

ARTÍCULOS

La experiencia del taller «México Viene a Casa»: una propuesta de acompañamiento a la niñez desde el coprotagonismo

Emilio Maceda Rodríguez | Universidad Autónoma de Tlaxcala, México
emacedar_fcdh@uatx.mx

Eduardo Abedel Galindo Meneses | Universidad Autónoma de Tlaxcala, México
eagalindo_fcdh@uatx.mx
DOI: <https://doi.org/10.33255/2591/2112>

Fecha de recepción: 30/09/2024
Fecha de aceptación: 24/11/2024

Resumen

En este trabajo se presenta la experiencia del taller «México Viene a Casa» en la ciudad de Nueva York, una propuesta del programa «Pequeñas y Pequeños Universitarios» planteada desde la postura del coprotagonismo, y que se ha desarrollado a partir de los ejes principales de este programa que son el *desarrollo humano, la diversidad y la interculturalidad*. La estructura del artículo está definida a partir de mostrar el contexto donde se desarrollan los talleres, así como los planteamientos teóricos y metodológicos que le dieron origen a esta propuesta y guían la forma de trabajo de los talleres, para finalmente mostrar las experiencias que se han tenido con la comunidad de la Ciudad de Nueva York, donde niñas, niños, familias y organizaciones migrantes han participado de manera cercana con este proyecto.

Palabras clave: infancia - coprotagonismo - educación intercultural - migración internacional - taller educativo

The experience of the «México Comes Home Workshop»: a proposal to accompany childhood from the co-protagonism

Abstract

This work show the experience of the «Mexico Comes Home» Workshop in New York City, a proposal of the «Little Boys and Little Girls Univer-

Como citar

Maceda Rodríguez, E., & Galindo Meneses, E. A. (2024). La experiencia del Taller México Viene a Casa: una propuesta de acompañamiento a la niñez desde el coprotagonismo. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, 78 - 93.
<https://doi.org/10.33255/2591/2112>



sity» program proposed from the position of co-protagonism, and which has been developed from the main axes of this program that are *human development, diversity and interculturality*. The structure of the article is defined by showing the context where the workshops are developed, as well as the theoretical and methodological approaches that gave rise to this proposal and guide the way the workshops work, to finally show the experiences that have been had with the community of New York City, where children, families and migrant organizations have participated closely with this project.

Keywords: childhood - coprotagonism - intercultural education - international migration - educational workshop

Introducción

La ciudad de Nueva York es el destino de migrantes de varios países del mundo, quienes presentan diversas características en cuanto a su estatus migratorio, que se suman a las identificadas por la *interseccionalidad*, que van en función de «diferentes categorías socioculturales de género, clase, raza, etnia, idioma, entre otras» (Reyes y Reyes, 2021: 50), y que al mismo tiempo van a estar vinculadas a las posiciones de poder o de subordinación que ocupan las personas en su día a día y en las etapas de su vida.

Las características de la población de esta ciudad, aunado a las políticas de migración, los trámites y procesos que deben realizar los inmigrantes para poder regularizar su situación migratoria, aunado a las diferencias en torno a la *interseccionalidad*, ha provocado desigualdades que se han visto reflejadas no solo en el contexto económico, sino también en el político, social y cultural. Los grupos migrantes con mayor antigüedad, con estatus migratorio documentado o provenientes de países considerados desarrollados, ocupan un lugar concreto dentro de la historia y la sociedad de la ciudad de Nueva York, mientras que los migrantes indocumentados, principalmente de países latinoamericanos o aquellos llamados en vías de desarrollo, tienen pocos o nulos privilegios, una situación económica adversa y una posición precaria en la escala social, a los que se suman elementos como la edad, el nivel de educación, el lugar de procedencia (incluso si provienen de ambientes rurales o urbanos), el sexo, el género e incluso el color de piel o el idioma, ya que se ha registrado el caso de algunos migrantes mexicanos indocumentados que hablan su lengua originaria por encima del español o castellano (Avilés e Ibarra, 2016).¹

En el caso de la comunidad migrante mexicana, los estudios realizados han tratado de dar explicación a los diferentes procesos políticos, económicos, sociales y culturales que se desarrollan en el contexto de la migración México-Estados Unidos.² Sin embargo, las investigaciones se quedan en el plano académico y son desarrolladas por investigadores y para investigadores. Basta con realizar una pequeña búsqueda sobre el tema de la migración de mexicanos en Nueva York para darse cuenta de la abundante producción, y si se suma la educación de la comunidad migrante mexicana en la misma ciudad, los resultados son similares.

También hay servicios enfocados a la educación y que tienen la característica de buscar tener un impacto directo en la comunidad migrante, a través de la apropiación social del conocimiento, sin que esto sea excluyente de que también la comunidad académica pueda acceder a ese conocimiento (López, 2012; Pabón, 2018). La mayoría de estos proyectos son impulsados desde la comunidad, como el caso de algunos restaurantes en Bronx y «El Barrio» en Manhattan, que han abierto espacios en sus instalaciones para realizar talleres y cursos dirigidos a la comunidad y donde se abordan temas vinculados al género, la violencia contra las mujeres, los derechos laborales, etc. Por otra parte, las organizaciones y clubes

de migrantes, junto con agrupaciones civiles, han desarrollado espacios donde acompañan con procesos educativos a niñas, niños, jóvenes y adultos en cualquier momento de su vida y con diversas temáticas que van desde el acompañamiento en labores de *after school*, actividades artísticas y culturales, de género, de su situación migratoria y de sus derechos laborales, así como capacitaciones en torno a los quehaceres de su vida cotidiana. Ejemplo de ellos son las organizaciones que se han encargado de la protección de los derechos de los migrantes, de las mujeres, de los trabajadores y trabajadoras, de estudiantes y *dreamers*, así como aquellas que han retomado actividades artísticas como las danzas, *ballet* y bailes tradicionales mexicanos, o escuelas de mariachi. Estas organizaciones están ubicadas en los cinco condados de Nueva York y han sido fundadas por inmigrantes, algunas con apoyo del gobierno de Estados Unidos, otras del gobierno mexicano y unas más con el respaldo y/o apoyo de académicos de ambos países.

Desde hace ocho años se ha seguido la trayectoria de una comunidad mexicana que tiene presencia migratoria en la ciudad de Nueva York, debido a un proyecto de investigación donde se analizaron sus prácticas transnacionales (Maceda Rodríguez, *et al.* 2022), por lo que ha sido posible dar continuidad al desarrollo de las relaciones transnacionales que establecen los migrantes, las prácticas culturales y los vínculos familiares, así como los *intergeneracionales*. De este seguimiento se pudo identificar que es importante resignificar las relaciones *interculturales e intergeneracionales* que se desarrollan en la ciudad de Nueva York, pensada como un espacio *multiterritorial* (Haesbaert, 2011, 2013). En este espacio *multiterritorial*, las personas no solo se apropian físicamente de él, el territorio no solo es biofísico, también es epistémico (Palladino, 2021). Por eso se retoma a Escobar (2015) quien plantea que las personas van a interactuar en ese espacio, a partir de construir territorio con su propia *cosmovisión u ontología*, dando origen a un pluriverso donde están contenidos estos relatos orales y narrativas que se propone recuperar.

Se planteó entonces un proyecto para el acompañamiento de la niñez y familia en contextos interculturales: el desarrollo de las vocaciones científicas y humanísticas de las niñas y niños, la ciencia, el arte y el juego, como los medios para lograr establecer un espacio donde los adultos y las niñas pudieran convivir, compartir y resignificar aspectos representativos de su cultura, a partir de conocer o hacer memoria de tradiciones y costumbres mexicanas. Este acompañamiento se realiza a través del taller «México Viene a Casa», pensado a partir de lo observado en la comunidad mexicana, pero dirigido a la sociedad general de la ciudad neoyorquina. El desarrollo fue posible gracias a la experiencia de acompañamiento previo con la comunidad migrante mexicana, donde plantearon la necesidad de reforzar los lazos en las relaciones *intergeneracionales* de la familia y la comunidad mexicana en general, además de acercar su cultura a los niños y niñas nacidos en Estados Unidos. Las organizaciones participantes en la

primera edición de los talleres, en octubre de 2022, fueron: *Union Settlement Esperanza Preparatory After School*, *Mixteca Organization*, *Asociación de Mujeres Poblanas de Brooklyn* y *Ballet Folklórico Quetzalcóatl NY* así como migrantes quienes a título personal o a través de los negocios que han establecido en la ciudad, se encargaron de gestionar espacios, apoyar con la difusión de los carteles y las invitaciones a la comunidad, además de la dotación de materiales.

Marco teórico-conceptual

La propuesta teórica que da sustento a este proyecto parte de la búsqueda por romper con la postura tradicional donde se considera que los adultos son personas que han alcanzado un nivel de desarrollo pleno. Bajo la idea adultocéntrica, los adultos han madurado al grado de que son quienes poseen el conocimiento y la experiencia necesarias para poder transmitirlos a las nuevas generaciones, que están representados por las niñas. Por otra parte, bajo esta misma línea adultocéntrica, se piensa a las niñas y niños bajo la idea de que se están desarrollando para ser en un futuro quienes tengan el potencial necesario para poder influir en el mundo, pero mientras eso sucede, son concebidos como seres inacabados e inmaduros, sin la capacidad para poder tener una opinión válida.

Sin embargo, en la propuesta que se presenta en este artículo, se plantea una idea distinta de las niñas³, lo que Cussianovich (2013) ha abordado con mayor profundidad al desarrollar el concepto de protagonismo infantil.

Se retoma entonces como base la idea del protagonismo, pero definido como un enunciado propio de coprotagonismo infantil, con el fin de no solo pensarlo como un sustituto del protagonismo de los adultos, sino con el enfoque en que la lógica de las relaciones *intergeneracionales*, adultos y niñas deben coparticipar de ese protagonismo, es decir, coprotagonizar la disidencia de la visión adultocéntrica y crear entonces una desobediencia epistémica (Mignolo, 2011).

El coprotagonismo se entiende entonces como una opción para poder acompañar a las niñas en un proceso de emancipación, en la búsqueda de resignificar y revalorizar los aportes que realizan a su entorno y contexto, además de la construcción de su identidad personal y social, para desarrollar la capacidad de involucrarse de manera activa en diferentes procesos de la comunidad y la cultura (Cussianovich, 2001, 2013). Asimismo, llegar a identificarse como actores sociales y colaborar con otros integrantes de la sociedad, logrando establecer lo que Liebel (2002) denomina como *sentido de pertenencia*.

Bajo la perspectiva de coprotagonismo, el programa «Pequeñas y Pequeños Universitarios» ha planteado su plan de acompañamiento a partir de retomar tres ejes principales: *Desarrollo Humano*, *Diversidad e Interculturalidad*.

El *Desarrollo Humano* permite pensar a las niñas no con la idea de

quiénes van a ser, sino bajo la propuesta de que *ya son* personas que participan activamente en el proceso de formación educativa, dentro y fuera de su comunidad, logran tomar decisiones y proponen acciones que son de relevancia para su contexto social y cultural.

Dentro del programa universitario se han realizado diferentes actividades que buscan acompañar a las niñas durante la construcción de su identidad, la expresión e identificación de sus emociones, así como la forma de transmitir sus pensamientos libremente, con el objetivo de que desarrollen diferentes maneras de expresarse más allá de su voz, usando cualquier parte de su cuerpo, sus sentidos y las habilidades y capacidades que cada uno posee.

El espacio donde se desarrollen y realicen estas actividades es importante que esté pensado bajo una lógica libre de prejuicios adultocéntricos que limiten la participación de las niñas. Por el contrario, el lugar debe de tener la característica principal de generar la confianza en los participantes de que sus ideas, sentires y conocimientos son valorados, se consideran valiosos y reconocidos. Por las características particulares del proyecto, es necesario e indispensable el que también se trabaje con la forma en que los adultos repiensen la manera tradicional en que realizan las actividades educativas y de cuidado de la niñez, replanteando la visión hegemónica y adultocéntrica donde las familias, personas cuidadoras, profesionales y artistas transmiten conocimientos y enseñanzas que llegan a ser consideradas como las únicas válidas.

Mientras las personas adultas continúen desarrollando sus actividades con el precepto de que las niñas y niños son el futuro, sin pensar en que ya son parte activa del presente, se mantendrá la perspectiva de la infancia hegemónica, pensada desde la lógica de ser una etapa donde se están preparando para la vida adulta, por lo que aún no son protagonistas del presente (Morales y Magistris, 2019).

Es necesario pensar entonces en que las relaciones intergeneracionales que se van tejiendo, tengan la característica principal de no reproducir los prejuicios que se han mantenido en torno a la niñez, y sean ahora relaciones donde, de manera horizontal, se comparten experiencias, conocimientos y formas de ver y entender el mundo desde las diferentes posiciones que tienen los participantes.

Esta producción de conocimiento horizontal (Berkin, 2019) plantea que se revaloren las diferentes formas de concebir la vida y el mundo. Bajo esta premisa horizontal, las niñas no deberán ser pensadas como personas que deben ser rescatadas, apoyadas, ayudadas o incluso ser sujetos de intervención, ya que esta idea significaría el mantener y preservar esta visión adultocéntrica que se critica. Al contrario de esta idea hegemónica construida desde el mundo adulto, el proyecto debe ser desarrollado bajo la idea de la acción colectiva, donde valorar y reconocer la diversidad de contextos, individuales y colectivos, son fundamentales para plantear el proceso de acompañamiento.

En el programa no se busca enseñarle a las niñas sobre diversidad, ya que en las experiencias de acompañamiento realizadas se ha encontrado que tienen claridad de lo que es la diversidad, en sus propias palabras y definiciones. Identifican sus diferencias, lo que los hace únicos y al mismo tiempo lo que comparten con las y los otros, su posición frente a otros seres vivos y las cosas que les rodean.

El problema está presente en los prejuicios y estereotipos de los adultos, quienes en ocasiones son los que le inculcan, y a veces imponen a las niñas el ver estas diferencias de manera negativa. El trabajo dentro del programa no será enseñarles sobre diversidad, en realidad, lo que se busca es acompañarlos en el proceso de identificar sus diferencias y valorar, respetar y defender las formas de vida de los otros seres vivos.

El otro tema que se retoma en el programa es la *interculturalidad*, pensada como el reconocimiento y la convivencia de las personas, respetando sus diferentes formas de ver el mundo, de entender la vida y los derechos que tenemos como seres humanos y como pueblos. Solo así se logrará el reconocimiento y el diálogo entre las personas, sin importar su identidad, su origen y su cultura.

Metodología

El enfoque, con el que se han planteado los talleres en la ciudad de Nueva York, es bajo la idea de quebrar los paradigmas tradicionales de la investigación, de la metodología y la educación. De entrada con esta propuesta se busca romper con el extractivismo académico, desde la idea de la descolonización de las Ciencias Sociales, donde el investigador y académico, si solo dedica su labor a recopilar información y datos que sirvan para alimentar sus publicaciones, ponencias y currículum en general, se convierte en el explotador; mientras que las comunidades donde realiza su investigación son explotadas sin recibir ningún beneficio real y directo, porque incluso las investigaciones que procuran nombrar y mostrar la realidad, dar la voz a otros, pero sin la participación directa y activa de todos los involucrados (académicos y comunidad), se convierten en investigaciones colonizadoras y extractivistas.

La propuesta de acompañamiento fue construida a partir del vínculo con la comunidad que ha permitido el trabajo conjunto. Este proyecto se ha desarrollado a partir de los lazos establecidos sobre las bases de una metodología decolonizada, donde la relación se desarrolla de manera horizontal, se reconoce el conocimiento de académicos y la comunidad, y los saberes que las personas involucradas aportan desde su contexto y perspectiva. Para construir este vínculo *comunidad-academia*, se retomaron las propuestas de Ortiz y Arias (2019), quienes plantean otras formas de acercarse a la comunidad como: *contemplar comunal*; *conversar alterativo/conversar intercultural*; y *reflexionar configurativo*.

El *contemplar comunal* puede interpretarse como aquel que sustituye a la observación participante. Se plantea que bajo esta práctica se desa-

rolla el *sentir-escuchar-vivenciar*, percibir, observar de manera colectiva, es decir, se observa siendo observado, y existe un diálogo de saberes entre iguales, teniendo en cuenta los conocimientos de otros, situados y válidos.

En cuanto al *conversar alterativo/conversar intercultural*, se desarrolla un diálogo intercultural, un conversar afectivo y reflexivo, sin supuestos, sin expectativas, sin condiciones, permitiendo que ambos pregunten, expresen emociones, juicios y valoraciones, en un intercambio respetuoso, solidario y de afecto entre iguales. Al ser alterativa la conversación, se busca transformar, cambiar y desestructurar un sistema donde se mantienen las desigualdades construidas también desde la academia.

Por último, la idea de *reflexionar configurativo* es que no solo piensa el mediador decolonial, sino que razonan todos los participantes del proceso, y su resultado es la emergencia de prácticas otras de vida, formas otras de sentir, hacer, conocer y amar.

A partir de aplicar estas *formas otras* para acompañar a la comunidad es que se llegó a desarrollar la idea de establecer un espacio donde se pudieran abordar temáticas que respondieran a las necesidades que algunos integrantes de la comunidad habían expresado durante los diálogos establecidos en momentos e investigaciones previas (Maceda Rodríguez, *et al.* 2022).

La metodología utilizada en estos espacios está basada en un modelo propio del programa «Pequeñas y Pequeños Universitarios», y sigue un proceso de formación que tiene como base teórica y metodológica tres ejes principales: la *metodología arte-educativa*, el *coprotagonismo infantil* y la *diversidad, la interculturalidad y el desarrollo humano*, mismos que se han ya aplicado en el contexto de los talleres desarrollados en Tlaxcala desde el 2019 (*ibíd.*).

La *metodología arte-educativa*, está pensada bajo la propuesta de que el proceso de acompañamiento se realice a través de la expresión artística de las niñas y los niños, como una puerta de acceso universal al conocimiento que permite desarrollar el trabajo y la promoción de la niñez.

En cuanto al *coprotagonismo infantil*, se plantea como un modelo que tiene tres perspectivas distintas pero vinculadas: por un lado es una postura política, es un modelo pedagógico y tiene una connotación teórica, desde donde se reconoce a las niñas y niños como personas y al mismo tiempo como codecesores de su desarrollo y bienestar. Desde esta propuesta se desarrolla una noción distinta de la niñez, que se manifiesta abiertamente ajena y contraria a las prácticas adultocentristas que tradicionalmente han marcado la relación entre adultos y niñas y niños. Por el contrario, las prácticas propuestas están relacionadas de manera muy cercana a la educación coparticipativa, que recae no solo en la figura del tutor y su enseñanza, o del alumno y su aprendizaje, sino en epistemologías, diálogos y saberes horizontales que son posibles a través de la articulación de redes de coprotagonismo integradas por todos aquellos agentes que de manera indirecta o directa definen los sueños, las oportunidades y las capacidades

de la niñez. Una forma de partir para alcanzar estos nuevos escenarios es posible, cuando pensamos a la *niñez en movimiento*, es decir, bajo la propuesta de Morales y Magistris (2018), se trata de reconocer el hecho que como sociedades tenemos un desafío político, creativo y heroico que nos invita a «contribuir a la emergencia de unas ideas otras, un pensamiento niño, una reinención niña, y una acción revolucionaria desde las nuevas generaciones hacia una emancipación en sentido integral» (p.12). De esta forma, la respuesta que la sociedad puede ofrecer a las niñeces, debe partir y ser orientada desde las narrativas de ellos y no de los adultos. Las temáticas abordadas son la diversidad, interculturalidad y desarrollo humano, a través de contenidos didácticos y que permiten a las niñas y niños, así como a sus cuidadores, familias, profesores y comunidad, el sensibilizarse y acercarse a valores, principios y realidades sociales contemporáneas que les permitan tejer redes y comunidades donde se busca la promoción y acompañamiento a la infancia sin que las identidades sean transgredidas, sus capacidades condicionadas, desvirtuados sus intereses, sus dudas, conclusiones o anhelos.

Los tres ejes planteados se articulan y desarrollan a través de cuatro momentos:

1. Sensibilización para la deconstrucción y resignificación de sus imaginarios, subjetividad e identidad.
2. Identificación de imaginarios, prácticas y subjetividades por cambiar, transformar, erradicar, mantener o potenciar.
3. Conformación de la capacidad de agencia y definición protagónica de la identidad.
4. Influencia con sus pares y su entorno inmediato a través de la articulación, orientación y promoción de patrones culturales y redes sociales (Maceda Rodriguez, *et al.*, 2022).

La experiencia de los talleres

Los talleres son parte de la iniciativa del programa «Pequeñas y Pequeños Universitarios», que pertenece a la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Este programa surgió en el año 2019, como una propuesta para establecer un espacio dentro de la institución que permitiera el acceso universal del conocimiento y la difusión del bienestar social a través de las ciencias y las humanidades en la niñez.

De esta propuesta se deriva el objetivo del desarrollo de «Vocaciones Científicas y Humanísticas de la niñez de entre 6 y 12 años». La elección de este rango de edad se da a partir de que es el periodo que corresponde a la educación primaria en México, aunque en el contexto de la ciudad de Nueva York, fue necesario realizar ajustes al rango de edad a partir de las características de la población que se acercó a la convocatoria de los talleres.

El contenido de los talleres fue armado a partir de la necesidad de acercar a las diferentes generaciones por medio de prácticas culturales,

que había sido planteado por las familias mediante el desarrollo del *Contemplar comunal*, *Conversar alterativo/conversar intercultural*, dos momentos en los que en el diálogo establecido con la comunidad manifestaban su preocupación por el alejamiento que existía entre las generaciones, la falta de interés de algunos niños mexicoamericanos por las tradiciones y costumbres, e incluso el idioma del lugar de origen de su familia. Tras la reflexión configurativa en torno a estas temáticas, las sugerencias de la comunidad giraron en torno al uso de juegos y juguetes tradicionales, de historias acerca de la forma en que los adultos integrantes de la comunidad migrante jugaban cuando eran niñas y niños.

Los talleres que se realizaron fueron pensados en tres sesiones, siguiendo la metodología antes descrita y con el objetivo de sentar las bases de una primera generación de niñas y niños que se acerquen y conozcan las actividades del programa «Pequeñas y Pequeños Universitarios». Por el tiempo que duró la estancia de quienes impartieron los talleres y bajo la idea de que era el primer acercamiento, se planteó que solo se trabajaría en el primer momento de la trayectoria pedagógica: la *sensibilización para la deconstrucción y resignificación de sus imaginarios, subjetividad e identidad*, a partir de lograr replantear el papel que juegan las niñas y los niños en los contextos interculturales de la comunidad de la ciudad de Nueva York.

En cada una de las sesiones se abordó una actividad diferente, relacionada con un juego o labor tradicional que se realiza en México, con el fin de que las y los participantes pudieran acercarse a la cultura de este país y a su vez compararla con las prácticas culturales que se realizan en la ciudad de Nueva York o en los otros países de origen de las comunidades migrantes, en un ejercicio vinculado a la *interculturalidad*. Los vínculos *intergeneracionales* se fortalecieron al invitarlos a reflexionar si habían visto las actividades en sus lugares de origen, o si en su familia les habían contado sobre las prácticas, tradiciones y costumbres de la comunidad.

En la primera sesión se trabajó con la presentación del programa; se utilizaron juguetes mexicanos como trompos, baleros y canicas, mientras que se le preguntaba a las niñas y niños asistentes si los conocían, si los habían visto, si habían jugado con ellos o si alguien les había contado sobre estos. De esta forma se identificó que tan familiarizados estaban los participantes con la cultura mexicana. En seguida se les contó un cuento relacionado con la actividad, dejando que las niñas y niños trabajaran libremente en la elaboración de su juguete, ya que algunos tenían mejores técnicas para realizarlo o conocían otras formas para poder construirlo.

Las otras dos sesiones estuvieron pensadas para desarrollarse bajo el mismo proceso, donde se acompañaba a las niñas y niños por el camino de identificar los elementos culturales de México que sentían más cercanos a su contexto, siempre relacionados con los juguetes y juegos, para que pudieran pensar en lo que les recordaba, habían escuchado o vivido. Al final lograron recordar y compartir experiencias familiares, inter-

cambiar conocimientos, vivencias y prácticas, además de conocer prácticas nuevas o distintas.

Resultados y discusión

Las experiencias obtenidas en los tres espacios donde se desarrollaron los talleres fueron diferentes, los contextos en que las organizaciones trabajan y las niñas y niños que reciben, marcaron el ritmo de cada una de las sesiones. En el caso de *Union Settlement After School - Esperanza Preparatory Academy*, la escuela se encuentra en la zona de «El Barrio», en el Alto Manhattan, un espacio en la Ciudad de Nueva York, donde en un inicio hubo una fuerte influencia de la comunidad puertorriqueña, pero que poco a poco se ha convertido en punto de encuentro de migrantes mexicanos y latinoamericanos en general, al grado de que una de las calles de esta zona lleva por nombre «México-Tenochtitlán».

Al llegar al aula se encontró un grupo conformado por niñas y niños de entre doce y catorce años, en un espacio donde confluye diversidad de orígenes, de historias, contextos e idiomas. Este grupo nos permitió tener un primer acercamiento a esos espacios donde conviven diferentes formas de apropiación y construcción del territorio. Las y los asistentes eran de diversas nacionalidades, con momentos distintos de migración (algunos recién llegados, otros con poco más tiempo), además de personas nacidas en Nueva York pero de padres migrantes. Dominaban los asistentes originarios de México y República Dominicana, y en menor número, los procedentes de Colombia, Panamá, Guatemala, Ecuador y Nicaragua; algunos hablaban español e inglés, pero otros solo inglés o español, por lo que algunas niñas y niños fungieron como traductores, percatándose de su capacidad y poder de participación, involucrándose de manera directa en las actividades. Esto permitió un intercambio cultural de experiencias, aprendizaje de formas de elaborar los juguetes, de juegos y procedimientos para realizar las labores, que al final resultó interesante para todas y todos los participantes, ya que les permitió conocer un poco más de otras culturas, recordar la forma en que jugaban en sus lugares de origen, para aquellos que eran migrantes, o preguntarles a sus familiares, para aquellos que nacieron en Estados Unidos.

En el caso de *Mixteca Organization, Inc.*, las niñas y niños que asistieron acompañaban a sus mamás a los talleres que ahí se imparten, y encontraron en las actividades del programa «Pequeñas y Pequeños Universitarios» un espacio para que pudieran acercarse a la cultura mexicana. En este caso los asistentes fueron de origen mexicano o nacidos en Nueva York pero de familias migrantes mexicanas, algunos hablaban español e inglés de manera muy fluida y otros solo uno de los dos idiomas. En este taller la participación de algunas madres fue importante, ya que se quedaron a trabajar con sus hijas e hijos y compartieron sus experiencias, por lo que se logró establecer ese diálogo *intergeneracional* que se buscaba al ser las madres quienes al final terminaron

acompañando a las y los participantes en el proceso de elaboración de las actividades.

Algo similar sucedió con el taller que se realizó con la «Asociación de Mujeres Poblanas de Brooklyn» y el «Ballet Folclórico Quetzalcóatl». En este caso tuvieron que realizarse algunos ajustes en cuanto al horario, ya que el taller se dio en el contexto de los ensayos de danza del «Ballet Folclórico Quetzalcóatl», lo que a su vez permitió que asistieran un mayor número de personas, llegando a contar con hasta más de 30 asistentes, entre niñas, niños, padres y madres de familia que se sumaron a las actividades, los juegos y el intercambio de experiencias, memorias y estrategias para jugar como lo hacían en sus lugares de origen. En este caso los asistentes fueron de origen mexicano, nacidos en México o en Nueva York, pero la mayoría fluente en español, así como las niñas que manejaban ambos idiomas.

La experiencia de estos talleres permitió fortalecer estos vínculos *intergeneracionales*, fortalecer el intercambio de experiencias, recuerdos y vivencias entre la comunidad, entre padres, madres, hijas e hijos, pero también con quienes impartieron los talleres. El acompañar a la comunidad migrante de la ciudad de Nueva York en estos procesos que llevan a repensar la posición y participación de las niñas y niños y de los adultos en estos contextos interculturales, es una de las actividades que busca desarrollar el programa «Pequeñas y Pequeños Universitarios» en su plan de internacionalización.

Conclusiones

El trabajo con la niñez bajo la propuesta del coprotagonismo es relevante en cualquier contexto, ya que permite repensar el papel de las niñas y niños en relación con su entorno, con la comunidad en la que se desenvuelven, y sobre todo con las y los adultos, quienes a su vez también deben de iniciar un proceso de sensibilización y reflexión de las actitudes, acciones y relaciones que establecen con los niños y niñas. De esta forma los espacios libres de adultocentrismo serán una realidad, además de que la niñez tendrá otras oportunidades de participación.

En un contexto migratorio y en los espacios *multiterritoriales* de la ciudad de Nueva York es relevante este tipo de acompañamiento que permite acercar a los participantes de los talleres a la *interculturalidad*, ya que no solo facilita la integración de las comunidades respetando sus diferencias y enriqueciendo la diversidad cultural, al encontrar puntos en común que comparten con otras culturas, sino que también refuerza la identidad propia de cada grupo comunitario proveniente de diferentes países, ya que retoman elementos característicos de sus lugares de origen o de los países de origen de sus familias.

En el caso de las *relaciones intergeneracionales*, las familias expresaron la importancia que tiene el hecho de poder encontrar estos puntos de unión y comunicación en los juegos tradicionales. Los adultos comenta-

ban que a pesar de tener en casa algunos de los juguetes, como el trompo, no habían considerado el enseñarle a sus hijas e hijos a jugar con él, mientras que otros se sorprendieron por el interés y la rapidez con que las y los niños asimilaban algunas tradiciones y juegos, e incluso mejoraron algunas de las técnicas de los adultos al mostrar habilidades distintas en su participación, a partir de la influencia del contexto intercultural donde han crecido y de los avances tecnológicos propios del tiempo en el que se desenvuelven.

Esto demuestra también que el desarrollo de actividades de manera conjunta entre integrantes de la familia refuerza el intercambio de información y el acompañamiento familiar, además de un acercamiento a los gustos, saberes, tradiciones y costumbres de sus integrantes. El contexto de la ciudad de Nueva York, un espacio *multiterritorial* y pluriverso, también puede llegar a desarrollar espacios libres de adultocentrismo donde el papel de las niñas y niños vaya tomando mayor importancia, hasta lograr ser agentes de cambio. El programa «Pequeñas y Pequeños Universitarios» continuará este proceso de acompañamiento en los siguientes años, por lo que podrán seguir mostrando los resultados, ahora en los siguientes niveles de la propuesta pedagógica, para identificar los espacios de oportunidad y realizar los ajustes necesarios a esta propuesta del taller «México Viene a Casa».

Notas

¹ Desde 2017 existe un proyecto que ha impulsado el *Mexican Studies Institute de City University of New York (CUNY)* y *Center for Latin American and Caribbean Studies en New York University (NYU)* que tiene como propósito el que el náhuatl y el mixteco en un inicio, pero además cualquier lengua originaria, se estudien y enseñen con el mismo nivel de importancia que cualquier otra lengua debido al número de migrantes que hablan una lengua originaria de México (<https://www.lehman.cuny.edu/cuny-mexican-studies-institute/>).

² Algunos ejemplos son: Tuñón y Martínez, 2019; Hirai, Gabarrot y Ramos, 2016; Bobes, 2012a, 2012b; Pizarro, 2010; Leco, 2009; Cortina y Gendreau, 2004; Rivera, 2004.

³ Se utiliza el término niñeces siguiendo la propuesta de Morales (2022: 135): «Las niñeces del Abya Yala son plurales, diversas, múltiples».

Referencias bibliográficas

- AVILÉS, K. J. e Ibarra, Y. M. (2016). Identidades sociolingüísticas y migración internacional. Reacciones frente a la discriminación. *Alteridades*. 26 (51), p. 73-84.
- BERKIN, S. C. (2019). Producción horizontal del conocimiento. *Transcript Verlag*. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2f9xs5c>
- BOBES LEÓN, V. C. (2012a). *Los tecuanes danzan en la nieve*. Contactos transnacionales entre Axochiapan y Minnesota. México: FLACSO.
- (2012b). *Debates sobre transnacionalismo*. México: FLACSO.
- CORTINA, R. y Gendreau, M. (2004). *Poblanos en Nueva York: migración rural, educación y bienestar*. Puebla, México: Universidad Iberoamericana Puebla.
- CUSSIANOCIVH, A. (2001). *What does protagonism mean?* En M. Liebel, B. Overwien, & A. Recknagel (Eds.) *Working children's protagonism: Social movements and empowerment in Latin America, Africa and India*, (pp. 157-69). London: IKO
- (2013). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En A. Cussianovich (Ed.). *Historia del pensamiento social sobre la infancia*, (pp. 86-102). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- ESCOBAR, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los derechos al territorio. *Cuadernos de Antropología Social* (41), 25-38.
- GALINDO MENESES, E. A. y Maceda Rodríguez, E. (2022). El doble sentido de los espacios domésticos: la vida cotidiana de familias heteronormativas de la ciudad de Tlaxcala, México. *Antípoda. Revista de Antropología y Ar-*

queología 46: 179-200. <https://doi.org/10.7440/antipoda46.2022.08>

HAESBAERT, R. (2011). *El mito de la desterritorialización*. Del fin de los territorios a la multiterritorialidad. México: Siglo XXI.

———(2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, Vol. 8, no. 15, pp. 9-42.

HIRAI, S., Gabarrot, M. y Ramos, M. E. (2016). Nuevos enfoques y temas de investigación en los estudios del fenómeno migratorio en la región noroeste de México, en *Migración: Desafíos finales y escenarios futuros*. Memorias del 5 Congreso Nacional de Ciencias Sociales, COMECSO, CUCSH, Universidad de Guadalajara, pp. 541-551.

LECO, C. (2009). Migración indígena a Estados Unidos. Purhépechas en Burnsville, Norte Carolina. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones Económicas y Empresariales, Centro de investigaciones México-Estados Unidos, Coordinación de la investigación científica, Secretaría del Migrante Michoacán, Facultad de Historia.

LIEBEL, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. En *Participación Infantil y Juvenil en América Latina* (1era ed.), pp. 113-146, México: Universidad Autónoma Metropolitana.

LÓPEZ, W. (2012). Las apropiaciones académicas y los indicadores de impacto. *Universitas Psychologica*. Vol. 11, núm. 2, abril-junio, p. 365-366.

MACEDA RODRÍGUEZ, E.; Maceda Torrealba, A. y Galindo Meneses, E. A. (2022). Migrantes empresarias mexicanas en Nueva York: proceso de integración y construcción del vínculo transnacional. En: Marín Ibarra, M.; Tirado Villegas, G. A. y Rivera Gómez, E. (eds. científicos). *Ausencias en Clío. Género e historia en México (s.XVII-XX)*. (pp. 291-310). Colombia, Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.

MIGNOLO, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista de Filosofía*, N° 74, pp. 7-23.

MORALES, S. (2022). Niñeces del Abya Yala: una aproximación a las categorías de adultocentrismo y adultismo. *Observatorio Latinoamericano y Caribeño*. Vol. 6, no. 2, pp. 135-153.

MORALES, S. y Magistris, G. (2019). El co-protagonismo como nuevo paradigma de infancia. Hacia un horizonte emancipatorio en las relaciones intergeneracionales. *Kairos. Revista de Temas sociales*, Publicación de la Universidad Nacional de San Luís, No.44.

———[Comp]. (2018). *Niñez en movimiento, del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Ed. Ternura Revelde, Chirimbote, Editora el Colectivo.

ORTIZ OCAÑA, A. & Arias López, M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 1-20. <https://doi.org/10.15446/hallazgos.16.31.1>

[org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06](https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06)

PABÓN, R. (2018). Apropiación social del conocimiento: una aproximación teórica y perspectivas para Colombia. *Revista Educación y Humanismo*. Vol 20, N° 34, 116-139.

PALLADINO, L. (2021). ¿Una cosmo-política del territorio? Diálogos entre la genealogía occidental y las geografías latinoamericanas. *Pampa*, (22), e0025. <https://doi.org/10.14409/pampa.2020.22.e0025>

PIZARRO, K. (2010). El pasaporte, la maleta y la barbacoa. La experiencia urbana a través de los saberes y sabores transnacionales. Estudio de caso Pachuca-Chicago. México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

RIVERA, L. (2006). Cuando los Santos también migran. Conflictos transnacionales por el espacio y la pertenencia. *Migraciones Internacionales*. Volumen 3, número 4, pp. 35-59.

REYES MUÑOZ, V. L. y Reyes Muñoz, Y. T. (2021). Transnacionalidad e interseccionalidad para abordar la localización/posición de migrantes etnoracializados. *Odisea. Revista de Estudios Migratorios*, N° 8, p. 49-75.

TUÑÓN, E. y Martínez, A. (2019) Experiencias nostálgicas de migrantes mexicanos en Nueva York. *Migraciones Internacionales*. Vol. 10, Art. 18, p. 1-20.

Web

<https://www.lehman.cuny.edu/cuny-mexican-studies-institute/>