, ‘no hay espacio libre’ —un lugar propio para el derecho a la acción y a la opinión— para los refugiados, las minorías, las personas desplazadas, los apátridas” (p. 48).

Asimismo, el hecho que estas familias realicen trabajo informal con sus hijos e hijas implica interrupciones en los ciclos escolarizados; sin embargo, puede entenderse como una suspensión voluntaria que responde a la posibilidad de un ingreso económico. La agencia, entendida como la capacidad de ampliar las posibilidades de las familias tzotziles migrantes, es visible en su participación asidua en las fiestas comunitarias, en la adquisición de terrenos y en la construcción de casas en sus pueblos de origen —como ellas mismas lo relatan en las entrevistas realizadas—. Esta migración pendular, de ida y vuelta, les abre una rendija por la que pueden entrar al circuito económico de la dinámica global.

Sin embargo, en la navegación temporal entre territorios, se enfrentan a las hostilidades propias de marcos institucionales y jurídicos que no contemplan este modo de migración como una oportunidad para personas que pertenecen a otra tradición cultural-política. Esto complejiza la capacidad de respuesta de la autoridad local del territorio de recepción: León, Guanajuato. Bhabha (2013) menciona al respecto: “si [...] el agente en el corazón del discurso político, ya sea que se trate de una persona, un grupo o un gobierno, está atrapado dentro de una variedad de comunidades y *jurisdicciones superpuestas* [...] resulta muy difícil resolver cuál es el ‘lugar propio’ de la política y la democracia” (p. 58).

Un ejemplo de esta variedad de jurisdicciones superpuestas es la formación de la infancia, ya que los sistemas escolarizados se encuentran ligados a una serie de recomendaciones propias del modo ciudadano. Para estas familias tzotziles gran parte de este discurso —sobre lo que deben y no deben hacer para la formación de sus niños y niñas— es ajeno a su concepción y a las condiciones de las que provienen. Entonces, su noción de desarrollo tampoco se encuentra representada por la institucionalidad del Estado mexicano.

El modelo de desarrollo integral para las infancias, en gran medida, es operado por instituciones mexicanas como el DIF; sin embargo, para los padres y las madres tzotziles es una instancia de persecución y penalización que pone en riesgo constante el cuidado de sus hijos e hijas, porque este organismo público está facultado para quitárselos. En diversas entrevistas han expresado que esa amenaza los estremece frecuentemente. El miedo a la persecución y a las consecuencias hace que su estancia en la ciudad de León sea escondidiza, puesto que la ley puede penalizar su actividad laboral informal con acusaciones de trata de menores.

En un estudio sobre infancias indígenas en Oaxaca, Mejía Pérez (2021) analiza la concepción de “niñez normal”; revela que esta noción entra en conflicto con infancias que se alejan del modelo occidental de niñez, porque tiende a generar patrones de educación que se imponen. Así, en este parámetro de “normalidad” del desarrollo, los niños y las niñas no deben trabajar, deben seguir los preceptos de la educación escolarizada en sitios exclusivos, deben formarse con contenidos generalmente en español. Aunque las personas de la comunidad de Chalam reconocen que la lecto-escritura y las habilidades matemáticas son importantes para la vida futura de sus hijos, también se dan cuenta que esos aprendizajes no están asociados al aumento de capacidades económicas que les permitan salir de los circuitos de precarización histórica en el que se encuentran situadas.

Por esto, las familias le conceden prioridad a participar en escenarios donde la obtención inmediata de remuneración les permita subsistir y construir un hogar, al mismo tiempo que mantienen la pertenencia con su cultura de origen. Puede decirse que en esta inercia actualiza su herencia cultural y la pone en diálogo, en medio de corredores industriales de vigor económico como la ciudad de León. En síntesis, han encontrado en el trabajo familiar, callejero, informal, silencioso y clandestino mecanismos de resistencia y supervivencia que les ayudan a sostener la autonomía cultural que el Estado mexicano intenta aminorar desde hace décadas.

Autonomía y resistencia a través de la migración

Este artículo y sus reflexiones son fruto de la relación que se ha gestado en el espacio educativo; desde ahí pretende, como dice Siskind (citado por Bhabha, 2013), “interrogar formaciones culturales que exceden el espacio de la cultura nacional o se inscriben en sus bordes y grietas[;] pensar las escalas globales en las que se inscriben los sujetos minoritarios, marginales, carentes de derechos, radicalmente separados de toda instancia de justicia institucional o simbólica” (p. 12). De este modo, se describe la radical “separación” entre organización política nacional (como lo es la división municipal del Estado) y la local (usos y costumbres de Chalam), en donde el fenómeno migratorio de familias tzotziles pone de relieve mecanismos emergentes que permiten la resistencia y la autonomía de los pueblos originarios a través de la movilidad.

Las familias tzotziles provienen de un marco histórico de exclusión y pobreza, al mismo tiempo mantienen autonomía respecto al sistema educativo y las legislaciones laborales actuales. Trabajan en la informalidad de las calles, junto a hijos e hijas, y deciden mantener este tipo de empleabilidad porque les permite vincularse a su localidad a través de los cargos comunitarios. Por todo ello, se puede afirmar que ha cambiado la forma en que la resistencia y autonomía se hacen reales; estos dos conceptos anteriormente estaban asociados a mecanismos organizativos que se podían mantener dentro del territorio de origen. En la actualidad, la autonomía no está ligada solamente al territorio de origen, sino al cruce y emergencia de un nuevo sujeto político que se gesta —en el ir y venir— de la experiencia migratoria.

Amistad como política: tercer espacio

El espacio educativo que se ha gestado nos habla de la posible de configurar otras formas de relaciones, en donde la hospitalidad cobra relevancia vital para la vida colectiva. Así, pues, la amistad se vuelve una condición política que se encuentra, como señala Esteva (2021), en el centro del camino para guiarnos hacia el nuevo mundo y escapar de la era de la muerte; por tanto, el espacio tiende

a la esperanza, pues se ha construido en miras a la comunalidad. Se desea la comunalidad, ya que desde ahí se moviliza la praxis pedagógica en espacios informales cotidianos que no buscan el logro de aprendizaje, sino lo inconmensurable. En palabras de González y Tornel (2022), “para compartir el mundo sí es necesario transformarlo [...] al modo comunitario en donde la transformación se traduce en relaciones profundas de amistad y hospitalidad con lo humano y lo no-humano” (p. 16). Entonces, ¿en qué sentido dar hospedaje o albergar a este otro, que llega buscando una mejor vida, puede ser un modo de convivencia dentro del contexto ciudadano para dinamizar vivencias esperanzadoras? Bhabha (2013) señala que esta interacción genera el *tercer espacio*. Detiene la mirada en la intersección que se genera entre el yo (quien recibe) y el tú (quien arriba). En esa relación acontece algo nuevo: el lugar del testigo, “que se presenta ante nosotros como algo fatídicamente ‘objetivo’ material, constitutivo (la injusticia, la discriminación, la pobreza) logra producir, en los intersticios, una agencia de reafirmación, resistencia y transformación (p. 37).

Concluye Bhabha (2002) que este giro crea nuevos lugares-sitios donde se vislumbran maneras de colectividad que dejan aromas de esperanza. “Esta ética de la hospitalidad no puede enunciarse ni desde el lugar de la nación ni desde espacios universales abstractos, sino desde el ‘tercer espacio’” (p. 13). Por ello, propiciar dinámicas y lugares que se generen en los márgenes de la institucionalidad puede ayudarnos a reconstruir ambientes que reafirmen la valía del encuentro en condiciones de asimetría y diversidad.

Referencias

- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Ediciones Manantial.
- Bhabha, H. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos: Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Siglo Veintiuno editores.
- de Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente contra el desperdicio de la experiencia*. Desclée de Brouwer.
- Esteva, G. (2012). *La convivialidad y los ámbitos de comunidad: claves del mundo nuevo*. Crítica. Palapa Editorial.
- Esteva, G. (2021, 15 de junio-18 de julio). Friendship, Hope and Surprise – The Keys for the New Era [conferencia inaugural]. Octavo Foro Sur-Sur sobre Sostenibilidad. La política de la esperanza: la resiliencia y la resistencia de la gente en tiempos catastróficos, Universidad de Lingnan, Hong Kong. <https://our-global-u.org/oguorg/en/ssfs8-readings/>.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez, A., Ahualli, M. y Pzellinsky, R. (2013). Si jugamos juntos ganamos todos. UNICEF. <https://www.unicef.org/argentina/media/2296/file/Si%20jugamos%20juntos.pdf>.
- González, G. y Tornel, C. (2022). Bajo el volcán. Convivencialidad y comunalidad desde Gustavo Esteva y Jaime Martínez Luna. *Epíkeia*, 44, 1-18. <https://epikeia.leon.uia.mx/numeros/44/bajo-el-volcan-convivencialidad-y-comunalidad.php>.
- Illich, I. (1974). *La Convivencialidad*. Barral Editores.
- Levinás, E. (2015). *Ética e infinito*. Editorial Antonio Machado.
- Martínez Luna, J. (2016). Conocimiento y Comunalidad. *Bajo el Volcán*, 15(23), 98-112. <http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/bevol/article/view/1289/907>.
- Mejía Pérez, R. F. (2021). Niñez indígena trabajadora migrante en contextos urbanos: participación, poder y resistencia. *Líneas Críticas*, 27. <https://www.redalyc.org/journal/1935/193567258039/html/>.
- Navarro Valtierra, C.A. (2008). *Los Barrios de León: San Francisco del Coecillo*. Ediciones del Archivo Histórico Municipal de León. https://issuu.com/archivo-historico-leon/docs/san_francisco_del_coecillo_tr.
- Sandoval, R. y Magaña, C. (2018). *Familia Tzotziles en León: Sondeo sobre su dinámica de trabajo de calle* [manuscrito no publicado]. Universidad Iberoamericana León.

Walsh, C. (2009, 9-11 de marzo). *Interculturalidad crítica y educación intercultural* [ponencia]. Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, La Paz, Bolivia. https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf.