

La diáspora como identidad en el discurso de niñas hijas de jornaleros migrantes estudiantes de secundaria

The Diaspora as Identity in the Discourse of Girls, Daughters of Migrant Day Laborers, Secondary School Students

Dalia Reyes Valdés

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE COAHUILA, MÉXICO
dalia.reyes@docentecoahuila.gob.mx
<https://orcid.org/0000-0001-7804-7050>

RESUMEN

Este trabajo es el resultado inicial de la investigación "Lengua y dignidad", que construye estrategias educativas inclusivas a partir del reforzamiento de la identidad cultural entre Niños Hijos de Jornaleros Migrantes (NHJM) a partir de sus discursos. Se analizó el discurso de seis estudiantes de primaria y secundaria en Coahuila, originarias de Guerrero y Michoacán. La entrevista que arrojó los discursos tiene elementos de identidad: lugar de origen, religión, festejos, escuela, casa y viaje. Los NHJM viajan con sus padres contratados en invernaderos de Coahuila, Sinaloa y Baja California de tres a seis meses por plaza, lugar donde los jóvenes acuden a escuelas generales o escuelas de invernadero. Las categorías analíticas fueron materialidades discursivas (Haidar, 2006). El contexto de producción atendió la sociopragmática de Van Dijk (2012). La interpretación entiende el lenguaje como semiótica social (Halliday, 2017). Los resultados encuentran una idea difusa del lugar de origen, rituales de desapego entre los compañeros de viaje, concepción espacio-temporal desleída y la identificación de la madre como eje de una idea de hogar que no se materializa en ningún lugar físico, sino en la diáspora. Palabras clave: educación secundaria, niños migrantes, identidad cultural

ABSTRACT

This is an initial result of the research "Language and dignity" which is looking for inclusive educational strategies to promote cultural identity among Children of Migrant Day Laborers (NHJM) from their discourses. The discourse of six primary and secondary students, from Guerrero and Michoacán, students in Coahuila, was analyzed. The interview that produced the discourses has elements of identity: place of origin, religion, celebrations, school, home, and travel. The NHJM travel with their hired parents in greenhouses in Coahuila, Sinaloa, and Baja California for three to six months per place, a place where the young people attend general schools or greenhouse school. The analytical categories were discursive materialities (Haidar, 2006). The production context responded to Van Dijk's (2012) sociopragmatics. The interpretation understands language as social semiotics (Halliday, 2017). The results find a diffuse idea of the place of origin, rituals of detachment among the travel companions, a faded spatiotemporal conception, and the identification of the mother as the axis of an idea of home that does not materialize in any physical place, but in the diaspora. Keywords: secondary school, migrant children, cultural identity

INTRODUCCIÓN

Los Niños Hijos de Jornaleros Migrantes (MHJM) son un grupo de menores de edad en etapa escolar de preescolar a secundaria que viajan con sus padres, quienes se contratan en invernaderos de México por periodos laborales de tres a seis meses. Esto implica que salir de su lugar de origen –Guerrero, Michoacán, Veracruz o Oaxaca son los estados expulsores más comunes– representa un viaje en etapas que puede extenderse por años antes de volver a sus ciudades natales, lo que conforma una diáspora generacional. En este caso, se localizaron informantes cuyas familias provienen de los dos primeros estados.

En este estudio, se entiende la diáspora desde la caracterización dinámica que propone Fernández (2008), en la que interactúan cuatro categorías: desplazamiento del lugar de origen, conexión con ese espacio originario desde perspectivas reales o imaginarias para la idealización de su tierra y gente, relación con la sociedad receptora y, por último, surgimiento de una conciencia identitaria del grupo que se desplaza desde una cohesión intrínseca entre la familia en movilidad y las nuevas necesidades emergentes en la movilidad. Se considera dinámica, ya que el término sigue en construcción a partir de la diversidad de desplazamientos humanos en el mundo. Sobre esto, se abunda en el apartado de marco teórico.

La dinámica laboral de los jornaleros migrantes provoca que muchos de los niños y adolescentes nazcan en alguna ciudad en la que fueron contratados. Es probable que estos descendientes no hayan tenido oportunidad de conocer el pueblo donde nacieron sus padres o en donde viven sus abuelos. En otros casos, las visitas son tan escasas y breves, que apenas recuerdan características físicas de las casas o los poblados.

En 2019 se refrendó el Programa de Atención Educativa a la Población Escolar Migrante (PAPEM) con la publicación del Acuerdo 27/12/19 (DOF, 2019) y cuya operación pretendía favorecer el acceso de la población migrante a la educación básica en los centros de educación migrante, sobre todo desde el derecho constitucional de acceso a la formación. Los objetivos específicos fueron:

1. Fortalecer los centros de educación migrante a través de acciones de equipamiento específico.
2. Fortalecer la atención de la diversidad cultural y lingüística de la población escolar migrante, mediante acciones de formación de figuras educativas.
3. Fortalecer la atención de la diversidad cultural y lingüística de la población escolar migrante mediante acciones de contextualización de contenidos curriculares (DOF, 2019).

De esta manera, se asignó presupuesto para atender escuelas migrantes dentro de los invernaderos a donde ingresaban los jornaleros como empleados. También se asignaron escuelas generales como receptoras de NHJM como alumnos compañeros de estudiantes locales. La estrategia tuvo resultados parciales, considerando que la estancia de estos niños y niñas es por tres meses en cada escuela, como tiempo máximo de estancia. El intervalo de traslado e inserción a una nueva escuela siempre careció de seguimiento. Por último, en 2021 el gobierno federal canceló el presupuesto y dejó a la decisión de los gobiernos estatales la continuidad del proyecto. Por ahora, Chihuahua y Coahuila continúan con sendos proyectos de recepción de NHJM en escuelas migrantes y generales. Al ser recibidos en escuelas regulares, los NHJM deberán apegarse al avance programático que llevan los docentes frente a grupo, por lo que siempre están en desventaja académica. A lo anterior está aunada la dificultad de comunicación que tienen con los estudiantes locales, ya sea porque los NHJM no han desarrollado a cabalidad el habla del español por comunicarse en casa con una lengua originaria, porque sus padres les prohíben usar dicha lengua para no ser excluidos, o bien, porque pasan tan poco tiempo en la convivencia escolar que no han adquirido las formas del habla local del lugar al que llegan.

Estas familias se alojan en campamentos contruidos por empresas que los contratan y su estancia en un lugar es máximo de seis meses. De esta situación surge el estudiante migrante, el cual, generalmente, no es contemplado en el esquema educativo tradicional debido a sus necesidades, para las cuales existe un programa específico para

los centros educativos ubicados en las comunidades y los campamentos agrícolas, los cuales se rigen por ciclos agrícolas (Marín, 2019, pp. 21).

La lengua natal de los padres va desapareciendo conforme pasan las generaciones, debido a que la comunicación se limita a interacciones básicas o rutinarias en las galeras donde son hospedados y la interacción limitada de los niños con sus padres, quienes trabajan largas jornadas en los invernaderos. El ambiente léxico en el que conviven las informantes está construido con la interacción funcional con sus padres, hermanos u otros familiares directos como tíos o abuelos, quienes se comunican en lengua originaria entre adultos, siempre y cuando se encuentran entre integrantes de la misma familia, con escasa comunicación con otras, por ser común que hablen otra lengua y el español que aprenden en la movilidad es funcional. Este conjunto resulta en que los NHJM aprenden frases de resolución doméstica (p. e. “dame tortilla”) en lengua originaria, no hablan con otras familias si tienen una lengua diferente, responden en español sólo las requisiciones de los cuidadores del invernadero y suelen dirigirse con monosílabos o frases cortas en el salón de clase. En el caso de este estudio, ninguna de las seis informantes domina una lengua originaria, sólo una adolescente recordó dos palabras en náhuatl, y el español que usan es de dominio limitado. Además, comunicaron que sus padres les prohíben usar lengua originaria en la escuela para evitar agresiones.

La muestra se conformó con alumnas de la Escuela Secundaria Técnica 12 “Vicente Valdés Valdés” y de la Escuela primaria migrante de Matamoros, Coahuila. El género de la muestra se determinó por la presencia exclusiva de mujeres en ese momento en los campamentos jornaleros. La recogida de información se hizo en noviembre de 2022 y en marzo de 2023.

El objetivo del proyecto “Lengua y dignidad” pretende encontrar las fortalezas y debilidades de los NHJM para construir estrategias docentes de trabajo en el aula que les permitan capitalizar las primeras y solventar las segundas con miras a la construcción de una mejor perspectiva de movilidad social. Hasta ahora, se han diseñado propuestas estratégicas para la clase de inglés, en la que se parte del

empoderamiento de la lengua de los NHJM con acciones dentro del aula que exigen traducir vocabulario español-inglés-lengua originaria. De esta manera, los alumnos locales se ven en la necesidad de consultar con sus compañeros migrantes los términos que no pueden traducir. Se construye también una serie de estrategias en las que se involucra a NHJM con habilidades especiales (aprovechamiento académico, deportes, música, identificación de flora) para que se conviertan en monitores de los niños locales. Esto pretende tener como resultado la mejora en la autopercepción de los migrantes para aspirar a algo más que ser jornaleros.¹

La recogida de discursos es una etapa cuyo propósito es conocer la percepción de los adolescentes, sus limitaciones y perfiles culturales para crear ambientes escolares pertinentes para su desarrollo y circunstancia de movilidad. La cantidad de informantes en estudios con NHJM siempre está determinada por la cantidad de niños o niñas que lleguen acompañando a sus padres. En el periodo de la recogida de datos, durante primer semestre 2023, sólo se recibieron seis niñas. El trabajo consta de un marco teórico regido por la sociopragmática en el análisis del discurso, antecedentes de trabajo con esta misma población y un comparativo con el estudio discursivo de estudiantes urbanos. Se presenta luego la transcripción de los discursos organizados por materialidades discursivas como categorías analíticas y una interpretación mediada por el concepto de contexto de Van Dijk (2012) y las prácticas semiótico-discursivas de Haidar (2006). Finalmente, se presentan conclusiones sobre esta fase del proyecto y un listado de referencias.

MARCO TEÓRICO

La construcción compleja de las categorías que conforman una diáspora, según Fernández (2008), está compuesta por los antecedentes teóricos conceptuales que proponen Sheffer (2003), Safran (1991) y Buttler (2001). En particular, Buttler (2001) plantea la especificidad del movimiento territorial llamado diáspora en la condición de

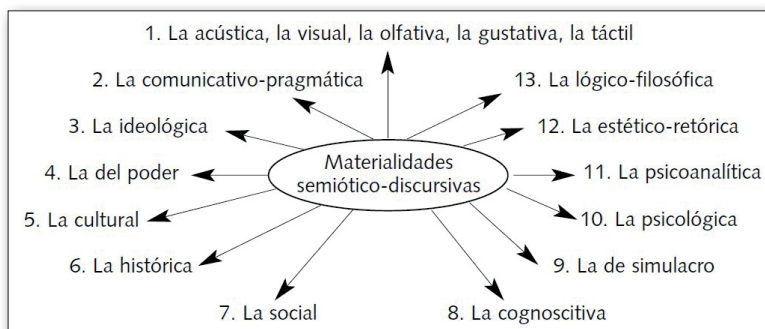
¹ La sistematización de esta experiencia se publicará en 2023 en el libro colectivo *Literacidad, discurso y traducción* en editorial UANL.

incluir al menos dos lugares de destino y la existencia del grupo por al menos dos generaciones. En caso de los NHJM se inserta en cada una de las categorías construidas por Fernández (2008) y cumple la condición de multidesfío y transgeneracional, al contar hasta con tres generaciones en movimiento como jornaleros.

El análisis del discurso que se presenta en este artículo organizó los rasgos obtenidos en las materialidades discursivas propuestas por Haidar (2006). Estas materialidades están insertas en el proceso de construcción de sentido que obra en un individuo, mediado por el lenguaje que corresponde a los objetos nombrados en el mundo conocido y la significación contextual con que fueron concebidos. El nombre refiere a una manera de materializar mediante el discurso la conjunción entre lo conocido, la ideología que lo acompaña y el posicionamiento en el que una persona se coloca si se siente identificado, vulnerado, temeroso, ajeno, etc. Haidar (2006) coloca las materialidades en una dimensión comunicativo-cognitiva inseparable. Se podría decir que las materialidades discursivas están más allá de los actos de habla, porque éstos son una enunciación más o menos volitiva, en tanto que las materialidades son comunicaciones que, de manera inconsciente, llevan la carga ideológica del contexto donde se ha crecido.

La autora plantea 13 materialidades que se muestran en la figura 1.

■ Figura 1. Materialidades discursivas desde la propuesta de Julieta Haidar.



Fuente: Haidar, 2006, p. 83.

Para este estudio, se seleccionaron como categorías solamente la ideológica, la cultural y la social. En el cuadro 1 se conceptualizan de forma concreta.

■ Cuadro 1. Clasificación de materialidades discursivas como categorías de análisis

Materialidad ideológica	Materialidad cultural	Materialidad social
Tiene relevancia en la producción y reproducción de los sujetos y de la vida social misma. Considera la formación social desde las ideas que dan contexto al entendimiento del mundo desde sus rasgos de identidad discursiva como estructura que reproduce los sistemas de valores.	Su aporte está en el ámbito de las identidades, relaciones interculturales, el multiculturalismo, el pluriculturalismo, en los movimientos sociales de homogeneización y diferenciación.	Se analiza la producción y recepción de los discursos y de las semiosis, como proceso reflexivo, en relación con los sujetos que producen y que consumen los productos socioculturales

Fuente: Haidar, 2006, pp. 87-88.

El discurso se entendió aquí como esa práctica que refiere Haidar (2006, p. 75), regulada por lo institucional y lo no institucional como un marco que lo acota. El análisis a partir de las materialidades hace comprender la comunicación como una práctica semiótico discursiva, “un conjunto transaccional que implica condiciones de producción, circulación y recepción ... un dispositivo de la memoria de la cultura y generador de sentidos”.

El estudio del discurso de los NHJM se entendió en su particular contexto de “reservación” en la que ellos habitan, donde la convivencia se da exclusivamente entre migrantes de oficio jornalero, por lo que la producción y reproducción ideológica se cierne a las condiciones culturales que privan al interior. Para Van Dijk (2012, p. 9) “el contexto se ha de construir de la mano con las variables sociales de género, clase, grupo étnico, edad, identidad y condiciones sociales del texto y el habla”.

El discurso contextualizado de los NHJM que se pretende conocer en este estudio es el que atañe a las condiciones de desarrollo cultural en el ambiente familiar como detonador principal de la materialización discursiva. El diálogo se guio por los elementos de identidad constantes en todas las entrevistas, con el cuidado de que

los estudiantes hicieran sus enunciaciones recreando los elementos por medio de narrativas personales. Las conversaciones, realizadas en el terreno escolar, están afectadas por la visión del estudiante de ser entrevistado por una persona ajena a su comunidad familiar, un registro de habla diferente del suyo y una jerarquía –al identificar al investigador como un profesor o autoridad educativa–. Respecto al espacio físico de las entrevistas, se considera que el estudiante lleva al espacio escolar su constructo porque, de acuerdo con Van Dijk (2012, p. 14) “no es la situación social ‘objetiva’ la que influye en el discurso, ni es que el discurso influya directamente en la situación social: es la definición subjetiva realizada por los participantes de la situación comunicativa la que controla esta influencia mutua”. De esta manera, el discurso es un lugar al que aferrarse cuando es menester externar sus percepciones. Finalmente, y para los términos de la interpretación que se encuentra en el siguiente apartado, se promueve el entendimiento de las formas comunicativas entre los NHJM como producto de la semiótica social de la que son estructura cultural.

No puede haber hombre social sin lenguaje y no puede haber lengua sin hombre social. Reconocerlo no es un mero ejercicio académico, toda la teoría y toda la práctica de la educación dependen de ello, y no es una exageración sugerir que gran parte de nuestros fracasos en los últimos años –el fracaso de las escuelas al hacer frente a la contaminación social– puede tener origen en la falta de un conocimiento profundo de la naturaleza de las relaciones entre lengua y sociedad, específicamente de los procesos, que en grado muy apreciable, son procesos lingüísticos mediante los cuales un organismo humano se transforma en un ser social (Halliday, 2017, p. 22).

Son tres contextos específicos los que se aluden en las entrevistas: el invernadero, el viaje como un habitáculo ideológico y la escuela. La alusión específica al ámbito educativo es un punto axial en el objetivo del proyecto “Lengua y dignidad”, porque la escuela es la plataforma desde donde se comprenderá el estudiante como producto de una cultura que, en el caso de los NHJM, está representada sólo en sus formas comunicativas por haber dejado los asideros físicos en el ejercicio de la diáspora.

El invernadero es un espacio físico donde radican los jornaleros migrantes que viajan a distintos puntos de la República mexicana, donde sea que los contraten, sobre todo como piscadores de vegetales y frutas. Los invernaderos constan de varias hectáreas de siembra controlada en naves especialmente construidas para la producción a lo largo de todo el año; cada uno de ellos cuenta con un área de galeras donde viven los jornaleros con sus familias. Las galeras son habitaciones de alrededor de 25 metros cuadrados asignadas una por familia. En ese espacio cuentan con camas y una estufa básica; los baños son comunitarios. Tiene áreas de guardería y comedor donde son atendidos los niños por miembros de la comunidad de jornaleros al salir de la escuela en espera de sus padres. Un área común ofrece lugar para lavar ropa, tenderla o realizar algún deporte en equipos. La interacción entre adultos es escasa porque, a decir de la encargada del invernadero, suelen generarse disputas que en ocasiones derivan en violencia entre ellos.

La cercanía física de los NHJM con miembros de otras familias es limitada, porque sus padres trabajan en horarios regulares de 5:00 am a 16:00 pm—sin contar horas extras—y, al volver a casa, los integrantes de la familia se dedican a la limpieza o a cocinar dentro de las galeras. En el caso de viajar varias familias de la misma comunidad, se llega a dar interacción sólo entre parientes, sin socializar de forma significativa con miembros de otros ámbitos socioculturales. Una acción muy común es que los jóvenes, al terminar la secundaria, formen parejas y hagan una nueva familia, ya no como NHJM, sino como jornaleros contratados. La mayoría de los niños nunca han presenciado una boda. De esta manera, los contextos comunicativos se ciernen, a lo largo de sus vidas, básicamente a los miembros de la comunidad que surge en la diáspora, con poco enriquecimiento multicultural. A lo anterior se agrega que los padres de familia exigen a sus hijos que no usen palabras en lengua originaria durante su estancia en la escuela, a fin de evitar que los agredan.

El espacio en escuelas generales, por su lado, está conformado de una comunidad estudiantil con mayoría de alumnos de localidades rurales, cuya cercanía se extiende a generaciones previas y a familiaridad directa e indirecta—parientes, ahijados, familia política—, por lo que la identidad entre ellos es tan estrecha como lo puede ser la de la comunidad de los NHJM, por lo que la convivencia abierta e

interactiva, culturalmente hablando, se da con dificultad. Los usos lingüísticos no son una manera de compartir el espacio ya que, en los momentos de convivencia, como el recreo o las festividades, cada grupo se mantiene con sus cercanos.

Sobre los antecedentes a este estudio, se localizó el análisis de Ortega y Vargas (2017). En los rasgos discursivos de los NHJM no se encuentran, por ejemplo, los fenómenos sociopragmáticos de afinidad y camaradería que reportan los autores en estudiantes urbanos, porque en este caso, los informantes se ciernen a una comunicación elemental y exclusiva entre los habitantes del invernadero. En la muestra colombiana se caracteriza la conversación juvenil “por estar permeadas en gran medida por manifestaciones verbales estigmatizadas por los adultos por su carácter soez, inapropiado y malsonante, mientras que para los jóvenes son la consolidación de la afinidad, del sentido de pertenencia grupal y refuerzo de la camaradería” (Ortega y Vargas, 2017, p. 88). Al mismo tiempo, la mexicana compuesta por NHJM encuentra el silencio como mecanismo de defensa, la frase hecha y rescatadora “no sé” o sintagmas sueltos que el entrevistador debe unir para componer un discurso e interpretarlo.

La interacción comunicativa que estableció el entrevistador partió de una introducción coloquial de poca relevancia referente al clima, si el entrevistador ya tiene hambre o sobre las actividades que hacían en el salón al momento de salir a la entrevista. Este preludeo se encontró necesario debido a que, en el piloto del instrumento, la mayoría de las respuestas de los niños eran monosilábicas, afirmativas, negativas o de desconocimiento. Cuando se hace la apertura buscando familiaridad o confianza, los entrevistados mostraron mayor interés por aportar detalles. De acuerdo con Marín (2019), los NHJM están acostumbrados a ser descartados por ignorar los contenidos escolares, los usos y costumbres de las ciudades a donde llegan o el español hablado a cabalidad, por ello se escudan en respuestas dicotómicas o de supuestos desconocimiento. Sin embargo, es posible darse cuenta de que son capaces de dar detalles si se les concede credibilidad o interés en su discurso.

Un antecedente directo, por corresponder al mismo universo de informantes, es el documental *De lunes a lunes, sin tiempo para aprender*, realizado por Reyes y Sánchez (2021), donde investiga-

dores y adultos que fueron niños jornaleros tratan de encontrar las vías en que la escuela puede ayudar en la construcción de una identidad que ha quedado desvestida de sus elementos rituales, rutinarios y, ahora, léxicos. Con estos antecedentes, se asume que los elementos que caracterizan la diáspora están actuando de manera dinámica en la autoconcepción de los alumnos, y que es necesario establecer un elemento de identidad con ellos para lograr que expresen su discurso de forma extendida. Tanto los investigadores que colaboraron en el documental, como la escritora entrevistada, dejan en claro que en el discurso de quienes están alrededor de los NHJM es donde radica el impulso que los puede llevar a entenderse como parte de una comunidad con aspiraciones que traspasan los cercos del invernadero. Así, conocer la forma en que materializan su discurso en el contexto escolar permite que los docentes partan de esas concepciones ideológicas para intervenirlas con fines de movilidad social mediante un plan de estrategias didácticas.

METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

La selección de entrevistados se hizo a expensas de la presencia de NHJM, ya que cada temporada llega un número distinto de ellos. Para este estudio se localizaron seis estudiantes mujeres: una de nivel secundaria y cinco de nivel primaria. La primera de ellas estudia en la Escuela Secundaria “Vicente Valdés Valdés”, del ejido El Derramadero, Coahuila; las cinco restantes pertenecen a la Escuela Migrante del Invernadero de San Pedro de las Colonias, Coahuila. Las entrevistas se realizaron dentro de las instituciones. Los docentes informaron a las entrevistadas que una maestra de la Escuela Normal Superior de Coahuila deseaba conversar con ellas, ya que le resultaba muy interesante el conocimiento que adquirirían durante sus viajes, puesto que las niñas suponían que serían reprendidas. El caso de la estudiante de nivel secundaria es distinto, ya que muestra mucha seguridad y autosuficiencia.

La transcripción de las entrevistas se basó en algunos parámetros utilizados en *El habla de Monterrey* (González, 2005) en lo referente a omisiones, implícitos y marcas suprasegmentales resaltadas con propósitos de interpretación. Aquí se parafrasean solamente los parámetros utilizados en los fragmentos transcritos para este estudio.

1. Puntos suspensivos El hablante prolonga una palabra para preparar su discurso subsiguiente.
2. Informante y entrevistador se separan en líneas diferentes. En este proceso, además, se resalta en negritas lo expresado por el entrevistador.
3. Se representa al informante con I y al entrevistador con una E.
4. Se transcribe respetando la ortografía, aunque ésta se altera si el informante lo hace al hablar. En este caso, y como particularidad en este documento, la palabra se presenta en cursivas.
5. Elementos suprasegmentales, con fines del análisis interpretativo del discurso, se indican entre paréntesis. Por ejemplo: (risas), o bien (incremento de volumen), como criterio de interpretación enunciativa.
6. Las palabras que se omiten por ser sobreentendidos dentro de la entrevista, se presentan entre corchetes (parámetro específico para este artículo).
7. Los nombres de los hablantes se presentan con claves para respetar el anonimato del informante (parámetro específico para este artículo).

La construcción de la clave identificadora del informante es I (Informante) Niño Migrante (NM) Femenino (F) y el número subsecuente que tuvo en el turno de entrevista (1...6).

Materialidad discursiva social

La identificación con la madre como actante detonador

Aunque la entrevista no contó con preguntas específicas sobre los roles de la madre, la coincidencia en la mayoría de las informantes sobre la insistente mención de las actividades maternas llevó a la interpretación de un contexto de preparación de roles para su futuro mediato –las NHJM suelen unirse con parejas dentro de los invernaderos a partir de los 13 años–. Aunque se cuestionó sobre la actividad de ambos padres, en todos los casos se derivó hacia la narrativa materna.

- I. NMF4
 I. A veces se para el camión para comprar y mi mamá me compra como un sándwich o, si no, una torta.
 E. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en el invernadero?
 I. Ayudarle a mamá a limpiar y a vender en la tienda... surtir y despachar.

En el discurso de las adolescentes, la administración doméstica y el trabajo o actividad extraordinaria –diferente de las labores de siembra y pizca dentro de los invernaderos– recae en una mención necesaria de la madre. Como se verá, en ningún caso se generaliza la acción con casos como “me compran” o “compramos”, sino que se adjudica al sujeto materno.

- I. NMF2
 E. ¿De qué trabajan tu mamá y tu papá?
 I. Ellos trabajan en cortar... **ella** es cabo.
 E. ¿Qué hacen los cabos?
 I. Apuntar... **ahí mamá...** en las cajas, lo que sea del trabajo. Ahí le ponen los números, esa cosa.

El campo semántico que conforman los actores en la vida del invernadero asienta su elemento central en la madre como sujeto. En el caso de la informante I_NMF2, a la pregunta expresa sobre a actividad de ambos padres, responde desde la labor de la madre.

En el caso de la I_NMF1 –que más adelante se analizará como punto de inflexión en los casos de los NHJM–, se especifica un poco más cómo la mayor cantidad de actividades, las más pesadas, así como las decisiones de traslado, están a cargo de la mamá.

- I. NMF1
 E. ¿Cómo te organizas?
 I. Como yo ya he venido varias veces aquí, ya me sé más o menos aquí o el trabajo que realizo, pues. Ya me he ido acoplando. Yo he viajado con mamá a

la Paz Baja California Sur, también, pero aquí me siento más a gusto.

- I. ¿Qué te gusta de allá (de La Paz)?
- I. El fin de semana, cuando mi mamá sale, nos íbamos a comprar la despensa nos llevaba, pero de ahí bajábamos tantito a la playa.
- E. ¿Y cómo es que tienes el pelo tan bonito?
- I. En sí, en sí, mamá es la que me dice que no me maltrate tanto, que con el cepillo no me le dé tanto
- E. ¿Cómo te organizas?
- I. En el cuarto ya nomás ...hay una cama de piedra, pero te dan colchonetas... como nosotros tenemos... Mi mamá tenía... Yo, en sí, me siento mejor en las colchonetas.
- E. ¿Viajan con personas de otros lugares?
- I. Mi mamá también les ayudaba para que fueran. De ahí donde yo soy fueron varias personas

Aunque todos los informantes viajan con ambos padres, la mención de la madre funciona en el discurso como un argumento de sustento o una figura de protección, de acompañamiento. En el discurso, su rol dentro de las actividades del invernadero está anclado a la figura, las acciones y las decisiones maternas. La madre parecer ser el punto de referencia o eje explicativo de lo que sucede en la vida cotidiana de las adolescentes. En la interpretación, se deduce que las niñas se encuentran haciendo una construcción prospectiva de su propio rol dentro de la dinámica de la migración jornalera, un rol en el que las actividades predominantes, en número e interacción con los hijos, lo lleva prioritariamente la madre.

En los roles de las mujeres dentro del grupo de Jornaleros Migrantes, el discurso de las niñas delata una serie de actividades colaterales al propio trabajo, el cuidado de los hijos, la administración del “hogar” (se entrecomilla porque refiere una categoría posterior que se analiza desde una nueva concepción del término) y acciones que parecen tener características de activismo en la promoción del trabajo en invernadero como una opción de vida. En el caso de la I. NMF1, las actividades extraordinarias que menciona, que

delatan iniciativa personal de la madre, podrían tener relación en que este caso sea disruptivo en cuanto a las construcciones discursivas y aspiracionales de la niña. Esto se analiza en el último apartado analítico del artículo.

MATERIALIDAD DISCURSIVA IDEOLÓGICA

Las personas como hogar y como accidente

Las características de las viviendas dentro de invernadero dieron un supuesto de convivencia intercultural y, por ende, de enriquecimiento. Sin embargo, tanto en los resultados del documental *De lunes a lunes, sin tiempo para aprender*, como en las afirmaciones de los informantes de este estudio, las personas que conforman su universo social son los padres y, eventualmente, los hermanos. La adquisición de nuevas relaciones es fugaz, por lo que tienen un registro del origen o del nombre de quienes viajaron con ellos o viven en las galeras del invernadero, como es el caso de I. NMF4 e I. NMF3.

I. NMF4

E. De lo bueno que te ha pasado en invernadero o de la gente que has conocido, ¿qué me platicas?

I. Yo he conocido muchas personas. Aquí no me juntaba casi con ellas, pero cuando me juntaba con ellas, a veces se peleaban (inaudible) las chamacas (habla con acento aspirado) y se fueron de aquí porque se fueron pa'llá, pa'Sinaloa.

E. ¿Las personas que has conocido todavía las ves en los viajes?

I. No ya no. Nunca las vuelvo a ver.

I. NMF3

E. ¿Y las personas que has conocido en los viajes, cómo son? ¿Has conocido amigos nuevos?

I. En los viajes... sí.

E. ¿De dónde?

I. ¿De dónde son ellos? Una niña me dijo, pero ya se

me olvidó. Se fue a otro lado ... pa' un pueblo que se llama ... no me acuerdo, me dijo mi cuñado.

Por la edad, 12 o 13 años, su discurso empieza a tener connotaciones de autorreflexión sobre su pertenencia, como en el caso de I. NMF6, quien se da cuenta de que en el lugar de origen de sus padres tiene menos relación con los demás.

I.NMF6

Lo diferente que hay aquí (en el invernadero) de lo que hay allá (en su lugar de origen), es que allá no conozco a nadie, haga de cuenta que me vine pa'ca desde chiquita y no conozco a nadie de allá.

Hay rasgos discursivos en las informantes que permiten interpretar cómo son las personas, su único elemento de certidumbre identitaria, porque es la única constante en la migración. En el caso de I. NMF1, con mayor vocabulario para describir su situación y una importante capacidad de introspección, construye un concepto de hogar a partir de lo anterior y es capaz de explicarlo, aunque reafirma que la construcción del otro migrante sigue siendo efímera y no fija los detalles de su origen o nombre.

I. NMF1

- E. ¿Conociste a personas de otros lugares?
I. Este, sí
E. ¿De dónde?
I. Hubo muchos de ... unos de ¿Sonora? ... creo que sí.
E. ¿Encontraste ahora de los que hacen reír?
I. Este sí ... orita mi salón me saca mucha felicidad, me apoya cuando me siento mal
E. ¿Qué te hace sentir mal
I. Recuerdos que tengo.
E. ¿De allá?
I. Ah, sí, pero de esos ya casi no tengo. Ya me siento mejor. Me di cuenta que hay que seguir adelante.

- E. ¿Qué fue lo más difícil cuando te dijeron “nos vamos a ir de Michoacán”?
- I. En sí, no tuve tanta ... tuve tristeza al dejar a mi abuelito, pero sabía que iba a estar en contacto con ellos por mensaje o videollamada.
- E. ¿Se te hizo larga la temporada?
- I. Se me ha hecho bien, sí... como yo ya he venido, sabía que ... como yo me gradué allá, de donde yo soy, sabía que me iba a venir para acá, sabía que me iba a quedar aquí o regresábamos pa'llá.
- E. ¿Tú crees que en algún momento se vayan de aquí?
- I. Mhhh, puede ser...
- E. ¿Cómo haces para pensar en eso?, ¿ya tienes nuevos amigos y te vas otra vez? ¿Cómo resuelves eso?
- I. Sabiendo que yo allá también tengo amigos y mis primos que me apoyan. Que voy a tener hogar.
- E. ¿Sientes que el invernadero es tu hogar?
- I. Sí...
- E. ¿Qué te gusta del lugar que te hace sentir segura?
- I. Este ... que esto, bueno en sí, en sí, el hogar es porque estoy con los seres que quiero. Amigos que tengo, así.
- E. ¿Te llevas tu hogar a donde vayas?
- I. Sí

La diáspora como contenedor del espacio-tiempo inexistente

En el artículo *Semiótica del No* (Reyes, 2022), la identidad de la persona es la que lo crea como existente en una sociedad en cuanto le otorga ciudadanía, le da visibilidad. El nombre es punto de partida y las particularidades de tiempo y espacio son elementos de pertenencia a un subgrupo que conformará la semiósfera particular del ser humano. En el caso de los NHJM, puede darse que no identifiquen su fecha de nacimiento, su lugar de origen, el de sus padres o cuánto tiempo han pasado viajando y cambiando de escuela y de invernadero. Su asidero está únicamente en saber que “vienen” del invernadero y quiénes son sus padres, principalmente la madre.

I. NMF5

- I. Yo soy de Guerrero, Zoquiapan, y nació el 6 de enero, ¡no! (risas de todos). Es que no sé ... ahh, no, sí, el 7 de abril de 2006.

Para I. NMF4 la medida temporal es etérea. La identificación de su lugar de origen se cierne apenas a dos elementos que recuerda con dificultad respecto a la vivienda de los abuelos.

I. NMF4

- E. ¿El último viaje que hicieron?
I. Cuando fuimos a visitar a mis abuelos. Creo que... mhhh... agosto.
E. ¿Te acuerdas cómo es el lugar donde naciste? ¿Cómo se llama?
I. No me acuerdo.
E. ¿A dónde fueron?
I. No me acuerdo cómo se llama el pueblo de mi mamá, pero fuimos allá.
E. ¿Cómo es la casa de tus abuelos?
I. Tiene un portón negro y tiene un algo como ¿basebuchis? (dice preguntando) de las bolitas rojas. Al lado tiene una casa de que viven mis tíos.
E. ¿Se van a Sinaloa otra vez?
I. Sí.
E. ¿Cuánta gente viaja?
I. Viaja mucha gente.
E. ¿Cómo les va de viaje, cuánto hacen de Saltillo a Sinaloa?
I. Unas dos o cuatro horas.²

La identidad de origen, correspondiente a los elementos culturales de reconocimiento del territorio son difusos en la mayoría de las informantes. Los casos de las I. NMF3 e I. NMF2 son recurrentes:

²La distancia entre Saltillo y Culiacán Sinaloa es de 960 kilómetros, con una estimación de viaje en *Google Maps* de 11 horas.

a la pregunta coloquial “¿De dónde vienes?”, con el implícito de lugar de origen, o bien, del punto de partida para iniciar su vida de migrante, la respuesta refiere al espacio que los acoge en los invernaderos y no a las ciudades de origen familiar. Es importante destacar que muchos de los NHJM nacieron en algún punto de la diáspora, por lo que no conocen con puntualidad el lugar de origen de sus padres.

I. NMF3

- E. ¿De dónde vienes?
 I. Del invernadero.
 E. ¿Dónde naciste?
 I. En Guerrero.
 E. ¿Cómo se llama el pueblo?
 I. No sé.
 E. ¿Y tus papás donde nacieron?
 I. No sé.
 E. ¿Qué es lo que más te gusta de aquí (del invernadero)?
 I. Nada, no, no, no, no.
 E. ¿No te ha pasado nada bueno?
 I. No, nada.
 E. ¿El viaje más reciente te acuerdas?
 I. No.
 E. ¿La última vez que viajaste, de dónde venías?
 I. No sé.
 E. ¿Cuánto tiempo viajaron?
 I. No sé.
 E. ¿Comieron algo?
 I. Sí, comida.
 E. ¿Compraron o hicieron lonche?
 I. Compraron pollo.
 E. ¿Compraron para todos los que venían en el camión?
 I. Sí, porque venían con un mayordomo. Allá veníamos nosotros solos. Y cuando a veces sí vinimos con un mayordomo, ahí ellos cuperan y compran

así, comida, y nos bajamos ahí donde nos sentamos y compran mucha comida. A cada familia le daban dos pollos

I. NMF2

- E. ¿Qué hicieron en el camión?
I. Nada.
E. ¿Quién más venía contigo?
I. Unos muchachos.
E. ¿De tu familia?
I. Pos, sobrinos de mi papá (no menciona la relación de primos).
E. ¿Qué fue lo más interesante?
I. No, puro dormir.
E. ¿Sabes cuántas horas hicieron?
I. No.
E. ¿Viven tus abuelos?
I. Se murieron dos.
E. ¿De tu mamá o papá?
I. De mi abuelito.
E. ¿Cómo es su casa?
I. (Incremento de volumen y velocidad) Es de *block*, están destapados. sin nada, y en el techo tienen láminas. Es larga y aquí, haz de cuenta que de aquí es la casa para y para acá está la cocina, la cocina de arriba.... No, no, de los lados, así como la pared es de carrizo... son unos palitos, una cosa bien grande también te puedes cortar la mano.

En las esporádicas referencias que los niños hacen a los pueblos de sus antecesores se pierde ligeramente el laconismo y aparecen las escasas alusiones a objetos endémicos, como tipos de vegetación, alimentos o materiales. I. NMF2 sólo se extiende en una insegura descripción de la casa familiar. La referencia al contexto rural es también recurrente en los señalamientos de preferencia espacial o de elementos comparados en los invernaderos, que los llevan a recordar sus pueblos.

I.NMF2

(No se acuerda de dónde es).

- E. ¿Cómo es allá, donde naciste?
- I. Un rancho. Ta bonito, siempre ponen puestos de tacos de pollo con sopa y un arbolote bien bonito, asíí, pa'arriba, bien grandes, bastantes. Pero ya me quiero ir para allá, no quiero estar aquí. Es que me quiero ir con mis primos. Para ir a cuidarlos. Tengo dos tías, pero son hermanas de mi mamá, una se llama Lupe y la otra se llama Mona. Pero no sabe decir cosas bien y no sabe decir vaca y dice vaquia... está igual que usted... de su tamaño.

La construcción del espacio familiar como identificar cultural es tan difuso como la temporalidad en la que residen en cada lugar. En el caso de I. NMF3, los marcadores discursivos de referencia espacio-temporal están mediados por los silencios dubitativos

I. NMF3

- E. ¿Cómo es la casa de tus abuelos? ¿Los conoces?
- I. Sí. Tienen casa. En Guerrero, Sochiapa, Sochiapa, Guerrero. Su casa, pos, mucho no me acuerdo. Es azul su puerta.
- E. ¿Hace cuánto que no vas?
- I. Cuando... No sé... Cuando estaba en... el 17, me parece... ahí me jui para Guerrero, y después jui acá para... el 15, y después me vine pa'cá.
- E. ¿No te acuerdas cómo se llama donde naciste, pero te acuerdas cómo es?
- I. Es grande y, este, tiene... ya no me acuerdo.

El caso de I. NMF1, ella marca una diferencia que parece partir del cuidado de padres y abuela para que la niña termine sus ciclos escolares en la ciudad donde inició el grado. Eso le ha permitido estar tiempo suficiente para identificar las cinco escuelas en las que ha cursado desde el preescolar hasta el primero de secundaria que cursa actualmente. Además de la identificación del espacio actual, remite

características positivas en su constructo de bienestar, que refieren a la ciudad natal, de donde identifica familiares y amistades. Su descripción del espacio está anclado al nivel del placer que le otorga estar en un sitio con características más similares a las de un pueblo.

I. NMF1

- E. ¿Por qué te sientes mejor aquí, en la escuela o en el invernadero?
- I. Me siento bien aquí, en Saltillo, Coahuila. Me siento bien en el campo. Me trae tranquilidad, felicidad.
- E. ¿Por qué te trae tranquilidad?
- I. No sé, me gusta mucho.
- E. ¿Qué será?
- I. El espacio. Cuando hay mucha gente se siente como apretado.
- E. ¿Vivías en Morelia?
- I. En la Mera capital.
- E. ¿Tus papás nacieron allá?
- I. Sí, creo que sí.
- E. ¿Tus abuelos?
- I. Creo también.

La atención prestada al trayecto es también una particularidad de la I. NMF1, así como la conciencia del tiempo de estancia en cada sitio. En total, ella ha cursado sus estudios de la siguiente manera: un plantel en preescolar (Guerrero), tres planteles para terminar la primaria (La Paz, Saltillo y Guerrero) y, actualmente, uno para primer grado de secundaria (Saltillo). Esa circunstancia es común; lo extraordinario radica en la forma en que percibe el trayecto, la actualidad y la posibilidad. Aunque no es tema de este estudio, en apariencia, se debe a una dinámica familiar, regida por la madre.

I. NMF1

- E. ¿Te vas a La Paz a veces?
- I. Para la Paz ya tengo unos años que ya no voy. Es más para acá. Como ... este. Para la Paz na'más

yo fui como dos o tres años. Y aquí, en Saltillo, ya tengo más.

- E. ¿Qué recuerdas del viaje a La Paz?
 I. Nos llevaban en autobús. Hacíamos paradas para la comida. Después de cuando se terminaba el recorrido para La Paz, nos trasladábamos, llegábamos a Mazatlán, y nos trasladábamos en barco. De ahí o de Nayarit.

Materialidad discursiva cultural

La casa paterna difusa y el festejo ecléctico

La identificación de los migrantes con sus roles dentro de la familia de jornaleros –igual que la de sus padres– no tienen previsto un punto de estancia definitiva, por lo que las pocas aspiraciones que revelan tienen que ver con su integración a la pizca en los invernaderos o la migración hacia Estados Unidos. Esta movilidad ha desleído también los elementos culturales comúnmente cohesionados por las creencias, los festejos, las obligaciones civiles como las relativas a la religión (bodas, bautizos, primera comunión), cumplir XV años. De la misma forma, los festejos representativos del sur del país son mencionados de manera ecléctica con los que definen las costumbres del norte de México.

I. NMF7

- I. (Eleva la voz) ¡Ah!, yo sí quiero aprender inglés...
 Porque me quiero ir para los Estados Unidos.

I. NMF4

- E. ¿Hacen festejos en donde es tu mamá?
 I. Hacen festejos como cuando es Navidad y el día del Amor y de la Amistad y Halloween.

I. NMF2

- E. ¿Festejan Día de muertos?
 I. Sí.

- E. ¿Cómo son?
 I. Ponen rosas. Flores, girasoles y papayas y sandía y fresas, uvas. Mi abuela tiene una parra de uvas. Salen en diciembre, están bien chiquititas. Sí... me las chingo. Se siente cuando están maduras, están aguaditas

Aunque el caso de I. NMF1 puede aportar más información sobre los elementos de identidad y aspiración relacionados con la familia y su circunstancia escolar, su movilidad desde primero de primaria le ha hecho perder el asidero de la rutina cotidiana que implica la estancia en un sitio y la recurrencia de sus rituales. La mayoría de los adolescentes nunca ha asistido a una boda.

I. NMF1

- E. ¿De qué religión son?
 I. No me acuerdo casi.
 E. ¿Hay algún santo?
 I. Los santos que tienen es la virgen y San Judas Tadeo. En sí, en sí, yo sé que son los que nos protegen.
 E. ¿Tienes mucha fe?
 I. Sí, yo tengo mucha fe.
 E. ¿Eso te ayuda a estar como estás ahora?
 I. Sí, el creer en Dios.

Respecto a las lenguas originarias, los niños afirman que a menudo sus padres les piden que no las hablen para que no sean motivo de burla escolar. Esta acción ha llevado a que los adolescentes hijos de padres con lenguas originarias no las dominen. En algunos casos se quedan sólo con frases sueltas.

I. NMF3

- E. ¿Hablan alguna lengua?
 I. Sí, pero nomás yo no puedo mucho.
 E. ¿Cuál hablan?
 I. Náhuatl.
 E. ¿Tus papás sí hablan?

(Asiente)

- E. ¿Te acuerdas de una palabra?
 I. Nomás de las tortillas. Tortilla caliente: tlaxcali tunktiki.

La migración académica

Los periodos escolares de estancia en cada plantel están regidos por el Calendario Agrícola, es decir, las temporadas de pizca en cada región. Ese calendario es una cronología ideada por los docentes, no existe como dosificación oficial; más bien es el resultado empírico de la movilidad más reiterativa en los niños que llegan y se van de las escuelas. Lo anterior da como resultado que los niños realicen su educación básica en hasta 12 planteles, ya que los periodos pueden ser de tan sólo tres meses en cada ciudad.

El caso de I.NMF1 es atípico, no sólo porque tiene un recuerdo un poco más claro –aunque no puede contabilizar su tiempo en La Paz–, sino porque es una alumna académicamente destacada en todas las materias.

I. NMF1

- E. ¿También estuviste en Saltillo antes?
 I. Sí, estuve aquí, estudié en Chapula desde... como de allá donde soy también estudié... aquí estudié, que se podría decir, aquí salí, aquí estudié un poquito de sexto, de cuarto, un poquito, porque eso también estudié allá de donde soy.
 E. ¿Qué es lo que más te gusta de tu vida? La mayoría de los niños de tu edad piensan que van a estar aquí siempre. Tú ya sabes que te vas a estar moviendo de esa forma, ¿qué es lo que más te gusta?
 I. Conocer nuevos lugares (baja la voz y la mirada).
 E. ¿Lo que menos te gusta?
 I. Me cuesta trabajo en acoplarme a un lugar... el conocer (suspiro)... el acoplarme. Muchas veces me siento insegura o si no me van a caer bien o si me van a tratar mal.

En este apartado únicamente se aborda a la informante I. NMF1 debido a que el resto, al abordar el tema escolar, sólo contestan con monosílabos o “no sé”.

UN PUNTO DE INFLEXIÓN

El contexto discursivo parece ser, en el caso de I. NMF1, determinante en el desempeño académico y la madurez que presenta la adolescente. Esta interpretación resulta de identificar que la menor vive la misma dinámica que las otras informantes, tiene la misma frecuencia de movilidad y sus padres cuentan con preparación mínima, como los del resto de los migrantes. Sin embargo, refiere conversaciones realizadas con miembros de su familia, principalmente con la madre, que contienen elementos de una mayor cultura y conciencia de la aspiración social.

I. NMF1

- E. ¿Cómo entendiste que tenías que estudiar?
- I. Me dijeron lo importante que es el estudio, lo que puedo cumplir gracias a él. Puedo tener mis metas, con eso puedo conseguir un doctorado o otra carrera. Pero yo tengo muchos sueños. Si no... en sí, en sí, yo quiero ser de la Marina. Mi mamá me contó que ahí puedes ser de mecánico, el estudiar las especies, el cuidar o así. A mí me llama estudiar a las especies y cuidar a las personas.
- E. ¿Tú por qué te quedaste (no se fue al viaje de Sinaloa)?
- I. Mi mamá ya me ha dicho, ya se ha quedado varias veces ella y, como yo, al saber que no me iba a ir esta temporada, igual yo me siento bien. Sí se quedó trabajando. Empezó ahorita, cuando todavía no empezaba, estaba quitando el hule, sacando basura, la planta y ahorita ya empezaron otra vez a sembrar.
- E. ¿Cómo sabe tantas cosas tu mamá?
- I. Ella estudió. Mi abuelita, en sí, casi no la ayudaba, ella ponía mucha atención. Mi mamá llegó hasta... creo que hasta la secundaria

CONCLUSIONES

El objetivo de recabar información para el diseño de estrategias educativas se logró en términos de saber el nivel de percepción que tienen de los elementos de identidad familiares y personales. Sin embargo, el profundo desarraigo que muestran desde su discurso de los factores que comúnmente construye un adolescente para reforzar su sentido de pertenencia hace compleja la acción educativa para fortalecerlos.

Entre los contenidos programáticos para la educación básica se destaca la obligatoriedad que tiene la escuela para desarrollar progresiones (Nueva Escuela Mexicana) referentes a las lenguas originarias y sus culturas integrales. Se da por hecho que los niños provenientes de estados con grupos étnicos traen consigo su cultura intacta y que una manera de inclusión es darles espacio para la expresión de su identidad. En el caso de los NHJM, el prejuicio de que han construido una cultura originaria se ha convertido en excluyente, puesto que se les espera como estudiantes con una identidad étnica fortalecida y se les cuestiona al respecto. Sin embargo, al reconocer que la mayoría no conoce a plenitud ni su lugar de origen ni a sus generaciones previas, les deja con una narrativa limitada por compartir; de alguna manera se encuentran en la vacuidad, pues no pueden narrar la cultura de sus orígenes ni tampoco la de los lugares donde han vivido. En este caso, suelen ser relegados a una participación voluntaria en clase que sólo se da si el docente es capaz de estimularlos correctamente desde la valoración de su identidad en proceso de construcción dentro de la diáspora y no sobre una cultura que desconocen. La mayoría de los niños y adolescentes que viajan con sus familias jornaleras migrantes han construido su identidad en el contexto de la diáspora. Como ya se leyó en los discursos de las niñas informantes, la interacción pluricultural supuesta que se daría en los viajes es inexistente, la salvaguarda de sus lenguas originarias consiste, entre sus familias, en guardar silencio. Lo que tienen las escuelas receptoras de NHJM es un grupo con una manifestación cultural propia, emergente, con valores en construcción. Su capacidad de adaptación podría ser una apuesta: encontrar estrategias de adquisición discursiva más pertinentes y eficaces para sus situaciones comunicativas. Convertir el lenguaje en una herramienta de protección, no de vergüenza.

El caso de la I. NMF1 da una ruta de trabajo sobre la relevancia de la interacción familiar respecto de la posibilidad para construir de forma diferente la identidad de los niños jornaleros. Sin embargo, el trabajo con padres es prácticamente imposible por los horarios de trabajo y su constante movilidad. Un caso como éste es accidental.

La propuesta inicial, tras los hallazgos aquí expuestos, ha sido la interacción del docente con los padres de familia para adquirir más información sobre los lugares de origen, la insistencia en que les permitan comunicarse en lenguas originarias y la concientización de los grupos de estudiantes locales sobre la relevancia de conocer las formas comunicativas de los NHJM. La información de los padres es para reunir los dispositivos necesarios que muestren a los niños migrantes cómo son sus lugares de origen y los valores con que crecieron sus padres y abuelos. En primera instancia, se desarrolla ya el proyecto de enseñanza del inglés como segunda lengua desde una metodología de lingüística comparada en un ambiente donde los NHJM se vuelven protagonistas en la traducción de vocabulario. La muestra se ampliará en cuanto la diáspora vuelva a llevar a Coahuila más Niños Hijos de Jornaleros Migrantes.

Para el ámbito de las Ciencias Sociales, el resultado de las entrevistas con los informantes dará suficiente material por derivarlo hacia la política pública, por ejemplo. Sin embargo, para el ámbito de las Humanidades, donde urge la acción, el principal hallazgo en este estudio radica en encontrar que la identidad de los NHJM no está construida desde su lugar de origen, o, mejor dicho, el lugar de origen de sus padres, porque una cantidad importante de los niños ha nacido en algún invernadero. El valor, en términos de intervención docente, radica en que ahora se tienen elementos para adecuar los planes de trabajo en el aula —sin esperar reformas educativas—, es decir, un plan docente que incluya narrativas de viaje como ámbito de conocimiento geográfico o demográfico, abordaje de la multiculturalidad presentada a un espectador que no la ha vivido, como se asume de los NHJM y, sobre todo, desarrollar vías para el empoderamiento de sus formas comunicativas en construcción, su experiencia y las habilidades que adquieren en los usos y costumbres de la diáspora.

Los límites de esta aproximación son amplios: el tiempo que la escuela puede tenerlos es muy breve. Es común que los alumnos que parten no sean los mismos que regresan y es casi imposible

darles seguimiento. Durante la pandemia se hizo el intento de dar seguimiento mediante redes sociales, pero se suspendió porque los NHJM no siempre tienen acceso a un teléfono celular. Insistir en el valor social de lo aquí expuesto sería un Perogrullo: la identidad y la dignidad son derechos de todos los seres humanos, pero en este estudio se considera que la sociedad deberá construir las condiciones para que todos puedan ejercerlos. La intervención docente es una vía y, por tanto, en ello consiste el seguimiento que se dará a esta investigación.

REFERENCIAS

- Butler, K. (2001). Defining diaspora, refining a discourse. *Diaspora*, 10(2), 189-209.
- Diario Oficial de la Federación (2019). Acuerdo número 27/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM) para el ejercicio fiscal 2020. México: Gobierno de México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583049&fecha=29/12/2019#gsc.tab=0
- Fernández, M. M. (2008). Diáspora: la complejidad de un término. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, XIV(2), 305-326.
- González, R. (2005). Los criterios de transliteración. En L. Rodríguez (coord.), *Investigación sociolingüística. El habla de Monterrey. Su trayectoria en una página electrónica* (pp. 64-71). México: UANL, Trillas.
- Haidar, J. (2006). *Torbellino pasional de los argumentos*. México: UNAM.
- Halliday, M.A.K. (2017). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marín, L. (2019). *Propuesta de innovación educativa para desarrollar contenidos de inglés con alumnos hijos de jornaleros agrícolas migrantes*. (Tesis inédita). Escuela Normal Superior del estado de Coahuila, México.
- Ortega, F., y Vargas, B. (2017). Aproximación sociopragmática a las estrategias conversacionales de los adolescentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 83-103.
- Reyes, D. (2022). De la omisión a la exacerbación discursiva del No en los rasgos semióticos del lenguaje virtual, la inseguridad social y la lucha de género. En D. Reyes (coord.), *Semiótica del No* (pp. 41-66). Ciudad de México: Comunicación Científica. Col. Conocimiento. <https://doi.org/10.52501/cc.041>

- Reyes, D., y Sánchez, M. (2021). *De lunes a lunes, sin tiempo para aprender*. [Documental]. Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila. México: ENSC. https://web.facebook.com/facultad.comunicacion.oficial/videos/478347583900176?_rdc=1&_rdr
- Safran, W. (1991). Diasporas in modern societies: myth of homeland and return. *Diaspora*, 1(1), 83-99.
- Sheffer, G. (2003). *Diaspora Politics. At home abroad*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. (2012). *Discurso y contexto*. Barcelona: Gedisa.