

Capital cultural incorporado, resistencia desde el currículum no formal de los educadores de calle de MelelXojobal A.C. para la atención de la infancia trabajadora en el mercado Santo Domingo en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas

Christian F. Camacho Méndez

Resumen

El presente artículo es resultado del trabajo de campo realizado en 2019 y 2020 en el mercado Santo Domingo de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, con entrevistas y la observación de las actividades que imparten los educadores de calle de Melel Xojobal A.C. con niños en condición de infancia trabajadora, respondiendo a dos objetivos centrales: Describir el oficio del educador de calle y analizar cómo dotan de capital cultural incorporado a estos infantes para que en un futuro puedan ser agentes de cambio. Se desarrolla una perspectiva teórica con base a los planteamientos de Pierre Bourdieu desde la teoría de los campos donde juegan los educadores de calle disputando contra los habitus transferidos por parte los comerciantes indígenas (padres y familiares) del mercado Santo Domingo a los infantes y la violencia ejercida por instituciones representadas por el ayuntamiento de San Cristóbal de Las Casas y los distintos niveles de gobierno. Por medio de una metodología cualitativa interpretativa de corte etnográfico, se realizó observación participante, charlas informales registradas en el diario de campo, entrevista etnográfica y el análisis de la carpeta de evidencias de algunas actividades de los educadores de calle. Como resultado tres categorías que se desarrollan: perfil, contexto y disputas del educador de calle, el capital cultural incorporado al currículum informal en movimiento y la construcción histórica de infancia indígena trabajadora.

Palabras clave: Adultocentrismo; Currículum no formal; Educador de calle; Infancia trabajadora.

1. Introducción

MelelXojobal A.C. es una organización social que se fundó en febrero de 1997 en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, su nombre alude a la lengua tsotsil y significa luz verdadera. Por medio de múltiples frentes atienden a niños indígenas en situación de calle que se encuentran en estado vulnerable por su marginación y rezago social, por medio de programas educativos que resaltan la promoción, defensa y ejercicio de los derechos indígenas y en torno a ser niño, con perspectiva de género y de derechos humanos¹ (MelelXojobal, 2015).

La organización (entiéndase como una institución internacional) se financia por medio de apoyos gestionados, tanto públicos como privados, donativos de particulares y

¹ La perspectiva de derechos humanos con base a “diversos artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño: salud, educación, protección contra todas las formas de maltrato, trabajo decente, y libertad de expresión y asociación” (MelelXojobal, 2015, s/pág).

organizaciones. En cuanto a la atención se diversifica en cinco ejes de trabajo: primera infancia, infancia trabajadora, jóvenes, áreas de servicio e incidencia.

En el eje de primera infancia se toma en cuenta a niños y niñas de cero a cuatro años, la institución cuenta con un Centro de Estimulación Temprana donde se trabaja en torno a la nutrición, habilidades socio afectivas y habilidades físicas, trabajando en conjunto con los padres (MelelXojobal, 2015).

El eje de infancia trabajadora, área de principal interés en la presente investigación, los educadores de calle atienden a niños y niñas indígenas de hasta trece años, en condición de infancia trabajadora en diversos espacios públicos como calles y mercados, con un currículum informal y flexible que atiende desde mejoras en las condiciones laborales de los menores, reducción de riesgos de calle, promoción de los derechos humanos, equidad, procesos organizativos, etcétera (MelelXojobal, 2015).

El eje de jóvenes, se atiende a la población de 13 a 18 años, para la prevención del consumo de sustancias nocivas para la salud y las prácticas sexuales de alto riesgo, se plantean estrategias para lograr la inserción al campo laboral de los jóvenes, fomentar la vida saludable, la asociación y la libertad de expresión (MelelXojobal, 2015) (Figura 1).

Figura 1. Organigrama de ejes de MelelXojobal A.C.



Fuente: De realización propia.

El eje de servicio que se encarga de la movilización de recursos, coordinación y dirección de los programas, la generación de conocimiento para la construcción de metodologías de trabajo, la difusión y sensibilización por medio entre los diversos sectores sociales internacionales, nacionales y locales (MelelXojobal, 2015).

El eje de incidencias que tiene la función de intentar influir en políticas públicas a nivel local y estatal para impactar directamente en la vida de la población, “incidencia incluye la participación en espacios de encuentro intersectorial y la colaboración y articulación con otras organizaciones y redes a nivel local, estatal, nacional e internacional para vigilar, exigir y defender los derechos de la infancia y la juventud” (MelelXojobal, 2015).

Los educadores de calle accionan dentro del eje de infancia trabajadora, operan en mercados y calles para atender a infantes de hasta trece años, fuera de un salón de clases convencional y bajo múltiples variables inesperadas producto de estar en la vía pública y sin la obligación del infante a permanecer en las actividades.

El educador de calle se convierte en un agente que juega y disputa en un campo político con la finalidad de dotar de capital cultural incorporado a una población indígena infantil vulnerable, ignorada e invisibilizada por el Estado; los niños en condición de infancia trabajadora son la punta de iceberg de un abanico de violencias simbólicas a la dignidad y derechos fundamentales de las niñas y niños de los mercados de San Cristóbal de Las Casas.

2. Metodología

Se desarrolló una metodología de enfoque cualitativo interpretativo de corte etnográfico, aplicando el instrumento de recogida de información: diario de campo en actividades como charlas informales y observación participante realizadas principalmente en el mercado de Santo Domingo en San Cristóbal de Las Casas y en varios recorridos con los educadores de calle de MelelXojobal A.C. por el centro de la ciudad.

También se echó mano de la caja de herramientas con la entrevista etnográfica con un informante clave (un educador de calle de MelelXojobal A.C.) en cuatro encuentros y la revisión de una carpeta de evidencia de cuentos y dibujos producto de actividades realizadas por educadores de calle a niños en condición de infancia trabajadora; se categorizó en un primer momento conforme a los datos empíricos reflexionados y en un segundo momento, conforme a la teoría de los campos de Bourdieu.

La primera ronda de categorías empíricas se vertió en una tabla de Excel en: temáticas, didáctica, perfil del educador, contexto de Melel y perfil del alumno; la segunda ronda se redujo con base a la teoría planteada en tres categorías: perfil, contexto y disputas del educador de calle, el capital cultural incorporado al currículum informal en movimiento y la construcción histórica de infancia indígena trabajadora.

Perspectiva teórica

La teoría de los campos de Bourdieu: juego y disputa

Partiendo de un enfoque distinto a los investigadores sociales que dan preferencia a la teoría sobre el empirismo encabezados por Weber, el hiper empirismo de Durkheim o teóricos como Wallerstein que pretenden ver la realidad social desde el funcionamiento sistémico, Bourdieu proyecta su teoría social desde el estructural constructivismo.

Esta postura plantea que el investigador debe objetivar al sujeto objetivante, en otras palabras, el investigador debe construir el hecho y debe entender desde donde se está construyendo el hecho a investigar, en paralelo, el estructural constructivismo afronta que no existe un sistema que determina los hechos sociales, sino, agentes socializados que juegan en campos, instituciones y sistemas objetivos que posteriormente pasarán a un momento subjetivista, lo social interiorizado por los agentes por medio de su percepción y experiencia que determinan una forma de juego en los diversos campos por medio del habitus (Gutiérrez, 2005).

Para Bourdieu el espacio social es un campo concebido como un escenario o tablero de juego donde los agentes juegan con sus fichas, traducidas en la dotación de capital con que cuentan, el jugador debe estar convencido de que vale la pena jugar para acceder a mayor capital y posesionarse en un grado más alto. "Ese espacio social denominado

campo es la concreción de prácticas, normas y conductas de los agentes que se confrontan en ellos; son espacios de lucha donde los actores se enfrentan” (Ritzer, 2002, pág. 221).

Los campos no están constituidos exclusivamente por agentes, también pueden participar las instituciones; Ritzer (2002) describe cómo estos campos deben ser estudiados desde la identificación de la relación de poder en el campo político, trazar las estructuras objetivas de las relaciones del campo y finalmente determinar los hábitos de los diferentes agentes que disputan el campo.

El capital puede ser económico, cultural, social o simbólico y “está formado por recursos, de diversas clases, que son o pueden llegar a ser eficientes en la lucha por la apropiación de los bienes que están en juego en el campo” (Favela, 2005, pág. 223).

El capital de naturaleza económica tiene que ver con la cantidad de capital acumulado que tiene un agente o institución, se considera que es uno de los campos más relevantes por el sistema contemporáneo actual y por la facilidad de movilizar recursos para entrar en disputa (Giménez, 2005), como ejemplo podemos pensar en las campañas políticas que tienen que ser financiadas por medio de empresarios y grandes capitales; pensar también en el capital simbólico que transfiere legitimidad en el escenario de juego, no es lo mismo tener capital económico por medio de una empresa o actividades más o menos lícitas² que acumular capital por medio del narcotráfico, en este caso, se tiene el capital económico pero no el capital simbólico que da la legitimidad de esa acumulación de capital económico.

El capital cultural está relacionado a la adquisición de conocimientos, la ciencia y el arte, se puede entender desde tres dimensiones: el capital incorporado que tendrá que ver con conocimientos brindados que aportan ideas, valores y habilidades que se incrustan en el hábito; el capital cultural institucionalizado que tendrá que ver con la adquisición de los conocimientos mencionados con el respaldo de una institución que emite un título que se traduce en capital simbólico y donde dependiendo la institución que respalde ese título aportará más o menos valor en el capital simbólico de esos estudios; el capital cultural objetivado, entendiendo esto como los bienes culturales (Gutiérrez, 2005), como ejemplo, un chico de clase alta en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas que pudo viajar por el mundo, ver las obras de arte (esculturas, cuadros, documentos históricos en casa) que consumen los papás, que le compran libros para su recreación y para la escuela, que desde temprana edad puede tener acceso a una computadora y una tableta, adquiere mucho más capital que un niño indígena en condición de infancia trabajadora, y el escenario de juego se hace desigual.

El capital social que “consiste en la capacidad de movilizar en provecho propio las redes de relaciones sociales más o menos extensas, derivadas de la pertenencia a diferentes grupos o clientelas” (Giménez, 2005, pág. 86). Como ejemplo un chico que es hijo de una familia de políticos con amplias redes de relaciones sociales que saca pésimas calificaciones en un instituto prestigiado tiene más posibilidades de tener un buen puesto de trabajo que un chico becado en la misma institución con promedio de diez en todas las materias y un papel de recomendación de la prestigiada institución.

² La anotación *más o menos lícitas*, es debido a que las actividades económicas contemporáneas juegan con la especulación de capital, muchos teóricos podrían entender esta manera de enriquecerse como un robo o despojo a las clases menos privilegiadas, sin embargo, en la Bourdieu, el capital simbólico basta con la aceptación de legitimidad por parte de la sociedad.

El capital simbólico se entiende como el prestigio, el honor, la percepción de legitimidad y puede ser añadido a los otros tipos de capital, sin embargo, la relevancia de este capital está en la legitimación que permite a las instituciones y agentes dominantes a imponer a los otros violencia simbólica (Gutiérrez, 2005), como ejemplo, los programas educativos y la malla curricular homogénea para todo México desde los años cuarenta, el Estado, dependiendo el poder en turno y los acuerdos internacionales pactados decide la metodología de enseñanza (como ejemplo la enseñanza por competencias) y los contenidos (como ejemplo los libros de texto gratuitos).

Por lo anterior, Gutiérrez (2005) advierte que existen campos de interés genéricos que tienen que ver principalmente con la acumulación de capital, que en mayoría es lógica más común en el sistema moderno capitalista, sin embargo, existen campos de interés específicos que pueden conducir a instituciones y agentes a realizar acciones anti económicas, lo que Bourdieu nombra como el interés en el desinterés.

Esto se puede ejemplificar en los educadores de calle de la presente investigación como agentes que representan a una institución, MelelXojobal A.C., que busca equilibrar el tablero de juego, la reglas y la normativa mexicana para apoyar los agentes indígenas en condición de infancia trabajadora.

Aunado a lo referente a los campos, estos vienen íntimamente ligados al habitus, como se planteó al inicio de este capítulo, la teoría de Bourdieu tiene un segundo momento subjetivo denominado habitus, donde el agente interioriza esos elementos externos y conforme a su experiencia desarrolla una lógica de comportamiento interiorizada con la que se desenvolverá en el campo, Gutiérrez (2005) menciona que son estructuras estructuradas predisuestas a actuar como estructuras estructurantes, es una estructura porque es un esquema, una condición objetiva en la posición del campo de juego, pero es una estructura estructurante porque una vez interiorizada genera acciones, jugadas y estrategias por parte del agente.³

Tomando en cuenta que el habitus constituye una estructura internalizada que “constriñe el pensamiento y la elección de la acción, no lo determina. Esta ausencia de determinismo... distingue la posición de Bourdieu de la mayoría de los estructuralistas. El habitus simplemente sugiere lo que las personas deben pensar y decidir hacer” (Ritzer, 2002, pág. 494).

Un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consiente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de obediencia a reglas y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de las acciones organizadora de un director de orquesta (Bourdieu en Favela, 2005, pág. 216).

Lo anterior, haciendo referencia a que, aunque lo común será que el agente haga caso al habitus construido en su interior para sus acciones externas en el campo de juego,

³ “Es posible que las personas tengan un *habitus* inapropiado y padezcan lo que Bourdieu llama *hyteresis*. Un buen ejemplo es una persona que lleva una vida agrícola en una sociedad precapitalista contemporánea, que resulta desarraigada y llevada a trabajar a *Wall Street*. El *habitus* adquirido en una sociedad precapitalista n permite a uno afrontar bien la vida de *Wall Street*.”

también pueden ocurrir factores que le hagan tomar otras decisiones, por ejemplo, si una niña indígena en condición de infancia trabajadora acude a las sesiones de los educadores de calle de MelelXojobal A.C. en los mercados, y esta educadora logra transmitir una agenda de derechos humanos y equidad de género, es probable que la niña determine no seguir la lógica de casarse a temprana edad, no estudiar y ser mamá; en vez de eso, intentar estudiar una carrera y ser profesionista.

El currículum no formal del educador de calle

“El término currículum proviene de la palabra latina currere, hace referencia a una carrera, a un recorrido realizable, de ahí que la escolaridad concebida como recorrido de los alumnos con el currículum o la guía de progreso por la escolaridad” (Sacristán, 2010, pág. 21). Posner (2005) clasifica el currículum en el alcance, la secuencia, el programa de estudios, los contenidos, los libros de texto, etcétera, todos como un todo que tiene la finalidad de encaminar determinados propósitos.

Autores de la pedagogía crítica o revolucionaria que como McLaren, Freire, Apple o Girox expresan el currículum como una serie de lineamientos influenciados por el periodo de la economía liberal en el mundo, que abrió una tendencia a formar sujetos en atención al capital y mano de obra que necesitan las empresas que atienden a éste.

McLaren y Giroux (1998) comentan que los teóricos e investigadores están indagando en torno a este fenómeno: “El papel que desempeñan las escuelas en la acumulación de capital, la legitimación ideológica y la producción del conocimiento necesario para perpetuar las demandas crecientes de una sociedad capitalista cambiante” (pág. 19), esto expresado en el currículum educativo de los países semi periféricos (incluyendo México), que son producto de recomendaciones de instancias internacionales, recomendaciones de las que depende el apoyo de proyecto e inyección de dinero o préstamos a los países por parte de instituciones internacionales como el Banco Mundial.

Guerra (2007) nombra el currículum actual, no en el liberalismo económico que marca la historia universal sino desde los años 60 y 70, cuando se comienza a escuchar sobre tecnología educativa, “desde este enfoque se considera al universo, la sociedad, el aprendizaje, la organización escolar y el ser humano como máquinas” (pág. 71).

En la actualidad mexicana, Alicia De Alba, en una conferencia sobre las nuevas reformas educativas de la cuarta transformación impulsada por el presidente López Obrador define: “El currículum es una propuesta político educativa cultural que está vinculada o sostiene un proyecto amplio de sociedad” (IISUE UNAM, 2019).

En la historia del currículum en México, en un primer momento se trató de imponer el lenguaje castellano y la evangelización por parte de representantes del clero a los nativos de las Américas, incluso este objetivo se priorizó sobre la educación de los mismos peninsulares y criollos.

La educación tuvo una inflexión a mediados del Siglo XIX con la postura del gobierno liberal mexicano de arrancar la instrucción al clero en la época de Reforma, el currículum educativo que se buscaba, se basaba en la separación del Estado de la Iglesia y por ende de la iglesia de las escuelas con los esfuerzos de Valentín Gómez Farías, en la Constitución 1857 y las Leyes de Reforma posteriores impulsadas por Juárez.

La educación y currículum se basaron en diversos momentos posteriores con Barreda y el presidente Juárez; Baranda y el presidente Díaz, con una instrucción positivista y modernizadora, pero la visión incluso con el proyecto de Educación rudimentaria del presidente León de la Barra y la revolución educativa implantada por José Vasconcelos, bajo la protección del presidente Obregón, fue una idea de modernización para atender y equilibrar las comunidades indígenas más apartadas del país, bajo una idea centralizada que no atendía o atiende los contextos particulares de cada región (Camacho y Orantes, 2019). Siguiendo a Bermúdez y Núñez en Camacho y Orantes (2019):

La época colonial terminó nominalmente en 1821 con la independencia de México, sus elementos ideológicos permanecen hasta nuestros días ya que la colonialidad es producto de una mentalidad en México, la colonialidad organiza y distribuye grupos étnicos, raciales y de clase en una jerarquía asumida como naturalmente. Aunque el pensamiento liberal a finales del siglo XVIII y a principios del siglo XIX plantearon la educación gratuita, esta visión no logró romper con las divisiones de clase y raza en México, entre los tipos de poder, permanecía la idea de que la gente pobre, el indio o negro, estaba destinado a los ejercicios mecánicos y no consideraba necesario que supiesen escribir o contar la relación clase, etnia y escuela no desapareció (pág. 32).

El currículum en México, desde su historia colonial, independiente, revolucionaria hasta la actualidad no ha respondido a las necesidades de comunidades indígenas de Chiapas, “la escuela no ha sido un espacio donde los procesos de reproducción y/o crítica para la cultura indígena se establezcan y en su lugar, ha sido el vehículo ideal para establecer valores ajenos” (Bermúdez y Núñez en Camacho y Orantes, 2019, pág. 29).

Al respecto, Bourdieu y Passeron (1996) en su obra, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, describen cómo los sistemas educativos formales transmiten de manera arbitraria una alta cultura impuesta de manera violenta por la clase dominante,⁴ un conocimiento legitimado por el estado que ejerce un doble arbitrario: el arbitrario cultural, expresado en los contenidos plenos del programa educativo; un método arbitrario, expresado en la metodología de enseñanza de esos contenidos. Esto provoca la deculturación de las clases más bajas de cada país.

Ante la problemática educativa planteada, que no atiende a los niños en desventaja como indígenas en condición de infancia trabajadora, otros agentes e instituciones se han expresado desde la educación no formal por medio de colectivos, cooperativas y organizaciones no gubernamentales que identifican grupos vulnerables en proceso de invisibilización por parte del gobierno mexicano y tratan de atender por medio de diversos proyectos de intervención. Caso de la organización MelelXojobal A.C. y su eje de atención a la infancia indígena trabajadora menor de 13 años, en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Entendiendo la educación desde tres directrices, la educación puede ser: informal, para referirnos al proceso de adquisición de conocimientos y habilidades a lo largo de la vida en relación al contexto y diversos actores sociales, principalmente la familia (capital incorporado); la educación formal, expresada en el currículum de instituciones públicas para atender a la población de un país, con una finalidad determinada por medio de niveles o jerarquías (capital institucionalizado); la educación no formal, con la característica de ser sistemática y organizada, que se puede expresar en un currículum flexible a los

⁴ Tomar en cuenta el campo simbólico y la violencia simbólica que esta ejerce.

contextos, pero fuera de los espacios oficiales (capital incorporado) (Becerril, Jiménez y Vargas, 2006).

La educación no formal se define como “la modalidad educativa que comprende todas las prácticas y procesos que se desprenden de la participación de las personas en grupos sociales estructurados, deliberadamente educativos, pero cuya estructura institucional no certifica para los ciclos escolarizados avalados por el Estado” (Becerril et al., 2006, pág. 18).

La educación no formal puede ser atendida o expresarse en dos direcciones, por una parte, la que busca cambios sociales de salud, producción, alimentación, etcétera, estos también son apropiados por diversas instituciones gubernamentales, como ejemplo los cursos que ofrece el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) para prevenir y convivir con el COVID-19 (Ver figura 2).

Figura 2. Curso del IMSS para el retorno seguro a los centros de trabajo.



Fuente: <https://climss.imss.gob.mx/login.php>

La segunda línea es la que es eminentemente educativa, pero se desprende en un sinnúmero de posibilidades como la alfabetización, el desarrollo comunitario, agrupaciones con finalidades de producción agrícola, atención a grupos vulnerables, etcétera. Existe un debate sobre las fronteras o límites de cada uno de los sectores de la educación informal o del mismo término, ante la educación formal e informal que todavía no ha cerrado su ciclo.

Entre las características de la educación no formal y un posible currículum de la educación no formal encontramos:

- Altamente integrados a otros fines no educativos.
- Algunas propuestas son un complemento o remplazo de la educación no formal.
- Tienen diferente organización, patrocinadores diversos y heterogéneos métodos de enseñanza.
- En general son prácticas voluntarias. Están destinados a personas de cualquier edad, origen o interés.
- El acceso a las actividades se da con un mínimo de requisitos.
- No se culmina con la entrega de acreditaciones como un certificado oficial o título.

- Preferentemente se realiza en el espacio del grupo social de interés (Becerril et al., 2006, pág. 19).

El educador de calle de MelelXojobal A.C. realiza su actividad desde la educación no formal, no trabaja bajo un currículum impuesto, una secuencia didáctica en tres tiempos (inicio, desarrollo y cierre), tampoco puede ser impositivo y hablar en términos de disciplina o control de grupo (aplicar violencia simbólica), no puede pedir la colaboración de los padres o recurrir a un plan y programas para planear el contenido temático.

Como parte de un programa de educación no formal que no otorga títulos o certificados de estudios y tampoco puede obligar a los niños o a sus padres a que los infantes reciban las clases o actividades. Los educadores de calle tienen que dejar a un lado el rol de un maestro adultocentrista⁵ que ejerce violencia simbólica y proponer por medio de negociaciones y lúdica, constantes actividades que permitan que las niñas y niños, por medio de la diversión y el entretenimiento, decidan quedarse a escuchar a los educadores.

Esto rompe con el currículum pedagógico y didáctico tradicional que formulan los educadores al servicio del estado, el educador de calle en un primer momento debe llamar la atención y ser un encantador o nigromante que atraiga a los niños de los mercados.

En un segundo momento el educador debe realizar un diagnóstico intuitivo⁶ sobre lo que observa y escucha para decidir sobre las temáticas y contenidos más apropiados que deberán acompañar las actividades en torno a los derechos indígenas, derechos de los niños, perspectiva de género y de derechos humanos en un currículum en movimiento que se adapta a los contextos.

En otras ocasiones el escuchar, el apoyo emocional, abrir espacios para que los chicos puedan hablar de asuntos diversos en el mercado como un pleito o algún acontecimiento importante, se vuelve prioridad para los educadores (Comunicación personal, 2019).

Antecedentes de la explotación de infantes indígenas

El debate sobre la infancia trabajadora no es actual, los estados desde siglos atrás han abordado el tema desde diversas dimensiones y perspectivas, como ejemplo se puede recordar la obra de Pablo Latapí donde cita a Díaz Covarrubias, secretario de Justicia e Instrucción pública de México en 1875, primer siglo del México independiente, cuando argumentaba: “No se dificulta más la enseñanza obligatoria por la cuestión del trabajo infantil y el pauperismo; el problema sólo consiste en supervisar a los vagabundos y en corregir los vicios de las clases ignorantes” (Post, 2003, pág. 68).

La problemática proviene desde la época colonial, el México independiente del primer siglo, del porfiriato y el periodo post revolucionario, son muestra de etapas que

⁵ Este punto es muy importante para la selección de personal de *MelelXojobal A.C.*, ya que muchos prospectos pueden tener muchos estudios en educación y tienen un perfil *adultocentrista*, que no permite que puedan desarrollarse bien en la atención de la infancia trabajadora en los mercados y las calles.

⁶ No pensar en baterías de pruebas diagnósticas, es algo intuitivo que tiene que ver con la convivencia y el desarrollo de las actividades con los infantes, lograra identificar las prioridades que hacen más vulnerable al niño o san más urgentes para poder intervenir.

también enfrentaron este fenómeno social del trabajo infantil, incluso en el sureste de la República desde los años sesenta hasta la actualidad, se expresan estas problemáticas debido a la presencia de caciques y hacendados que sobrevivieron en la post revolución y que sobrevivieron hasta tiempos actuales y produjeron el levantamiento armado del EZLN en 1994.⁷

El trabajo infantil se volvió parte de una cultura de las comunidades indígenas en el sureste de la República, producto de la dificultad de adquirir tierras propias por parte de la mayoría de la población indígena en la Colonia y diversas acciones jurídicas que se llevaron a cabo en el México independiente, donde las élites y las clases adineradas se aprovecharon de su posición para la adquisición de tierras, el despojo del territorio hacia los indígenas y la construcción de un sistema de haciendas y de explotación que persiste hasta la fecha en algunos estados del sur de la República; en este sistema los niños son vistos como mano de obra y no se justifica su entrada a la escuela. (Ver figura 3).

Figura 3. Documento de la Secretaría General del Gobierno del Estado de Chiapas de 1908. Acción jurídica donde se multa a los padres de familia por no llevar a sus hijos a la escuela. Una medida que implementaron muchos gobiernos, ante la falta de participación de las familias chiapanecas para la formación y educación de sus hijos.

RELACION de las personas que deberan ser multadas, de conformidad con el articulo 23 de la ley vigente, por faltas de asistencia de sus hijos a las escuelas oficiales.	
Sr. Encarnio Leon	\$ 0.50
" Manuel Solis	\$ 1.00
" José María Torres	\$ 0.50

Fuente: Archivo Histórico / CUID UNICACH, Fondo de Instrucción Pública, 1908. En Camacho y Orantes (2019).

Llama la atención que la legislación de leyes que aparentemente no tienen relación directa con la infancia trabajadora, inciden directamente en el fenómeno social, la ley Lerdo promulgada a mediados del siglo XIX, en el México independiente, para el deslinde de tierras de ocio, que inició con la idea de hacer un contrapeso para quitarle las tierras y

⁷ "La producción, como el eje local de la raza y la diferencia de clases, condicionó los intentos de posicionarse en el panteón del desarrollo nacional que hicieron los terratenientes. A finales de los ochenta, y en especial después del levantamiento zapatista, los estables equilibrios de la economía política mexicana debilitaron la capacidad de los terratenientes para conseguir apoyo estatal en su defensa del territorio... Durante décadas el discurso de la producción había estado en el centro de la confianza que tenían los terratenientes de que su trabajo era de gran valor para todo el país, valor que sería recompensado con apoyo político y económico. Pero para 1994, ese orden social ya no parecía ser tan cierto" (Bobrow-Strain, 2015, pág. 232).

el poder a la iglesia junto con las Leyes de Reforma, terminó por distorsionarse en gobiernos posteriores y servir como instrumento para la apropiación de tierras por parte de las élites mexicanas y extranjeras, para la explotación de los hacendados hacia los indígenas y sus hijos. Siguiendo a Fenner (2015):

A pesar de la guerra de Intervención y los complicados procedimientos para adquirir un baldío, fueron denunciadas y adjudicadas más de 1,700,000 ha en los cuatro años de 1863 a 1866. Este dato es más sorprendente si consideramos que durante la siguiente década, hasta 1876, el total de adjudicaciones en toda la nación no alcanzó dicha suma, además de que éstas debían ubicarse en las zonas geográficas que se encontraban bajo el control de gobierno juarista. Por ejemplo en Chiapas, controlado por el general liberal juarista, Pantaleón Domínguez mientras duraba la intervención francesa, un número crecido de personas aprovechó los beneficios ofrecidos. Es probable que de igual manera, el Imperio haya adjudicado terrenos baldíos a interesados en las zonas de su control (pág. 63).

Posterior al primer siglo del México independiente, en el porfiriato y la post revolución se proyectaron grandes deslindes que compartieron la tierra con los hacendados establecidos o dieron oportunidad a estos de crecer para desarrollar empresas huleras, cafetaleras, especuladoras de bienes raíces y madereras, “los autores sostienen que la fuerza laboral para las docenas de monterías, fincas de hule y café, se enganchó primordialmente en pueblos indígenas como Chilón, Bachajón, Tenango y Tumbalá” (Fenner, 2015, pág. 407).

Inversionistas extranjeros y nacionales procedentes de San Cristóbal de Las Casas, Tuxtla Gutiérrez y otros lugares, suenan los apellidos: Martínez Castro, Dorenberg, Dorantes, Rau, Rabasa, Castillo, Moguel, Farrera, Paniagua, Solórzano, Albores, Román y Solís, son sólo parte de una lista de apellidos de capitales, hacendados y explotadores que truncaron el desarrollo de los indígenas.⁸

Toda la información escrita anteriormente sucedió en un momento de cambio en la manera de entender la economía y las relaciones sociales al entrar en marcha el liberalismo como un modelo económico adaptado por los países más desarrollados industrial, militar, política y económicamente.

Mejor conocidos en la historia como países imperialistas, éstos desarrollaron la industria y el desarrollo de la energía en la primera y segunda revolución industrial y salieron a colonizar otros países para explotar su materia prima por medio del uso de la violencia y las armas o tratos truculentos y ventajosos para explotar a estos países, las clases o élites locales que no dudaron enriquecerse a costa de la pobreza y la explotación de sus compatriotas menor favorecidos económicamente.

En este desarrollo del campo a la fábrica, donde trabajaban los infantes, no hubo cambios, los niños y las mujeres fueron la mano de obra barata que trabajaba jornadas largas

⁸ “Lo que Michel Omi y Howard llaman el proyecto racial: Simultáneamente, una interpretación, representación o explicación de la dinámica racial y un esfuerzo por reorganizar y redistribuir los recursos de acuerdo con líneas raciales particulares. La producción es también un proyecto territorial, que interpreta y representa configuraciones particulares del espacio con el fin de naturalizar las relaciones socio espaciales y reivindicar normas acerca de cómo debería de ser el espacio” (Brow-Strain, 2015, pág. 231-232).

que excedían las ocho horas, tanto el hacendado como el dueño de la fábrica no tenían interés en proteger los derechos de los niños y mucho menos permitirles estudiar, esto estaba contra sus intereses económicos.

El marco jurídico de la infancia trabajadora

Bourdieu se refiere al estado en su teoría y a las clases dominantes que reproducen violencia simbólica por medio de la educación y diversas instituciones del estado, sin embargo, la globalización ha cambiado el comportamiento y desarrollo de los estados nacionales y han surgido instituciones y empresas transnacionales que provocan supra jurisdicción para sus fines,⁹ muchas veces esto crea campos de disputa con el estado mismo. La condición de infancia trabajadora ha sido abordada por instituciones internacionales que intentan brindar oportunidades a estos sectores menos favorecidos.

Si se busca el antecedente más remoto sobre documentos jurídicos sobre explotación infantil, su puede llegar hasta las Leyes de Indias en 1861, que prohibieron a los infantes menores de 11 años realizar cierta categoría de trabajos; las leyes del México independiente que prohibieron a los menores trabajar a menos que tuvieran la autorización de los padres; y la Constitución de 1917, impulsada por el presidente Venustiano Carranza, a la caída del presidente Victoriano Huerta.¹⁰

Con fecha de creación de 1919, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) es el referente de más peso para hablar de trabajo infantil, ésta se construyó con la finalidad de equilibrar el tablero de justicia social a nivel internacional, por medio de normas internacionales para el trabajo, priorizando el desarrollo económico y la creación de empleos pero con libertad, seguridad y dignidad (OIT, 2020).

La OIT considera el trabajo infantil como una “violación de los derechos humanos fundamentales, que ha demostrado perjudicar el desarrollo de los niños, pudiendo conducir a daños físicos o psicológicos que les durarán toda la vida. El trabajo infantil califica el trabajo nocivo para el desarrollo físico y mental de los niños” (OIT, 2020). Los daños mentales, sociales, morales, que intervengan en la escolaridad y los estudios, el uso del tiempo para trabajar y no estudiar, las tareas pesadas o de larga duración, o hasta el llevar al niño a abandonarlo o exponerlo, son considerados por la OIT para categorizar el trabajo infantil que está prohibido por medio de acuerdos internacionales con distintos países.

⁹ Se pueden revisar autores como Wallerstein (2006), Urich (1998) y Sassen (2007).

¹⁰ “El Nacimiento del 123, es una especie de milagro político. Carranza no tenía ninguna intención social. Unos meses antes, el 1° de agosto de 1916, había puesto en vigor el famoso Decreto que estableció la pena de muerte para los huelguistas, y tuvo procesado y condenado a muerte, aunque después lo conmutó la pena por la más cómoda de cadena perpetua, a Ernesto Velasco, líder del entonces fundado Sindicato Nacional de Trabajadores Electricistas (SNTE) que había encabezado la huelga. En su discurso inaugural en el Constituyente el 1° de diciembre de 1916, Carranza puso de manifiesto que su intención reformadora tenía como objetivo principal colocar en situación de privilegio al Poder Ejecutivo por encima del Legislativo y el Judicial. Por supuesto que lo logró y a los jacobinos que encabezaba Francisco J. Mújica, antiguo miembro de su Estado Mayor, les permitió jugar con el proyecto y después, bajo el control de José Natividad Macías, uno de sus representantes en el Congreso, redactar el 123. Fue un acontecimiento mundial. Nunca antes se habían llevado a la Constitución los derechos de los trabajadores” (Cámara de Diputados, 2008, pág. 10).

El Convenio número 138 de la OIT de 1973 es un referente de muchos países adscritos que están trabajando en la erradicación y control de la infancia trabajadora, en su Artículo 7 versa:

1. La legislación nacional podrá permitir el empleo o el trabajo de personas de trece a quince años de edad en trabajos ligeros, a condición de que éstos:
 - a) no sean susceptibles de perjudicar su salud o desarrollo; y
 - b) no sean de tal naturaleza que puedan perjudicar su asistencia a la escuela, su participación en programas de orientación o formación profesional aprobados por la autoridad competente o el aprovechamiento de la enseñanza que reciben.
2. La legislación nacional podrá también permitir el empleo o el trabajo de personas de quince años de edad por lo menos, sujetas aún a la obligación escolar, en trabajos que reúnan los requisitos previstos en los apartados 1. y b) del párrafo anterior.
3. La autoridad competente determinará las actividades en que podrá autorizarse el empleo o el trabajo de conformidad con los párrafos 1 y 2 del presente artículo y prescribirá el número de horas y las condiciones en que podrá llevarse a cabo dicho empleo o trabajo.
4. No obstante las disposiciones de los párrafos 1 y 2 del presente artículo, el Miembro que se haya acogido a las disposiciones del párrafo 4 del artículo 2 podrá, durante el tiempo en que continúe acogiéndose a dichas disposiciones, sustituir las edades de trece y quince años, en el párrafo 1 del presente artículo, por las edades de doce y catorce años, y la edad de quince años, en el párrafo 2 del presente artículo, por la edad de catorce años.

Otro referente de la legislación internacional para la defensa de los derechos de los niños se encuentra en el Artículo 32 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño:

1. Los estados parte reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.
2. Los estados parte adoptarán medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas para garantizar la aplicación del presente artículo. Con ese propósito y teniendo en cuenta las disposiciones pertinentes de otros instrumentos internacionales, los estados parte, en particular:
 - a) Fijarán una edad o edades mínimas para trabajar;
 - b) Dispondrán la reglamentación apropiada de los horarios y condiciones de trabajo
 - c) Estipularán las penalidades u otras sanciones apropiadas para asegurar la aplicación efectiva de este artículo.

El trabajo infantil constituye una violación de los derechos humanos, los niños y niñas ocupadas sufren accidentes o enfermedades laborales, se emplean en lugares no apropiados o no permitidos, tales como minas, lugares sin ventilación o luz, alturas, calles o avenidas, bares y cantinas o, incluso, están expuestos a alguna clase de riesgo en su trabajo (Gaceta Parlamentaria, Número 3358-III, 2011).

En acuerdo a los lineamientos de la OIT como tratado internacional y la Convención Internacional de los Derechos del Niño, con el compromiso de legislar a favor del convenio para la infancia trabajadora, a nivel nacional, México se expresa en su Constitución en el Artículo 123 constitucional en su fracción II y III de forma muy deficiente:

II.- La jornada máxima de trabajo será de siete horas. Quedan prohibidas las labores insalubres o peligrosas para las mujeres en general y para los jóvenes menores de diez y seis años. Queda también prohibido a unas y otras el trabajo nocturno industrial, y en los establecimientos comerciales no podrán trabajar después de las diez de la noche.

III.- Los jóvenes mayores de doce años y menores de seis, tendrán como jornada máxima la de seis horas. El trabajo de los niños menores de doce años no podrá ser objeto de contrato.

Los artículos más puntuales para la defensa de la infancia trabajadora en México se encuentran expresados en la Ley Federal del Trabajo:

Artículo V. Fracción XII. Trabajo nocturno industrial o el trabajo después de las veintidós horas, para menores de dieciséis años; y

Artículo 22 Bis. Queda prohibido el trabajo de menores de quince años; no podrá utilizarse el trabajo de mayores de esta edad y menores de dieciocho años que no hayan terminado su educación básica obligatoria, salvo los casos que apruebe la autoridad laboral correspondiente en que a su juicio haya compatibilidad entre los estudios y el trabajo.

Artículo 23. Cuando las autoridades del trabajo detecten trabajando a un menor de quince años fuera del círculo familiar, ordenará que de inmediato cese en sus labores. Al patrón que incurra en esta conducta se le sancionará con la pena establecida en el artículo 995 Bis de esta Ley. En caso de que el menor no estuviere devengando el salario que perciba un trabajador que preste los mismos servicios, el patrón deberá resarcirle las diferencias. Queda prohibido el trabajo de menores de dieciocho años dentro del círculo familiar en cualquier tipo de actividad que resulte peligrosa para su salud, su seguridad o su moralidad, o que afecte el ejercicio de sus derechos y, con ello, su desarrollo integral. Se entenderá por círculo familiar a los parientes del menor, por consanguinidad, ascendientes o colaterales; hasta el segundo grado.

Cuando los menores de dieciocho años realicen alguna actividad productiva de autoconsumo, bajo la dirección de integrantes de su círculo familiar o tutores, éstos tendrán la obligación de respetar y proteger los derechos humanos de los menores y brindar el apoyo y las facilidades necesarias para que los mismos concluyan, por lo menos, su educación básica obligatoria (Cámara de Diputados, 2019).

David Post (2003), en su obra y extensa investigación titulada: *Children's Schooling and Welfare in Latin America*, comenta que entre los años 1984 a 1996 que trabajó en su investigación, no detectó ningún esfuerzo real por parte de las autoridades de actuar o castigar el trabajo infantil. "En realidad, esta sensación es rara vez o nunca aplicada, y México no cuenta con un organismo específico que tenga la función de supervisar incluso el sector de empleo formal para evitar que se viole la ley" (pág. 105).

3. Resultados

Perfil, contexto y disputas del educador de calle

Los siguientes apartados son producto del registro y sistematización del diario de campo de observaciones y charlas informales, principalmente en el mercado Santo Domingo en San Cristóbal de Las Casas; la sistematización de una entrevista etnográfica a un educador de calle de MelelXojobal A.C. que se realizó en cuatro sesiones.

Los educadores de calle que laboran en MelelXojobal, por medio del juego, abordan ciertas temáticas en relación a los derechos humanos, derechos del niño, derechos laborales, etcétera, con una visión de perspectiva de género, un currículum informal que atiende a los manuales, visión¹¹ y misión¹² de la organización en relación a los contextos observados por los educadores.

A pesar de lo anterior escrito, el educador debe hacer un diagnóstico intuitivo para detectar las problemáticas principales del contexto, entender las situaciones sociales, el espacio físico, la procedencia de los infantes, para poder construir una lúdica acorde al espacio que permita un espacio lo más seguro posible en cuanto a lo físico y lo social; las actividades y las temáticas dependerán de esto.

Pocos espacios pedagógicos permiten al educador de calle la construcción de actividades más complejas como la escritura o la creación de cuentos, generalmente la bolsa del educador está llena de sorpresas para la realización de diversas actividades y dinámicas; las cosas que salgan a la vista de los niños serán proporcionales a lo que el educador considera pueda ser utilizado en el espacio donde se realizan las actividades.

Los educadores de calle no trabajan en una escuela con instalaciones delimitadas, no existen aulas, ni espacios físicos definidos; el educador de calle se tiene que adaptar a los diferentes contextos en mercados y calles donde se encuentran niños y niñas indígenas en condición de infancia trabajadora.

El perfil de los niños menores de trece años se puede dividir en los que se dedican a la venta y los que se dedican a ofrecer servicios, como ejemplo, los boleros. Éstos últimos son los más difíciles de captar, ya que andan de un lugar a otro y por lo general, cuando participan, uno queda fuera del grupo vigilando y atendiendo, y otro participa de manera distraída. “Los boleros rara vez se nos acerca un par, generalmente sólo se acerca de uno por su actividad y su horario. Muy complicado trabajar con ellos porque les pegan a las niñas artesanas” (Comunicación personal, 2019).

Los primeros se sub dividen en los que están en movimiento en el ambulante para lograr vender a los turistas y los que tienen familias con más posibilidades y rentan, ya sea un espacio en los andadores o mercados, y no necesitan moverse de un lugar a otro porque el turista llega al puesto, estos puestos permiten que la familia atienda concentrada en un solo lugar.

Los niños y niñas de los padres que tienen que andar de un lado a otro por no tener un espacio son más esporádicos en nuestras sesiones, y sólo los tenemos de vez en cuando, no son constantes, que niños y niñas de padres que pueden pagar derecho a piso, no todo el tiempo son niños que estén trabajando, se convierten también en acompañantes... Estos últimos, por lo general trabajan en casa con la elaboración de artesanías, al poner el puesto, el niño se convierte en acompañante, es este perfil con el que trabajamos en mayoría (Comunicación personal, 2019).

¹¹“Queremos ser una organización sostenible, especializada en participación educativa y generación de conocimientos con enfoque de derechos y perspectiva de género” (MelelXojobal, 2015).

¹²“Trabajamos con las niñas, niños y jóvenes indígenas del estado de Chiapas en la promoción, defensa y ejercicio de sus derechos a través de procesos participativos para el mejoramiento de su calidad de vida” (MelelXojobal, 2015).

Los educadores de calle no tienen la fortuna de tener una matrícula definida como los profesores normales, el educador tiene que atraer y negociar con los padres que los niños asistan a las sesiones, “nosotras de entrada llevamos y hacemos un recorrido en los andadores y les decimos en los puestos o puntos de reunión a los padres y niños ¡vengan vamos a estar con Melel!” (Comunicación personal, 2019).

Cuando los niños y niñas asisten suceden situaciones distintas que dependen de si es temporada baja o alta de turismo. Si es temporada baja hay pocas niñas y niños que van a vender porque a veces no les conviene salir porque no hay venta; muchas niñas y niños en temporada baja dicen: No puedo ir porque como hay poca venta necesito caminar más. Se vuelve complicado, porque a pesar de estar en la calle, los educadores de calle necesitan propiciar un espacio lo más seguro posible (Comunicación personal, 2019).

El espacio donde trabaja el personal de MelelXojobal está siempre lleno de turistas o gente local, siempre que entran en sesión están con gente alrededor, rodeadas por mucha gente que se acerca a preguntar: ¿Ustedes quiénes son, ¿qué hacen? Esto entorpece el desarrollo de las sesiones con los niños y niñas.

Ante la gente que rodea las sesiones, el educador de calle necesitan estar protegiéndose entre sí, van en grupos de tres a cinco personas y es muy importante la mirada entre ellos para saber quién le entra a resolver situaciones. Por ejemplo, atender a curiosos, que no dejan que se trabaje con los niños, o atender alguna situación que se pueda presentar con los puestos de los mercados y la calle. Si es temporada alta, la dificultad es la venta y la gente, las niñas y niños necesitan caminar para poder vender, así que el perfil cambia a niñas y niños que están acompañando.

La temporada alta es todo un reto para el educador de calle, ya que aparte de la aglomeración de turistas nacionales e internacionales, aparecen actores que no están en la temporada baja como bailarines, payasos y marimbas; en estas fechas se trata de construir sesiones cortas para poder captar la mayor atención de los niños y niñas. “Una vez tuvimos que competir con el payaso porque ya no querían venir” (Comunicación personal, 2019).

“En temporada alta tienes que lidiar con muchos borrachos... Los borrachos son una problemática porque los niños o les tienen miedo o los molestan” (Comunicación personal, 2019) (Ver figura 4).

Figura 4. Educadores de calle de MelelXojobal trabajando en el mercado de Santo Domingo, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.



Fuente: De realización propia.

Otro problema del contexto son las presidencias municipales en turno que comienzan con programas para erradicar el trabajo infantil, pero son estrategias disfrazadas; es una forma de nombrar las acciones de limpieza étnica, la casualidad es que estos programas siempre comienzan antes de la temporada alta.

Lo anterior impacta con la llegada de los inspectores a presionar y a hostigar a las familias y a las niñas y niños para que se vayan. Cuando sucede esto con los pocos niños que se atienden, se aborda el tema para enterar al infante, esto provoca que los inspectores comiencen a monitorear a los educadores de calle. “La agarran contra nosotros porque dicen que alborotamos a los niños y tenemos que trabajar con mucho cuidado para provocar una zona segura y tener una zona de contención” (Comunicación personal, 2019).

En ocasiones se detectan problemáticas dentro de las dinámicas del grupo como la venta drogas, “la venta de drogas es muy delicada, lo sabemos, pero no nos metemos” (Comunicación personal, 2019).

El educador de calle en ocasiones tiene otros roles fuera de las actividades de un maestro tradicional, como ejemplo cuando sucede algún conflicto dentro de los mercados entre las diversas organizaciones que lo manejan. “Si hay un pleito perdemos la atención totalmente, en este caso el educador de calle acompaña a los chicos para defenderlos porque ellos dicen a los padres que van con los de Melel, y en parte somos responsables de ellos, el rol cambia para proteger al niño, si el chavito se mete al pleito el educador lo saca, nosotros contenemos” (Comunicación personal, 2019).

Otro caso que se puede presentar de intervención del educador de calle es cuando los niños enfrentan problemáticas con la fuerza pública o personal de municipio. Como ejemplo, “un niño que se peleaba con el guardia del museo porque él lo corre, le quita su mercancía, así que tuvimos que contener al niño, contener al guardia y echarnos encima a la directora del museo, que se queja porque estamos defendiendo malandrines, pero le tenemos que explicar del interés superior del menor, que es un delito llevárselo, etcétera” (Comunicación personal, 2019).

El perfil del educador de calle debe ser de mucha tolerancia a la frustración, no se puede imponer, todo el tiempo se negocia con los niños y se llega a acuerdos que permitan

la seguridad del espacio y el correr de las actividades por medio de una lúdica muy fuerte que no puede parar, ya que los niños son libres de irse o disuadir a los demás de irse si están aburridos o desinteresados. “Si no les gusta lo que estás haciendo es su territorio, así que se van, te dicen aburridas, el reto es tenerlos arriba para que no se vayan” (Comunicación personal, 2019).

En ocasiones las condiciones físicas tampoco son las adecuadas y los educadores se ven forzados a cancelar. “A veces cancelamos en los mercados porque es intolerable el olor a drenaje o el repudio de las personas porque dicen que llegamos a alborotar a los niños” (Comunicación personal, 2019).

En la última convocatoria para solicitar educadores de calle en MelelXojobal A.C. se describen las funciones del educador: Trabajo directo con infancia trabajadora en espacios públicos, mercados y barrios, Desarrollo de programas educativos, Realización de cartas descriptivas, Planeación, ejecución y evaluación de actividades, Sistematización de la experiencia educativa, Desarrollo de materiales de sensibilización y educativos, Seguimiento personalizado en algunos acompañamientos específicos, Trabajo de investigación-acción, Trabajo de sensibilización con madres, padres, autoridades municipales, Fortalecimiento de procesos de organización infantil, Canalización / Colaboración con otras ONG's y Vinculación con administradores de mercados, autoridades comunitarias y otras (os) adultas (os) clave en torno a la infancia (MelelXojobal, 2020). Los educadores de calle en activo del programa no cumplen con todas estas funciones.

Capital cultural incorporado al currículum no formal en movimiento

La diversidad en los mercados de San Cristóbal de Las Casas está presente en una población que comparte lenguaje y culturas diferentes, la condición de desplazamiento forzado (factor migrante), condiciones laborales que no deben suceder en el plano jurídico mexicano ideal, etcétera, exigen un currículum no formal en movimiento constante para poder atender a esta población que no es atendida o soportada por los Normalistas o la Universidad Pedagógica Nacional en Chiapas, agentes representantes del capital institucionalizado en Chiapas.

Lo primero que se pide para ser un educador de calle es no ser un sabelotodo de la interculturalidad, que no sea impositivo, no existe un proyecto de intervención en situaciones controladas con diagnósticos a modo, no existe un currículum fijo; la tolerancia al fracaso se vuelve fundamental ante una contexto explosivo donde se alterna con locatarios inconformes, la policía, los borrachos y una frenética intervención basada en la lúdica y la imposición, donde el adultocentrista no podría trabajar (Comunicación personal, 2019).

Enfrentar situaciones de frustración constante es parte de las fortalezas de un educador de calle: “Trabajamos muchísimo para ayudar a las niñas y con la llegada del pastor de la iglesia se nos cayó todo lo trabajado” (Comunicación personal, 2019); “En ocasiones existen problemáticas donde no podemos resolver o compensar las situaciones a las que son presa nuestros niños, sin embargo, escuchamos y compartimos, porque es importante poder expresarse y decir lo que sentimos” (Comunicación personal, 2019), son frases que se escuchan frecuentemente entre los educadores de calle.

En las calles de San Cristóbal de Las Casas, México, se encuentra un grupo invisibilizado por las políticas gubernamentales y las autoridades locales, algunos asisten a las

aulas y se ven en la necesidad de trabajar o acompañar ayudando a sus familias (generalmente los niños en los mercados), otros han abandonado la escuela (generalmente los bo-leros), son la infancia trabajadora.

El gobierno se ha lavado las manos bajo el tecnicismo de trabajar con la familia. El escenario jurídico mexicano impide que los niños trabajen en México, pero existen las excepciones abordadas en la perspectiva teórica jurídica de este artículo académico, esto sólo está en papeles y en un plano ideal; la realidad es que esta población vulnerable existe y no es un tema resuelto, no se hace nada para atender las necesidades de este grupo por parte del estado, para ellos no hay diversidad por parte del gobierno, tienen que asistir a la escuela pública, que no resuelve las necesidades de este sector social.

El problema trasciende cuando las situaciones y los contextos de estos niños se trasladan a la convivencia con problemáticas del mundo de los adultos, estamos hablando de conflictos entre grupos de los mercados, venta de drogas, vulnerabilidad al convivir con adultos, discriminación por parte de las autoridades de San Cristóbal de Las Casas, vulnerabilidad de las niñas ante la potencialidad de sufrir abusos por su condición, un escenario de peligrosidad impensado por cualquier padre de familia; escenas dantescas como niños vendiendo cigarros en la madrugada ante gente alcoholizada que sale de los antros, ya no decir de los niños que hacen de vigías para la venta de droga en los diversos mercados. La formación en valores y la imagen del mundo que tendrán estos infantes, es muy compleja ante una autoridad y sociedad que ven la problemática, pero la ignoran, la invisibilizan.

Ante la falta de acciones por parte del gobierno estatal y federal tienen que surgir agentes en forma de organizaciones no gubernamentales (ONG's) como MelelXojobal A.C. que introducen al campo político y cultural la figura del educador de calle para atender a estas poblaciones vulnerables, con la finalidad de dotarlos de capital cultural agregado, que les permita defenderse y plantar juego en los diversos campos sociales.

Ejemplo de lo anterior escrito está en el Programa Internacional para Erradicar el Trabajo Infantil (PIETI) de la Organización Internacional del Trabajo mencionada en el marco jurídico de la presente investigación. Post (2003) comenta al respecto:

La respuesta mexicana oficial a ese informe fue que, si bien la erradicación de las formas intolerables del trabajo infantil era un objetivo noble, el proceso y el marco temporal para hacerlo debían depender de la etapa de desarrollo de cada Estado miembro. En la opinión oficial de México, el trabajo infantil surgía de las circunstancias económicas, sociales, históricas y culturales de los miembros de la OIT y las comunidades locales. México argumentó que consecuentemente, cada miembro de la OIT debía determinar qué tipo de trabajo era intolerable. Argumentó además junto con la India, que cada uno de los Estados miembros debía decidir qué formas de trabajo debían ser consideradas peligrosas. La opinión de esto es que cada gobierno debía decidir sobre esto con la colaboración de los empresarios y organizaciones sindicales, y con la presencia de expertos en la propia legislación nacional (pág. 267).

Es por ello que las organizaciones no gubernamentales y ONG's juegan un papel fundamental como agentes de disputa en el campo político y educativo, ya que éstos se anclan a los derechos humanos y buscan el apoyo internacional para atender a estas poblaciones ignoradas en el discurso, en un doble discurso por parte del estado, sobre el desarrollo económico paulatino o la narrativa de que no existen en el marco jurídico o

viabilidad; el apoyo creciente debe atraer juego en el escenario político para hacer presión en las democracias que se resisten a atender el problema de fondo.

El educador de calle tiene la función de “implementan programas educativos para promover su inserción y permanencia en la escuela, desarrollar habilidades sociales, prevenir riesgos asociados al trabajo en calle (explotación laboral, trata, explotación sexual comercial infantil, entre otros) e impulsar procesos organizativos para que niñas y niños sean protagonistas en la promoción y defensa de sus derechos” (MelelXojobal, 2020). Esto es proveer de capital incorporado a los niños con la finalidad de que puedan reconfigurar su habitus para tener estrategias de juego que les permitan un cambio en su vida.

Los programas educativos se construyen previo análisis del diagnóstico de los lugares donde se piensa visitar y la construcción de un programa con determinadas temáticas, sin embargo, el campo es muy inestable y el educador debe estar preparado para cualquier vuelco o situación que haya planeado en la interacción con los niños. En alguna ocasión uno de los informantes comentó: “Lo que necesitaban los niños en ese momento era hacer ejercicio, jugar y sacar toda esa energía, el plan que trae uno queda a un lado, se tiene que hacer lo necesario para ayudarlos” (Comunicación personal, 2019).

El diagnóstico permite a las educadoras y educadores, pueden dedicar varios días a éste de ser necesario o modificar cuando así el contexto lo pida, construir diversos objetivos y un programa o proyecto educativo que puede tener una duración de tres meses y que al transcurso de la práctica irá acompañado de cartas de descriptivas por sesión. Generalmente las temáticas para atender a los chicos serán sobre tres ejes centrales: derechos humanos, perspectiva de género y derechos de los niños. Este cúmulo de capital cultural adquirido brinda herramientas para poder disputar en los diversos campos contra las clases dominantes.

Tengo mis cartas descriptivas por sesión, por ejemplo, voy a dedicar tres sesiones para realizar el diagnóstico de situaciones que están viviendo en la escuela, ya está en mi plan... le voy a dedicar tres sesiones para buscar soluciones y otras tres sesiones para fortalecer las habilidades que necesitan para enfrentar esas situaciones (Comunicación personal, 2019).

Los derechos humanos han sido y son un referente para la justicia social. El 2011 fue un año clave para México al trasladar las garantías individuales a derechos humanos y colocar en jerarquía los tratados y acuerdos internacionales firmados por el país con base a los derechos humanos, incluso por encima de la constitución. El educador de calle tiene claro que debe promover los derechos humanos.

Basado en Derechos Humanos y toda la información que tengamos que obtener, tenemos claro qué debe servir para mejorar la condición de estos niños y niñas... a través de la educación popular es que las niñas y niños puedan desarrollar y fortalecer su pensamiento crítico...en medida que puedan conocer sus derechos y que puedan cuestionar porque el mundo es como es” (Comunicación personal, 2019).

Palabras que concuerdan con lo escrito en el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “El desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias (Naciones Unidas, 2020).

Referente a la perspectiva de género, el contexto de los mercados es muy marcado en los habitus de comunidades indígenas de los Altos de Chiapas, recordar que muchos son desplazados o migrantes que decidieron dejar sus hogares para tener mejor suerte en la ciudad; los habitus de estas comunidades, aunque muy ricas en lo cultural y lo colectivo, tienen a la mujer en un papel diferente donde se les controla el matrimonio, no se les permite tener propiedad privada, no tienen voz en las decisiones del pueblo, etcétera. Es importante recalcar que cada comunidad tiene variantes y características específicas, no son lugares estáticos, incluso existe una re significación de la mujer en las comunidades aledañas a San Juan Chamula con la migración de la mayoría de los varones adultos al norte del país o los Estados Unidos de Norteamérica; ahora las mujeres pueden tener propiedades y comienzan a tener otro papel en la comunidad ante la ausencia de este sector social, así muchos ejemplos más.

¿Cómo se llevan las niñas y los niños? Mal, porque las niñas siempre las molestan, por ser niña, los niños le levantan la falda; identifican que es una situación y cómo tienen que hacerlo diferente ¡Ah pues con respetarlas! Identifican todo lo malo, lo saben, lo tienen muy claro en la teoría... en la práctica es donde hay que fomentarlo, estar muy pendiente de eso que realmente sucede... (Comunicación personal, 2019).

El educador de calle trabaja todo el tiempo con acuerdos entre los niños para poder llegar a fomentar el respeto y con la pedagogía de la pregunta impulsada en un primer momento por Freire, el potenciar preguntas críticas y reflexivas ayuda y está acorde a la idea central de la perspectiva de género, que se refiere a “los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres” (Gobierno de México, 2020). Estos escenarios formativos que propician los educadores de calle intentan replantear los habitus adquiridos por las familias tradicionales de las comunidades y comerciantes indígenas.

¿Cómo modificar el habitus? La creación de acuerdos, espacios de reflexión y preguntas, el charlar y escuchar sobre los sentires de las niñas y niños permiten, de acuerdo a la definición de perspectiva de género, construir “las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género” (Gobierno de México, 2020).

Para trabajar en torno a los derechos de los niños se cuenta con un plan estratégico prospectivo de base que se reconstruye cada determinado año, aprovechando la experiencia de la institución.

Lo que me sucede es injusto hablando desde los derechos y sobre las injusticias, pues queremos que las niñas y niños vean para generar cambios, pero ahí desde la empatía [...] estoy hablando desde la parte de los derechos [...] nos organicemos para generar cambios desde la empatía, fomentamos también (Comunicación personal, 2019).

Los tópicos en torno a los derechos de los niños son una lista nutrida,¹³ sin embargo se trabaja sobre los tópicos en relación a la urgencia y el contexto que se encuentren los

¹³ Derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo, Derecho de prioridad, Derecho a la identidad, Derecho a vivir en familia, Derecho a la igualdad sustantiva, Derecho a no ser discriminado, Derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral, Derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal, Derecho a la protección de la salud y a la seguridad social, Derecho a la inclusión de niñas, niños y adolescentes

menores y se trabaja mucho en la colaboración. Como ejemplo el mercado de Santo Domingo siempre es un espacio de mucha violencia: “Fomentamos mucho el cuidado de los más grandes los más chiquitos, y ponemos [...] y siempre estamos trabajando con acuerdos [...] para poder regular (Comunicación Personal, 2019).

Construcción histórica de infancia indígena trabajadora. Una mirada al microscopio del currículum no formal de Melel Xojobal: Intervención a través del cuento

En momentos especiales el educador de calle encuentra un escenario más equilibrado donde puede alternar con otro tipo de actividades menos vertiginosas, para los juegos y la bolsa de sorpresas y tratar de hacer actividades que se asemejan a acciones que realiza un profesor oficial en su aula.

En el piso o en alguna estructura del parque que se pueda utilizar de mesa, con algunos lápices, colores se realiza la actividad del cuento, en un primer momento los educadores cuentan algún cuento de forma grupal para dar a conocer alguna temática sobre los derechos de los niños, la perspectiva de género o los derechos humanos, pero hay ocasiones en que los niños también se quieren expresar a través de sus cuentos.

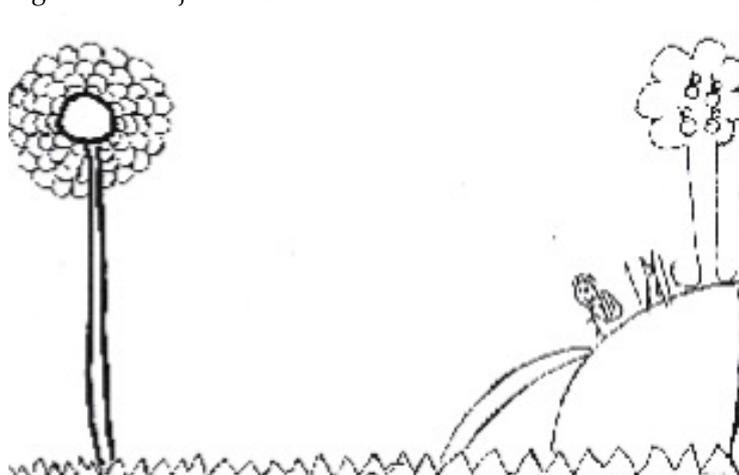
Dentro de los cuentos surgen aspectos para el diagnóstico del educador y la comprensión del contexto de los infantes para reestructurar las futuras temáticas, “la narrativa una forma de fiction... de la construcción imaginaria del mundo y del individuo. Por medio de la narración del sujeto de sí mismo reestructurando la cronología de su vida en secuencias narrativas dotadas de sentido” (Bortoluzzi, 2010, pág. 73).

Muestra de ello son los cuentos y dibujos que los acompañan, que configuran la historicidad de un pasado en las comunidades de los Altos de Chiapas y la transición de un desplazamiento forzado o una decisión de migrar para buscar nuevas oportunidades económicas en las ciudades. El agente en voz de Bourdieu, es sincrónico pensado como una imagen estática del campo y sus agentes o jugadores, pero también es diacrónico en la formación del habitus y la lógica del juego producto de luchas previas, de la historización del agente que influirá en su forma de juego (Giménez, 2005).

Una familia vivía en paraje, un lugar donde hay animales árboles, frijol. Maíz, verduras, papa, tomate, cebolla y chayote. La familia sembraba muchas cosas, como frijol y torteaban, se iban a las montañas a traer leña, prendían fuego, cocinaban sus comidas, dormían y luego se levantaban temprano, venían a San Cristóbal a traer semillas y lo sembraban” (Carpeta de evidencia, cuento de niño de los mercados de San Cristóbal de Las Casas). (Ver figura 5).

con discapacidad, Derecho a la educación, Derecho al descanso y al esparcimiento, Derecho a la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura, Derecho a la libertad de expresión y de acceso a la información, Derecho de participación, Derecho de asociación y reunión, Derecho a la intimidad, Derecho a la seguridad jurídica y al debido proceso, Derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes, Derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e Internet.

Figura 5. Dibujo realizado en la actividad de realización de cuento



Fuente: Carpeta de evidencia de educador de calle

Los niños perciben las historias de los abuelos y los padres, incluso muchos, como el caso del ejemplo brindado, conocen los lugares y vivieron la transición, generalmente vista con nostalgia, como un lugar de bienestar y feliz expresado en lenguaje tsotsil como Lekil kuxlejaj (Ver figura tal).

Se vestían con nahua lo hacían con lana de borrego hay muchos colores, en la noche había como calor, había muchos animales, como gallinas, patos, perros y conejos. El lekil kuxlejaj en ese lugar era muy bueno, porque se querían mucho las personas (Carpeta de evidencia, cuento de niño de los mercados de San Cristóbal de Las Casas). (Ver figura 6).

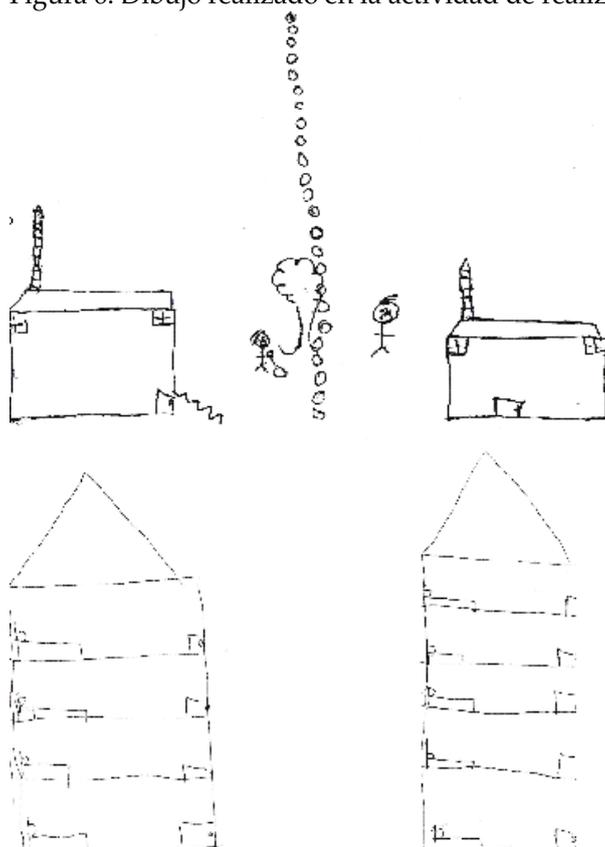
Siguiendo a Camacho y Orantes (2019) Lekil kuxlejaj se trata de comportamientos y prácticas buenas propias de una cultura que permiten un mundo de armonía y respeto tanto con lo sagrado, como con las personas y la naturaleza. “La persona que es violenta y agresiva... es chopol kuxlejaj, no va a vivir mucho” (pág. 107).

Hay veces se enojaban porque se peleaban por los terrenos, nomás por pasear o sembrar cosas. Pero un día que no había agua por el terreno no había luz, luego por eso vinieron a San Cristóbal traían cosas del paraje como sus semillas, arboles, ropa, y animales como gallina, pato y perro” (Carpeta de evidencia, cuento de niño de los mercados de San Cristóbal de Las Casas).

Entonces fueron a vivir en San Cristóbal, pero primero vendieron el terreno en su paraje y compraron aquí en San Cristóbal compraron sus despensas, compraron sus puestos y empezaron a vender cosas. (Carpeta de evidencia, cuento de niño de los mercados de San Cristóbal de Las Casas).

Los kaxlanes nos trataban muy mal porque les decían cosas como no compres terreno aquí... Los kaxlanes, se molestaban porque querían comprar terreno en paraje y porque ponían Árboles y semillas en un pedazo de tierra... Finalmente íbamos a la escuela, no comíamos verduras y frijol, puro pollo (Carpeta de evidencia, cuento de niño de los mercados de San Cristóbal de Las Casas). (Ver figura 6).

Figura 6. Dibujo realizado en la actividad de realización de cuento



Fuente: Carpeta de evidencia de educador de calle

Dentro del cuento se refleja la discriminación racial hacia los indígenas y sus costumbres, y se reflejó en el término *kaxlanes*, para referirse a los habitantes de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, las problemáticas de tierras de la migración y la decisión de comenzar a trabajar en los mercados y cambiar la vida de la comunidad a la ciudad. Los choques de costumbres se reflejan en la comida y el repudio de vecinos porque los *tsotsiles* siembran en su casa y esto es mal visto.

Este tipo de actividades abren un mundo de posibilidades para los educadores de calle que analizan y planean para poder atender las inquietudes expresadas en los cuentos. El cuento es entonces una vía de comunicación de los niños para poder expresar sus inquietudes. El currículum está en movimiento y permite reconfigurarlo para dotar a los niños en condición de infancia trabajadora de capital cultura adherido que les permita jugar en los diversos campos.

4. Discusión teórica

Bourdieu advierte que el estado se impone por medio de la legitimación de la clase dominante, la reproducción y deculturación por medio de la escuela que impone violencia simbólica a las clases más desprotegidas en el campo político y educativo parece ser un fenómeno irreversible en la lógica del capitalismo y la globalización actual.

Sin embargo, se podría pensar en las clases medias o bajas de la ciudad, no es el caso, aquí está una construcción de un agente más desvalido con la construcción diacrónica inconsciente de un *habitus* formado por un sujeto histórico desposeído de tierras y

explotado por caciques y hacendados donde se propició la infancia trabajadora indígena y un campo político desigual.

Por otro lado, este mismo agente histórico en su construcción diacrónica de manera consciente (así lo reflejan los infantes en sus dibujos y cuentos), el niño recuerda otro despojo, el de su exilio por parte de su comunidad por disputas en campos religiosos, políticos y económicos.

Un habitus que por una cara de la moneda desconfía de los kaxlanes de la ciudad con los que tiene que negociar y disputar para practicar su comercio en el mercado de Santo Domingo en San Cristóbal de Las Casas, pero también, por la otra cara de la moneda, un resentimiento hacia su misma denominación de indígena (que no son kaxlanes), debido a que fueron expulsado de sus territorios originales por diferencias y disputas internas.

La escuela oficial no es suficiente para equilibrar el tablero de juego de estos agentes, es necesario dotarlos de capital cultural incorporado, los niños en condición de infancia trabajadora necesitan saber que pueden jugar en el campo político si tienen conocimientos en materia de derechos humanos, laborales, de los niños y en materia de género. Estos conocimientos incluso pueden modificar su habitus y retar al sujeto histórico antes mencionado.

Estos tópicos o herramientas jurídicas son desarrolladas por instituciones internacionales y acuerdos entre países (entre ellos México), con la reforma del 2011 donde los acuerdos internacionales están al mismo nivel de la constitución mexicana, el conocimiento que brindan los educadores de calle es un capital muy valioso, porque aparte de ser capital cultural incorporado, también es un capital con valor simbólico, porque está legitimado por la misma ley mexicana e instituciones internacionales.

¿Podría un educador de calle por si sólo hacer valer este capital cultural incorporado? La realidad es que no, Bourdieu advierte que los agentes también pueden ser instituciones, el educador de calle no es un agente solitario o un grupo de personas, es parte de una institución con alcances internacionales que puede recurrir a instancias diversas en materia de derechos humanos y disputar en el campo político al estado. Una institución que también juega con el capital simbólico de sus perfiles (trabajadores) y de su prestigio, que se legitima en el derecho mexicano e internacional. De igual forma, que detenta capital económico para sustentar sueldos a sus diversos agentes para combatir situaciones de vulnerabilidad.

El curriculum no formal trabajado en los ejes mencionados no sólo entra en disputa con el estado y las clases dominantes, también incide en la formación de habitus del contexto mismo de los niños, formados por la dominación del hombre hacia la mujer y un escenario desigual en el mismo contexto de vulnerabilidad, la vulnerabilidad en la vulnerabilidad misma reflejada en las niñas; el educador de calle tiene que construir escenarios de juego seguros y hacer reflexionar a los jugadores sobre la necesidad de esta seguridad, que muchas veces es inexistente en sus núcleos familiares.

San Cristóbal de Las Casas es una ciudad gentrificada con muchos intereses en el campo económico, esto crea un contexto donde por temporada se crearán escenarios de disputa con diversos agentes que pueden variar desde agentes municipales, narcotráfico, grupos de locatarios, personas enervadas, etcétera, el educador de calle por medio del curriculum informal y sus estrategias no adultocentristas, tiene que disputar el campo

político del espacio de la ciudad, el derecho compartir con los niños en condición de infancia trabajadora, conocimientos que pueden ofrecer oportunidades para su trayectoria de vida y también, ofrecer espacios seguros, que aunque breves, puedan causar bienestar en los infantes.

5. Conclusiones

La población que habita en el comercio informal y los mercados de San Cristóbal de Las Casas proviene de este mundo amarrado históricamente a la discriminación y la injusticia social, algunos desplazados por buscar nuevas oportunidades, otros por conflictos y desplazamientos forzados.

El educador de calle interviene con un modelo pre programado al llegar a los mercados, pero se encuentra en un diagnóstico constante para modificar las temáticas y actividades atendiendo al contexto del momento y las necesidades de los niños; sin embargo, siempre está atado al discurso de los derechos humanos, los derechos de los niños y la perspectiva de género.

El curriculum de esta educación no formal camina, está en movimiento, su lúdica y su toma de acuerdos es frenética por ser el eje central de intervención del educador de calle, sin estos no podrían convivir.

A pesar de que son acuerdos internacionales y leyes mexicanas las que defienden a estos sectores, la mayoría de las veces el educador de calle se convierte en defensor por el desconocimiento y la ignorancia de los funcionarios públicos que acosan y violentan a esta infancia trabajadora, también producto de los que representan estas instancias, son personas con prejuicios raciales producto de una sociedad estamental y racista con un pasado donde la ciudad era llamada la: Chiapa de los Españoles.

Un punto medular en la problemática es que la población vulnerable está en un sincretismo, porque ya no son propiamente de la comunidad y están ganando un lugar o representación en la ciudad, la comunidad enfrenta cambios paulatinos, lentos, no es estática, pero no puede adaptar temas de derechos humanos, derechos de los niños o perspectiva de género de forma vertiginosa, tiene que conocerlos, reflexionarlos y adaptarlos a su contexto. Las ideas creadas de gente europea o norteamericana, caucásicas, no pueden ser copiadas en las comunidades, cada mundo tiene derecho a construir su vida.¹⁴

El contexto de la infancia trabajadora de los mercados está dividido entre la ciudad y la carga histórica de la comunidad, es un tema pendiente el estudiar como el educador de calle está sensibilizado y es intuitivo en no trastocar de golpe a los niños con las leyes a raja tabla o como pude ir adaptando estos temas al contexto que viven para no transgredir y sí ayudar empoderando para que puedan tener un mejor desarrollo de su infancia.

Como un ejemplo comparativo podríamos nombrar a los profesores del sistema oficial que están en los Altos de Chiapas y son parte de la problemática de la migración de la población al norte o los Estados Unidos de Norteamérica ya sea por vergüenza de su

¹⁴ Un ejemplo podría ser con la llegada de grupos guerrilleros a zonas indígenas en el Estado de Chiapas, las FLN nunca pudieron imponer un maoísmo o leninismo puro, las comunidades adaptaron estas posturas con sus costumbres y tradiciones (podríamos decir que se fusionó a la cultura indígena). Por ello la ruptura y creación del EZLN posteriormente.

cultura o por no encontrarle sentido a una educación que no está atendiendo a la identidad de los lugares que está interviniendo.

Se concluye que el educador de calle respaldado por Melel Xojobal A.C. sirve de contención, hasta cierto punto, para prevenir injusticias y servir como defensoría, que es claro que el sistema educativo público no puede apoyar a estos chicos y el curriculum de la educación no formal de esta asociación se ha vuelto indispensable para entender una problemática que el gobierno mexicano ha invisibilizado tras un tecnicismo jurídico basado en el trabajo familiar permitido en la Ley Federal del Trabajo y que se niega a ver más allá, en el contexto y el mundo en que viven estos niños acompañantes (los más recurrentes a las actividades de los educadores) y los que trabajan deambulando de un lado a otro tipificando en lo dicho en la ley mexicana, y donde no se hace nada.

Queda en la terna para futuras investigaciones el análisis de los contenidos sobre derechos humanos, perspectiva de género y derechos de los niños en la perspectiva que utilizan los educadores de calle y el cómo están percibiendo y significando los niños esta información en su contexto y re significándola con su familia y las diversas fuentes de poder que rodean estos grupos sociales como la iglesia, las organizaciones, etcétera.

Referencias

1. Becerril, R., Jiménez, O. y Vargas, J. (2006). Currículo y organización de la educación no formal. Recuperado de: <https://bit.ly/379MrGQ>
2. Bortoluzzi, M. (2010). Crisis social y orden narrativo. La figura del “degollador” en Perú, Bolivia y México. En Bortoluzzi, M. y Jacorzynski, W. (Ed.) El hombre es el fluir de un cuento. México CIESAS.
3. Bobrow-Strain, A. (2015). Enemigos íntimos. Terratenientes, poder y violencia en Chiapas. México: CIMSUR / UNAM / UNICACH / UNACH / CONACULTA.
4. Camacho, C. y Orantes, J. (2019). Desindianización y ruptura. México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad 071.
5. Camacho, C. y Albores, R. (2017). Perspectivas históricas del Movimiento Zapatista de Liberación Nacional. En Orantes, J. y Camacho, C. (Ed.) Lekil Kuxlejal Uno. Cultura, educación y sustentabilidad. México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad 071.
6. Cámara de Diputados (2008). Artículo 123 constitucional. Estudio de antecedentes, derecho comparado y de las iniciativas presentadas. Recuperado de: <https://bit.ly/3787ARL>
7. Cámara de Diputados (2019). Ley Federal del Trabajo. Recuperado de: <https://bit.ly/33jgef1>
8. Favela, M. (2005) Análisis de la acción social. En Jiménez (Ed.) Ensayos sobre Pierre Bourdieu. México: UNAM
9. Fenner, J. (2015). La llegada al Sur. La controvertida historia de los deslindes de terrenos baldíos en Chiapas, en su contexto internacional y nacional, 1881-1917. México: CIMSUR / UNAM / UNICACH / UNACH / CONACULTA.
10. Flacso Ecuador (2015). Anibal Quijano III Congreso latinoamericano y caribeño de Ciencias sociales. Recuperado de: <https://bit.ly/367OVpZ>
11. Gaceta Parlamentaria, Número 3358-III (2011). Reforma al Artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: <https://bit.ly/2IZNp0v>
12. Giménez, G. (2005) Introducción a la sociología de Bourdieu. En Jiménez (Ed.) Ensayos sobre Pierre Bourdieu. México: UNAM
13. Gobierno de México (2020). ¿Qué es la perspectiva de género y por qué es necesario implementarla? Recuperado de: <https://bit.ly/2Kz73AD>
14. Gutiérrez, A. (2005) Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba
15. Guerra, J. (2007). Normal Superior de Piedecuesta. Programa de formación complementaria, historia y desarrollo del curriculum. Recuperado de: <https://bit.ly/3iYIMOh>
16. IISUE UNAM (2019). Curriculum y sociedad de cara a la reforma: Alicia de Alba. Recuperado de: <https://bit.ly/3maOBMB>
17. Sacristán, G. (2010). ¿Qué significa el curriculum? Recuperado de: <https://bit.ly/34PN0Er>

18. Sassen, S. (2007) La apuesta a la globalización. España: Editorial AKAL
19. Urich, B. (1998) ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. España: Editorial PAIDOS
20. OIT (2020). Información de base sobre el trabajo infantil y la OIT. Recuperado de: <https://bit.ly/3fyQv7r>
21. OIT (1973). C138. Convenio sobre la edad mínima, 1973 (Núm. 138). Recuperado de: <https://bit.ly/3q4tAWc>
22. McLaren, P. y Giroux, H. (1998). Escritos desde los márgenes: Geografías de identidad, pedagogía y poder. México: <https://bit.ly/39kKDxi>
23. MelelXojobal (2020). Melel Xojobal. Trabajando por los derechos de la infancia y la juventud indígena. Recuperado de: <https://bit.ly/377xTrg>
24. Posner, G. (2005). Perspectivas teóricas del currículo. Recuperado de: <https://bit.ly/33LYCt0>
25. Post, D. (2003). El trabajo, la escuela y el bienestar de los niños en América Latina. Los casos de Chile, Perú y México. México: Fondo de Cultura Económica
26. Ritzer, G. (2002) Teoría sociológica moderna. España: McGrawHill
27. Naciones Unidas (2020). Declaración universal de los derechos humanos. Recuperado de: <https://bit.ly/36aiICf>
28. Wallerstein, I. (2006) Análisis de sistemas mundo. México: Editorial Siglo XXI