



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**La experiencia infantil y juvenil de la migración. Una etnografía en
el albergue Casa Mambré (CDMX)**

Tesis

Que presenta

Federico Williams

Para obtener el grado de

Maestro en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de la Tesis:

Dra. Inés Dussel

Para la realización de esta investigación se contó con una beca CONACyT

Resumen

Esta investigación se propone dar cuenta de los saberes puestos en juego a través de las experiencias migratorias de niñas, niños y adolescentes (NNA) en su paso por un albergue para personas migrantes ubicado en la Ciudad de México (CDMX), llamado Casa Mambré. A su vez, relata un proceso de diálogo con las escuelas cercanas que permitió que algunas/os de ellas/os logren asistir. La Casa Mambré es un albergue de mediana estancia que aloja a familias que provienen de distintos países y que son derivadas de otras instituciones, tanto estatales como de la sociedad civil. El período de trabajo de campo fue coincidente con el tránsito de las “caravanas migrantes”, que comenzaron a ocupar la escena pública hacia fines de 2018. El enfoque adoptado buscó realizar un acercamiento etnográfico al problema de investigación y la metodología privilegió el uso de técnicas que permitieran trabajar con la palabra de NNA, al tiempo que se enfrentaba a la dificultad de escucharlas y de volver a contarlas. En ese sentido, además de realizar entrevistas y observaciones, se diseñó y llevó a cabo un taller de historietas, del cual se realizaron seis sesiones, en busca de movilizar diferentes lenguajes y medios de expresión, a la vez que diferentes puntos de vista. Las obras producidas en el taller se sumaron a los análisis del estudio. A lo largo de la tesis se relatan momentos diferentes de los viajes, vistos a partir de la vida cotidiana del albergue.

Abstract

This research aims to give an account of the migratory experiences of children and adolescents on their passage through Casa Mambré, a shelter for migrants located in Mexico City, and the knowledge they mobilize. It also analyzes the process of dialogue and confrontation with the nearby schools, which allowed some of them to attend them. Casa Mambré is a shelter for mid-term stays, which hosts families coming from different countries and who are derived to the shelter from State or civic institutions. The fieldwork took place amidst the peak of the “*caravanas migrantes*” that started to occupy the public scene in late 2018. The research took an ethnographic approach, privileging techniques that made room for the voices of migrant children and adolescents to emerge while struggling with the difficulties of hearing and retelling them. In addition to interviews and observations, I organized a workshop on comics about migrants’ stories, of which six sessions were held, in order to mobilize different languages and means of expression as well as different points of view. The stories produced in this workshop were added to the research corpus. The thesis analyzes different moments of the migrants’ journeys, as seen and told from the everyday life of the shelter.

A Fernanda,
mi compañera de viaje

Agradecimientos

A todas las personas que compartieron las historias que hicieron posible este trabajo, en especial a las niñas, niños y jóvenes. A la Casa Mambré y a Ruth González. Al sistema de ciencia y tecnología que lo financió, para que siga existiendo.

A Inés Dussel por su generosidad y su comprensión.

A Pablo y Eva, Tziri y Selva, por haberme traído a este país.

A mis compañeras/os de la maestría.

A Fabiola Tlalolin y Yuri Páez.

A la Unidad de Vinculación Artística del Centro Cultural Universitario Tlatelolco de la UNAM. A Erik Proaño Muciño "Frik", por sus aportes para el diseño del taller de historietas.

A Alejandro de la Peña.

A Cecilia, mi madre. A Alberto. A mis hermanas/os, a Naiquén y a Rita, por estar presentes a la distancia.

Y a Fernanda, por seguir acompañándome y por seguir haciéndome reír.

Índice

Índice de ilustraciones	9
Listado de nombres de niños	11
Listado de nombres de adultos	12
Introducción	13
Capítulo 1. Los viajes.....	26
1.1. Migración de niñas, niños y adolescentes a través de México.....	26
1.2. La producción de las historias de viaje	32
1.3. La decisión de salir y lo que se deja atrás	35
1.3.1. De un día para el otro	36
1.3.2. Un camino con salida.....	39
1.3.3. Comentario sobre la decisión de salir y lo que se deja atrás	42
1.4. Los avatares del camino.....	43
1.4.1. Yo podía regresar para Honduras.....	44
1.4.2. Viajar en compañía	51
1.4.3. La huida de Mario	57
1.4.4. El viaje de Enzo y Mario hasta la Ciudad de México	59
1.4.5. Comentario sobre los avatares del camino	62
1.5. Reflexiones de cierre del capítulo.....	65
Capítulo 2. Llegar a la Casa Mambré (Ciudad de México)	67
2.1. Llegar y esperar en la Ciudad de México.....	67
2.2. Llegar a la Casa Mambré	71
2.3. Los espacios y el funcionamiento del albergue.....	73
2.3.1. Un día en el albergue.....	77
2.4. Esperar en la Casa Mambré.....	78
2.4.1. Pasar el rato esperando.....	80
2.4.2. Es culpa suya	84
2.4.3. Salir a pasear.....	85
2.4.4. Otra casa	86

2.5. Reflexiones de cierre del capítulo.....	88
Capítulo 3. El albergue y la escuela.....	89
3.1. Migración y educación: acceder a la escuela en la CDMX	89
3.2. Acceder a una escuela	95
3.2.1. Primer acercamiento a las escuelas.....	96
3.2.2. La supervisión escolar	100
3.3. La ambivalencia de las familias	105
3.3.1. Considerar la posibilidad y seguir viaje	106
3.4. Las experiencias de las/os NNA.....	109
3.4.1. Inscripciones escolares.....	109
3.4.2. Acceder o no acceder	113
3.4.2.1. <i>Rudy</i>	113
3.4.2.2. <i>Emanuel</i>	115
3.4.2.3. <i>Rafaela</i>	116
3.4.2.4. <i>Melvin</i>	117
3.5. Reflexiones de cierre del capítulo.....	120
Capítulo 4. Narrar sus historias.....	122
4.1. La narración de la experiencia.....	122
4.2. Narrar sus experiencias migratorias pese a todo: procesos de producción de las narraciones y aclaraciones metodológicas	125
4.3. Narraciones y experiencias migratorias.....	131
4.3.1. La historia del conejo	133
4.3.2. María y Ashuko	141
4.3.3. Un río para nadar	148
4.3.4. La historia de Lina.....	153
4.4. Reflexiones de cierre de capítulo	158
Reflexiones finales.....	159
Bibliografía.....	164

Índice de ilustraciones

Ilustración 1 <i>Está lloviendo</i> . Lina (17 años, Honduras). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019	13
Ilustración 2 <i>Corazón partido y lago con pescados</i> (17 años, Honduras). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019	26
Ilustración 3 <i>Dos amigos en la Ciudad de México</i> . Pedro (17 años, El Salvador). Taller de historietas (Casa Mambré). 28 de junio de 2019.....	67
Ilustración 4 <i>La escuela donde yo estudié</i> . Mario (17 años, El Salvador). Taller de historietas (Casa Mambré). 29 de abril de 2019.....	89
Ilustración 5 <i>Dos hombres dormían, se levantaban y se encontraban con un monstruo</i> (16 años, Guatemala). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019.....	122
Ilustración 6 Historia del conejo 1. Rafaela (16 años, Nicaragua). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019.....	133
Ilustración 7 Historia del conejo 2. Rafaela (16 años, Nicaragua). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019.....	135
Ilustración 8 Historia del conejo 2 (sin papeles). Rafaela (16 años, Nicaragua). Taller de historietas (Casa Mambré). 7 de junio de 2019.....	135
Ilustración 9 Historia del conejo 3. Rafaela (16 años, Nicaragua). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019.....	136
Ilustración 10 María y Ashuko 1. Alicia (16 años, Guatemala). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019.....	141
Ilustración 11 María y Ashuko 2. Alicia (16 años, Guatemala). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019.....	142
Ilustración 12 María y Ashuko 3 y 4. Alicia (16 años, Guatemala). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019.....	143
Ilustración 13 María y Ashuko 5. Alicia (16 años, Guatemala). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019.....	144
Ilustración 14. Un río para nadar 1. Rudy (16 años, Guatemala). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019.....	148
Ilustración 15 Un río para nadar 2. Rudy (16 años, Guatemala). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019.....	149
Ilustración 16 La historia de Lina 1. Lina (17 años, Honduras). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019.....	153
Ilustración 17 La historia de Lina 2. Lina (17 años, Honduras). Taller de historietas (Biblioteca). 14 de junio de 2019.....	154
Ilustración 18 La historia de Lina 3. Lina (17 años, Honduras). Taller de historietas (Biblioteca). 21 de junio de 2019.....	155

Ilustración 19 La historia de Lina 3 (segunda versión). Lina (17 años, Honduras). Taller de historietas (Biblioteca). 21 de junio de 2019.....	156
Ilustración 20 <i>La caravana</i> . Lina (17 años, Honduras). Taller de historietas (Biblioteca). 28 de junio de 2019	159

Listado de nombres de niñas, niños y jóvenes

Este es un listado de los nombres ficticios de las/s NNA que aparecen en el texto. Sus edades, sexo y lugar de procedencia son reales.

Capítulo 1

Carlos (16) Honduras
Emilia (14) Honduras
Enzo (16) Honduras
Mario (17) Guatemala

Capítulo 2

Carlos (16) Honduras
Rudy (16) Guatemala
Enzo (16) Honduras
Mario (17) Guatemala
Lina (17) Honduras
Juan (9 meses) México
Micaela (12) El Salvador
Isaías (10) El Salvador
Hernán (13) Honduras
Pablo (16) Guatemala
Dylan (8) Guatemala
Alvin (16) El Salvador

Capítulo 3

Rudy (16) Guatemala
Manuela (3 meses) México
Rafaela (16) Nicaragua
Emanuel (9) Nicaragua
Micaela (12) El Salvador
Isaías (10) El Salvador
Keyla (9) Honduras
Melvin (9) Honduras

Capítulo 4

Rudy (16) Guatemala
Manuela (3 meses) México
Lina (17) Honduras
Juan (9 meses) México
Emilia (14) Honduras
Rafaela (16) Nicaragua
Alicia (16) Guatemala
Belcy (17) El Salvador
Vania (16) Guatemala

Listado de nombres de adultas/os

Este es un listado de los nombres de las/os adultas/os que aparecen en el texto (unos son reales y otros son ficticios).

Casa Mambré

Ruth, psicóloga

Carmen, responsable de temas educativos

María, responsable de casa

Ana y Lore, trabajadoras sociales

Supervisión escolar

José, supervisor

Secretaria

Tutoras/es

Daniela, hermana de Rudy

Gisel, mamá de Rafaela y Emanuel

Atahualpa, papá de Rafaela y Emanuel

Clara, mamá de Micaela e Isaías

Serafín, papá de Micaela e Isaías

Mary, mamá de Keyla

Luis, papá de Melvin

Introducción



Ilustración 1 *Está lloviendo*. Lina (17 años, Honduras). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019

Durante la realización de este trabajo, la cuestión migratoria tuvo una presencia relativamente constante en la agenda pública mexicana, alcanzando su momento de mayor protagonismo con la llegada de las primeras “caravanas migrantes” a la frontera sur de este país,¹ hacia fines de 2018. Ese momento coincidió con la asunción de un nuevo gobierno, tanto a nivel nacional como en la Ciudad de México (CDMX), que contaba entre sus banderas la de los derechos humanos y se presentaba como una alternativa radical frente a sus antecesores. En esa línea, entre sus primeros actos de gobierno estuvieron la apertura de la frontera a las caravanas migrantes y la provisión de ayuda humanitaria para las personas que las integraban. Unas semanas después de haber tomado esa decisión, el gobierno cambió de rumbo y comenzó a restringir la circulación de personas migrantes por su territorio, tal como lo hicieron los gobiernos anteriores. Como describo más adelante, la participación de niñas, niños y adolescentes (NNA) en los movimientos migratorios a través de México tuvo un peso importante, tanto en términos estadísticos como desde su visibilización en el espacio público.

¹ En el próximo capítulo brindo más información sobre las caravanas migrantes.

Una cuestión para destacar, que estará presente en distintos momentos a lo largo del trabajo, tiene que ver con el encuentro de las personas migrantes con las/os personas representantes de instituciones del Estado o de la sociedad civil que condicionan sus apoyos a situaciones de entrevista que las obligan a construir historias verosímiles hechas a la medida de sus expectativas (Penchaszadeh, 2017). Muchas veces esa es la única vía para obtener protección internacional. Como argumenta Didier Fassin, mediante el mismo gesto con el que se reconoce a las personas destinatarias de la ayuda humanitaria “se las reduce a lo que no son –y generalmente rechazan ser–, reforzando su situación de víctima, ignorando su historia y haciendo sorda su palabra” (Fassin, 2016:374).

En México había 114 albergues reconocidos por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2018). Si bien no todos recibían a NNA, la gran mayoría sí lo hacía, especialmente aquellos ubicados cerca de las rutas migratorias ferroviarias.² En la CDMX, de los 5 albergues reconocidos por la OIM solo dos recibían a NNA. Uno de ellos es Casa Mambré.

La Casa Mambré es una iniciativa llevada adelante por las Hermanas Misioneras de San Carlos Borromeo Scalabrinianas (MSCS), una Congregación Religiosa de la Iglesia Católica que trabaja con migrantes desde el año 1895 y que tiene presencia en 25 países (Scalabriniane, 2017). En México las Hermanas MSCS cuentan con dos albergues para migrantes y refugiados: uno en Tijuana (Centro Madre Assunta) y otro en la CDMX (Casa Mambré).³ Se trata de un albergue de mediana estancia que recibe a personas que son canalizadas por otra institución, ya sea estatal o de la sociedad civil. Es decir, no está orientado a recibir a quienes buscan un alojamiento de estancia corta –una o dos noches–, para luego continuar su viaje. Durante mi trabajo, las estadías se acordaban por un período mínimo de un mes y una vez cumplido ese tiempo, la estadía se podía ir extendiendo en función de las necesidades de cada persona; en casos especiales podían durar un año o más.

Mi encuentro con la Casa Mambré se produjo cuando trabajaba en una organización de la sociedad civil (OSC), ubicada en la CDMX, que se ocupaba de brindar atención a personas migrantes.⁴ Allí me desempeñaba como responsable del Centro de Día, un

² Más adelante contaré más sobre las rutas migratorias.

³ El nombre de la organización de la sociedad civil que gestiona la Casa Mambré es “Scalabrinianas Misión con Migrantes y Refugiados. Padre José Marchetti A.C.”.

⁴ Se trata de “Sin Fronteras I.A.P.”.

espacio donde las/os asistentes podían realizar actividades recreativas y formativas. Dada mi función, estaba en contacto diario con estas personas y mantenía numerosas entrevistas individuales o grupales –algunas de manera conjunta con psicólogas/os, trabajadoras/es sociales o traductoras/es–, relacionadas con los objetivos de trabajo de la organización. Se trataba de personas que llegaban solas o con sus familias. En muchos casos los grupos familiares incluían a NNA.

Con el transcurso de las entrevistas, comenzó a llamarme la atención que, dentro de las distintas problemáticas que aparecían en los relatos, aquellas que involucraban a las niñas y niños ocupaban un lugar marginal. Cuando conversaba con los adultos me detenía a observarlas/os mientras escuchaban la conversación o se abstraían jugando a un costado del escritorio. También las/os observaba cuando se ponían a jugar, dibujar o leer un cuento en la sala de juegos, un cubículo destinado a ese fin que se encontraba junto a mi oficina. En algunos casos pude conversar con ellas/os y conocerlas/os un poco más. También conocí, por medio de las entrevistas, a algunas/os jóvenes menores de 18 años que buscaban trabajo, querían continuar sus estudios o expresaban otras inquietudes. A partir de un interés por saber más acerca de la vida de estas niñas, niños y jóvenes, comencé a escribir las primeras versiones del proyecto de investigación.

Los primeros cuestionamientos del proyecto apuntaban a conocer cómo las niñas y niños vivían los procesos migratorios. En ese sentido, surgieron preguntas sobre qué hacían en su vida diaria y cómo se producían sus aprendizajes. En la OSC observaba distintas escenas que contenían pistas. Algunas eran muy intrigantes, como aquellas en las que niñas y niños que provenían de países de África –y habían crecido hablando otra lengua, a veces más de una–, jugaban entre sí utilizando el castellano. Otras provocaban ganas de acercarse a conversar, como cuando se mantenían apartados de las interacciones de los adultos y observaban en silencio. En esa instancia, el encuentro con los estudios sobre instancias de aprendizaje no escolares abrió nuevos espacios teóricos en los cuales desplegar la problematización (Lave, 1991; Paradise, 2005; Rogoff, 2012).

Casi de manera sincrónica con estos cuestionamientos surgieron preguntas que apuntaban a las posibilidades de acceso a la educación formal. Había conocido a un par de familias que, tras haber decidido quedarse por un tiempo en la CDMX, tomaban la decisión de enviar a los hijos e hijas a una escuela. En esos casos, a las/os tutoras/es no les había resultado fácil conseguir que las/os reciban, al punto que hubo que intimar a los directivos

a que lo hagan. Por otra parte, luego de la inscripción se les habían presentado nuevos desafíos, como la compra de uniformes, materiales escolares y el traslado diario, entre otros. Con estas vivencias se abrían preguntas sobre lo que sucedía en sus períodos de adaptación a una escuela mexicana y algunas de ellas fueron derivando hacia cuestiones relacionadas con los conceptos de identidad (Brubaker y Cooper, 2000; Navarrete, 2015) y de discriminación racial (Segato, 2007; Yankelevich, 2009; Gall, 2013).

En función de estos intereses me propuse definir una primera elección de la locación y del enfoque teórico-metodológico. Muchas familias con las que trabajaba en ese momento se alojaban en los dos albergues que contaban con las condiciones necesarias para recibir a NNA en la CDMX. Por medio de la OSC en la que trabajaba me recibieron en ambos, me contaron cuales eran las tareas que llevaban adelante y respondieron a mis preguntas. Estos espacios resultaban sumamente interesantes para realizar el proyecto. Por un lado, ambos se ocupaban de cuestiones relacionadas con la educación y habían alojado a NNA que asistieron a escuelas cercanas. Por otro, parecían reunir condiciones para llevar adelante una investigación desde un acercamiento etnográfico. En principio, permitían el contacto directo y la permanencia prolongada con el universo social a estudiar, dos de los requerimientos típicos –aunque cuestionados– de esta perspectiva.

La elección de la Casa Mambré tuvo que ver con lo que podría llamarse una cuestión de afinidad electiva. Es decir, fue el lugar que pude conocer mejor y donde me recibieron para realizar la investigación. Una vez que las autoridades del albergue autorizaron mi ingreso pude comenzar de manera formal el trabajo de campo.

Las inquietudes con las que comencé esa etapa se definieron en dirección a indagar en la experiencia migratoria de NNA en su paso por la Casa Mambré, atendiendo a los aprendizajes que realizaban dentro y fuera del albergue y en su contacto con las instituciones escolares. Las preguntas que acompañaron esta propuesta fueron: ¿cuáles son las "escenas de instrucción" a las que se enfrentan las/os NNA, tanto dentro del albergue como en su circulación por la ciudad? ¿De qué modo se relacionan con la vida escolar? ¿Cómo los acogen las instituciones educativas? ¿Cuáles son las estrategias familiares en relación con la escolaridad de las/os NNA? ¿Cuáles son los usos dados al tiempo libre al interior del albergue?

Experiencias migratorias y aprendizajes (dentro y fuera del albergue)

Para comprender las decisiones que tomé a lo largo del trabajo de investigación, es necesario tener presente que mi intención inicial fue realizar un acercamiento etnográfico al problema planteado. Dentro de las distintas implicancias que trajo aparejada esta decisión (narrativas, teóricas, metodológicas, documentales, éticas), la cuestión de los presupuestos con los que permanecí en el campo resulta relevante para presentar mis principales referentes teóricos. Aunque habrá oportunidad de volver sobre este aspecto, es preciso mencionar que la intención fue construir un enfoque que permita comprender las experiencias migratorias de las personas con las que trabajé desde su propia perspectiva (Guber, 2011). Por ahora quisiera mencionar tres aspectos que (entre otros) pretendieron producir una conducta frente al objeto de conocimiento. En relación con aquello que intenté capturar en este trabajo, debo aclarar que no consideré la palabra de mis interlocutores como expresión de sus “creencias”, “representaciones”, o “visiones de mundo”. Más bien me incliné a considerarla como “parte constitutiva de lo que hacen” (Quirós, 2011:34). Desde esa óptica, tampoco me apoyé en la búsqueda de respuestas conclusivas sobre el porqué de las acciones, sino que pretendí describirlas para elaborar reflexiones provisorias. En el mismo sentido, cuando trabajé con narraciones visuales y relatos orales producidos por las personas –tal como explico más adelante–, intenté ponerlas en relación con el resto de mis registros sobre lo dicho y hecho en el marco del trabajo de campo y mis referentes teóricos. No analicé esos productos como meros indicios de aspectos intelectuales de la experiencia humana, cosificados muchas veces bajo el concepto de “representaciones nativas” (Quirós, 2011).

Otro aspecto que quisiera plantear aquí tiene que ver con el rol que tuvieron las referencias teóricas en el trabajo. Desde un inicio adherí a la idea de que la construcción de un acercamiento etnográfico a un mundo social determinado es consecuencia no solo de una observación empírica sino de una elaboración teórica (Rockwell, 2009). A su vez, siguiendo a Veena Das, consideré que la teoría es un equipamiento lingüístico que abre caminos para comprender la textura de lo que sucede cuando hablamos unos con otros (Das, 2015a). En ese sentido, tomé la teoría como un auxilio para cuestionar la experiencia de las personas que participaron de esta investigación en situaciones específicas de la vida cotidiana.

El tercer aspecto deviene de una búsqueda por abrir la noción de migración a interpretaciones diversas y a la vez más cercanas a las experiencias de las personas. En

ese sentido, siguiendo a Claudio Canaparo, me propuse tener presente que la migración se vuelve un fenómeno a partir de una determinada teoría: “no es posible separar la migración como cuestión o problema de la teoría que describe y explica tal cuestión/problema” (Canaparo, 2012:195). Desde una mirada diferente a la de los estudios clásicos de migración se la puede considerar como “un fenómeno que sucede en varios sentidos y en muchas direcciones colectivas; afecta no sólo a los humanos sino también a las cosas, objetos, artefactos, animales e insectos” (Canaparo, 2012:193). De esa manera, “los constructos de ciudadano y residente, de extranjero y migrante, en relación con territorios y espacios específicos” están determinados desde una concepción del mundo dividido en Estados nación que no es la única posible (Canaparo, 2012:190). Es decir,

el mundo no es *solamente* un mundo de unidades de Estados nación... Los biólogos que estudian la polinización o los meteorólogos que estudian los patrones de las formaciones de los huracanes nunca pensarían que el fenómeno que describen estuviera de modo alguno definido por las fronteras de los estados nación ni por las definiciones del mundo político cotidiano. ¿Deberíamos nosotros continuar describiendo y registrando la movilidad espacial humana del mismo modo? (Favell en Canaparo, 2012:190[énfasis propio])

Sumando un cuestionamiento en el mismo sentido quisiera marcar una distancia con las concepciones de la migración que se focalizan en los llamados “contextos de arribo” y estudian procesos de “integración” de quienes “ya migraron” (Portes y Böröcz, 1989). En este trabajo se habla de “migrantes y no [de] migrados, pues no hay nada del orden de la necesidad, de la estabilidad ni del hecho consumado en esta figura” (Penchaszadeh, 2017:56[nota al pie]).

Para avanzar en la problematización es preciso acudir al concepto de escenas de instrucción desarrollado por Das. En un primer acercamiento se puede decir que la autora construye esta noción a partir de un trabajo basado en un diálogo entre la antropología y la filosofía. Las referencias teóricas centrales que utiliza para desarrollar el concepto provienen de su discusión con la obra del filósofo Stanley Cavell –en especial, de un estudio andamiado en torno a las investigaciones filosóficas de Ludwig Wittgenstein (Cavell, 1979)–. Sobre la cuestión de cómo mantener el vínculo entre ambas disciplinas, Das sostiene que la potencialidad productiva de esa conversación depende de la capacidad de la filosofía para responder a las preguntas que una antropóloga encuentra en el escenario en el que trabaja (Das, 2014).

Las “escenas de instrucción” hacen referencia a la manera en la que se transmite, o se “hereda”, la cultura, a la cuestión de “cómo uno llega a sentir una cultura compartida,

así como la propia voz en esa cultura, en el contexto de la vida cotidiana” (Das, 1998:174). En disidencia con los enfoques antropológicos que consideran a la socialización como un proceso basado en la obediencia a un conjunto de normas, la autora intenta mostrar “cómo la cultura puede ser representada no solo como un conjunto de disposiciones sino también como un contexto que habilita o inhabilita que un individuo adquiera ciertas capacidades” (Das, 2015b:80).

Para ilustrar el proceso por el cual se adquieren “ciertas capacidades” en estos contextos, quisiera traer la imagen del niño que “sobrevuela lo social, robando –más que aprendiendo de manera formal– el lenguaje y después poniendo lentamente el mundo en su lugar, haciéndolo propio” (Das, 2015b:61). Lo que plantea la autora es que, de algún modo, las/os niñas/os se ubican a sí mismas/os en el mundo adulto, se inventan a sí mismas/os. A su vez, que la relación con los adultos se crea en contextos determinados, es decir, no viene dada de antemano, de modo que puede suceder que un niño intervenga para proteger de algún modo a uno de sus padres, o puede buscar intermediarios que lo ayuden a lograr un objetivo, como sucede en los contextos de extrema pobreza en la India, donde ella trabaja (Das, 2015b).

Las escenas de instrucción permiten reflexionar sobre esos momentos, captar esos aprendizajes. En ese sentido, interesa reconocer cómo la experiencia de la migración interviene en la vida de los sujetos, cambiando la forma de su mundo, y cómo ese mundo se vuelve a poner en su lugar, aunque sea de manera precaria.

Esos procesos son los que procuro abordar, reconociendo su complejidad. Allí intervienen las políticas familiares, las políticas de instituciones estatales y de la sociedad civil, las escenas propias de la migración forzada y las disposiciones de las niñas, niños y jóvenes. Para hacerlo me apoyo en las ventajas del “exceso de descripción” que caracteriza al texto etnográfico y que también se encuentra presente en relatos orales y visuales (Das, 1998; Das, 2015b), en este caso narraciones sobre experiencias migratorias.

Para continuar quisiera recuperar el concepto de experiencia desarrollado por Walter Benjamin. Según Thomas Weber, este concepto acompaña la biografía teórica del autor desde sus inicios y sigue sus virajes y constelaciones (Weber, 2014:479). Entre los diversos anclajes problemáticos del concepto, me interesa recuperar elementos de su enfoque sociohistórico, en especial aquellos que permiten formular interrogantes sobre la comunicabilidad de la experiencia. Una vez delineado este primer esquema, voy a introducir

algunas precisiones sobre el concepto benjaminiano de narración, para luego decir unas palabras sobre la capacidad de las imágenes para dar forma a un imaginable que contribuya a producir reflexiones sobre las experiencias migratorias.

Weber sostiene que Benjamin entiende la experiencia como una dimensión de la praxis humana que articula la relación de las personas con el mundo y con ellas mismas, es decir hace posible la obtención de “una imagen histórico-social de sí [mismas]” (Weber, 2014:489). Pero esta articulación se produce de forma precaria, debe ser reelaborada cada vez, y puede resultar exitosa o no, dependiendo de “diversas condiciones sociohistóricas y sociopsicológicas, sobre todo de las relaciones del trabajo, de la comunicación y del recuerdo” (Weber, 2014:489). Para el propósito de este trabajo, voy a prestar atención a las dos últimas, que remiten a la rememoración y la comunicabilidad de la experiencia. Según la interpretación de Weber, el éxito de la articulación de las personas con el mundo y con ellas mismas depende de la posibilidad de establecer una crítica que transforme las vivencias en experiencias, como una manera de enfrentar la auto alienación de las personas. En ese sentido, “la articulación entre la relación con uno mismo y la relación con el mundo, o bien se vuelve crítica, o bien fracasa” (Weber, 2014:490). Una de las maneras de dar lugar a que se produzca esta articulación es apelar a la memoria por intermedio de la narración, es decir, poner en ejercicio el “arte de narrar”, noción que precisaré más adelante.

La vinculación entre experiencia y memoria forma parte de la problematización de esta investigación desde sus orígenes, en especial a partir de las preguntas sobre la posibilidad de mis interlocutores de contar con las palabras que se requieren para narrar sus propias historias y traerlas al presente (Luiselli, 2016). Pero también se vincula a la comprensión de que los testimonios están compuestos de trozos y partes de memoria que parecen sobrepasar el entendimiento, y por lo tanto “no ofrecen una afirmación completa, un relato totalizador de los hechos” (Feldman, 2019:15). Más allá de los desafíos que impone el vínculo mencionado, quisiera volver sobre el lugar que puede tener la rememoración para transformar lo vivenciado en una experiencia comunicable, con la intención de reflexionar sobre el trabajo realizado por mis interlocutoras/es al momento de narrar sus historias.

Siguiendo a distintos autores, Benjamin formula la diferencia entre memoria voluntaria y memoria involuntaria, estableciendo una relación antitética entre ambas: en el

recuerdo voluntario, las vivencias no dejan huellas permanentes en la memoria y por lo tanto no se transforman en experiencias, es decir, lo recordado se convierte en pasado, permaneciendo fuera del presente; en el recuerdo involuntario el pasado se convierte en presente y “lo sucedido cobra un grado de realidad superior que en el momento del suceso” (Weber, 2014:494). En este punto quisiera destacar dos cuestiones: que la experiencia no solo forma parte del pasado sino que puede construirse en el presente mediante un trabajo de rememoración, y que ese trabajo se hace más efectivo, o se hace posible, por intermedio de ciertos estímulos y en condiciones específicas que no necesariamente dan forma a afirmaciones y discursos razonados.

En ese sentido, se buscó ir al encuentro de la palabra de las niñas, niños y jóvenes utilizando distintas estrategias. En primer término, se puso énfasis en el registro de observaciones con sensibilidad etnográfica y de conversaciones informales, utilizando el diario de campo. Allí importó dar cuenta de diversas cuestiones, sin definir lineamientos sobre qué registrar y con el conocimiento de que es en las escenas más fútiles –aquellas que parecen carecer de sentido– donde es posible reconocer normas implícitas encarnadas, numerosas críticas sobre el presente y un tipo de conocimiento particular, aquel que suele compartirse con cierta sutileza: “el conocimiento ponzoñoso [poisonous knowledge] que la experiencia de estar-con-otros también genera” (Das, 2015a:376).

En segundo término, se realizó un taller de historietas, que se constituyó como un espacio que buscaba suscitar las experiencias migratorias de las/os participantes en un ambiente que les permitiera contar algo sobre su pasado reciente –o sobre lo que dejaron en sus países– con la posibilidad de elaborar una narración que no hablara directamente sobre ellas/os y que posibilitara la toma de decisiones sobre lo que quisieran contar.⁵

En consonancia con ese interés se realizaron entrevistas semi estructuradas a las/os participantes del taller de historietas, con un cuestionario abierto que, con algunas/os de ellas/os, hizo referencia a los trabajos producidos allí. Con estos registros, más los del diario de campo, se crearon relatos sobre los viajes que cuentan sus experiencias desde el

⁵ Como muestra Lyn Yates, hablar sobre lo que las/os participantes de un taller quisieron contar implica una serie de cuidados para tener en cuenta. En un primer apronte: “lo que ellos quieren contar no habla por sí mismo y no es singular. Las imágenes son producidas en contextos particulares con propósitos particulares” (Yates, 2010:289). En el capítulo 4 agregaré otras ideas al respecto, vinculadas con el trabajo realizado en el taller de historietas.

momento de salir de casa hasta llegar a Mambré. Tanto las historietas como los relatos sobre los viajes son considerados aquí como narraciones sobre la experiencia migratoria.

Volviendo a la reflexión conceptual, quisiera explicitar los vínculos entre las nociones de experiencia y narración. En un estudio introductorio sobre el ensayo *El narrador*, Pablo Oyarzun argumenta que Benjamin llama “comunicabilidad de la experiencia” a las formas de participación de una experiencia común, “que *deviene común* en la comunicación y en virtud de ella” (Oyarzun, 2016:12[énfasis del autor]). Es la puesta en ejercicio del “arte de narrar”, una facultad que “habría sido constitutiva de la humanidad desde tiempos inmemoriales” (Oyarzun, 2016:9). Mediante estas formas artesanales de la comunicación, la experiencia no sólo se comunica sino que se constituye. En este sentido, toda experiencia es experiencia común. Sumando este esquema al argumento, es posible pensar los vínculos entre memoria y narración que pudieron haber acontecido en las instancias en las que mis interlocutoras/es contaron sus historias y considerar a las narraciones presentadas en este trabajo como experiencias en sí mismas que ponen en común historias particulares.

Habiendo llegado hasta aquí quisiera traer una clave de lectura para reflexionar sobre las cualidades de las narraciones presentadas en este trabajo, una posible piedra de toque para reconocer el valor de este tipo de experiencias. En el estudio introductorio antes citado, Oyarzun propone que “el asunto definitivo” de *El Narrador* es “la vinculación que establece entre justicia y narración” (Oyarzun, 2016:39). La justicia narrativa remite a la pregunta de “cómo el lenguaje (sustancia de la narración) puede hacer justicia” (Oyarzun, 2016:40). Por un lado, el narrador retrotrae el lenguaje a un tiempo anterior a lo que Benjamin llama sobre-nominación, que hace referencia a una alteración en la relación entre las lenguas humanas y la naturaleza que conlleva a un enmudecimiento de la palabra en el cual ésta solo puede ser signo. Por otro lado, la narración da cuenta de un cuidado de la naturaleza “en la pluralidad de sus expresiones y manifestaciones” (Oyarzun, 2016:41). En este punto es preciso mencionar el término “criatura”, que Benjamin enfatiza como aquello a lo que el narrador hace justicia: criatura es toda cosa de la naturaleza, no solo los seres humanos ni los seres vivientes, e incluye a lo inanimado, es

el humano, el animal, la cosa, en su íntima singularidad que es, a la vez, su imborrable alteridad. Criatura es todo, a condición de que se la perciba en su irreducible e irreplicable singularidad, y esto quiere decir, para la narración, a condición de que se la repita en su irreducible e irreplicable singularidad. (Oyarzun, 2016:41)

En la narración se le da un espacio de juego a la criatura, el espacio del lenguaje, “para que ella haga sentir los rasgos insustituibles de su individualidad” (Oyarzun, 2016:42). Desde esta óptica, el carácter justiciero de la narración consiste en que “da cuenta del acaecer de lo singular [y] de lo singular en su acaecer” (Oyarzun, 2016:41). Las narraciones producidas en este trabajo quizás hicieron (o hacen) justicia en este sentido y se diferencian de otro tipo de narrativas sobre la migración, sobre las cuales hablaré más adelante.

Para comenzar a cerrar este apartado introductorio voy a introducir una breve reflexión sobre la importancia que pueden tener las narraciones que representan experiencias traumáticas que acontecieron en momentos en los que no había lugar para el pensamiento o la imaginación. El punto de entrada aquí serán las imágenes que transmiten las narraciones, elaboradas con dibujos y palabras.

Según propone Georges Didi-Huberman el valor de las imágenes se encuentra en que permiten dar forma a un imaginable que se vuelve, para una mirada desde el presente, “la verdad en sí misma, es decir, su vestigio, su pobre andrajo” (Didi-Huberman, 2004:65). Para fundamentar la propuesta el autor recurre a las palabras de Walter Benjamin:

“La imagen auténtica del pasado... sólo aparece como un fogonazo. Una imagen que surge y se eclipsa para siempre en el instante siguiente. La verdad inmóvil, aquella que el investigador siempre espera, no corresponde en absoluto a ese concepto de la verdad en materia histórica. Éste se basa, más bien, en el verso de Dante que dice: es otra imagen única, irremplazable, del pasado que se desvanece con cada presente que no ha sabido *darse por aludido* por ella”. (Benjamin en Didi-Huberman, 2004:79[énfasis propio])

En ese sentido Didi-Huberman habla de la importancia de reconocer el valor de estas “imágenes-jirones”,⁶ ya que dejarían surgir “un estallido de realidad” para quienes estuvieran dispuestos a trabajarlas adecuadamente (Didi-Huberman, 2004:124).

Un último aspecto que debe ser mencionado, refiere a las cuestiones éticas y de protección de la información. Teniendo presente que muchas/os de las/os participantes de este trabajo se encontraban huyendo de situaciones de violencia que habían puesto en riesgo su vida, y cumpliendo con el compromiso que asumí con ellas/os y con la Casa Mambré, sus nombres fueron modificados. A su vez, se excluyeron todas las referencias geográficas que pudieran conducir a precisar sus lugares de origen. Los datos que no fueron cambiados fueron: el sexo, la edad, los vínculos de amistad o filiación y el país de

⁶ Aquí el autor sigue a Georges Bataille y Jacques Lacan, “según los cuales lo real, si es «imposible», sólo existe si se manifiesta en fragmentos, jirones, objetos *parciales*” (Didi-Huberman, 2004:94[énfasis del autor]).

procedencia. Con la intención de posibilitar reflexiones que tomen en cuenta los distintos orígenes se menciona la diferencia de provenir de una ciudad o de un pueblo pequeño, o se brindan otros datos de contexto que no revelan ni identidad ni procedencia. Por otra parte, cabe mencionar que durante todo el trabajo procuré tener el mayor cuidado posible para resguardar los registros realizados, tanto al trasladarlos como al almacenarlos.

En relación con las/os trabajadoras/es del albergue, y otros/as participantes del trabajo, sus identidades también fueron modificadas, salvo en pocos casos que mencionaron su interés por conservar su nombre.

El capítulo 1 presenta cuatro relatos sobre los viajes, desde el momento de salir de casa hasta llegar a la CDMX. Son narraciones construidas a partir de entrevistas y conversaciones informales que cuentan viajes realizados con caravanas y a través de rutas migratorias ferroviarias.

El capítulo 2 se centra en las experiencias de la vida cotidiana que transcurrieron en la CDMX y en torno a la Casa Mambré. Presenta a las instituciones que suelen intervenir para brindarles atención desde el momento de su llegada, da cuenta del funcionamiento del albergue y muestra escenas que buscan reflexionar sobre la espera en ese contexto.

El capítulo 3 incorpora la escuela al paisaje para pensar sobre sus posibilidades de dar respuesta a las necesidades de las/os NNA migrantes que esperaban en el albergue. Tras un recorrido por las escuelas cercanas relata el encuentro con un supervisor escolar y tres procesos de inscripción, uno de ellos fallido. A su vez, recupera la historia de un niño exresidente del albergue que asistió durante un tiempo a la escuela.

El capítulo 4 se presenta una selección de trabajos producidos en el taller de historietas y se analizan sus contenidos, buscando acercarse a las narrativas infantiles y juveniles sobre la experiencia de la migración.

Para cerrar este apartado introductorio quisiera hacer referencia a los desafíos que se presentan al momento de llevar adelante un trabajo como éste, cuando las situaciones de injusticia que viven las personas que migran a través de México rebasan sus propios límites una y otra vez. En busca de encontrar compañía en ese recorrido se acudió a esa combinación de rabia y claridad que empuja a contar una historia de la que habla Valeria Luiselli (2016). Con ella, se repitió una y otra vez que estas son historias que tienen que

contarse, “porque las historias difíciles necesitan ser narradas muchas veces, por muchas mentes, siempre con palabras diferentes y desde ángulos muy distintos” (Luiselli, 2016:88). El dibujo de Lina que encabeza esta introducción permite pensar algunos caminos posibles en ese sentido, una lluvia torrencial que deja ver de tanto en tanto nubes que sonríen y sacan la lengua en medio de la tormenta. De todo eso están hechas estas infancias y juventudes, de lo que se trata es de escuchar lo que tienen para decir, de prestarles atención y de darse por aludidos.

Capítulo 1. Los viajes



Ilustración 2 *Corazón partido y lago con pescados* (17 años, Honduras). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019

En este capítulo presento cuatro relatos que cuentan el momento de salir del lugar de origen, los avatares del camino, y la llegada a la CDMX. Se trata de narraciones construidas a partir de entrevistas y conversaciones informales, que pretenden dar cuenta de las experiencias compartidas, revelando el contexto en el que fueron contadas y el trabajo realizado para darles una forma escrita. Para acercarme a esas historias, presento en primer lugar un análisis socio-político de la migración de NNA en la región.

1.1. Migración de niñas, niños y adolescentes a través de México

Hacia fines del año 2018, más de 70 millones de personas en el mundo fueron forzadas a desplazarse internamente o a huir de sus países de origen, lo que representa la cifra más alta registrada hasta entonces. De ese total, se estima que más de la mitad son niñas/os menores de 18 años (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR], 2019a).⁷ En América Latina la migración desde México y el Triángulo Norte de Centroamérica hacia Estados Unidos (EU) destaca por su presencia histórica y su volumen creciente desde el año 2009 (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2019). Asimismo, desde el año 2014 se registra un aumento significativo en la

⁷ “De los 31.5 millones de personas para quienes se dispone de datos agregados de edad, 16.3 millones (52 por ciento) eran niños[as] menores de 18 años, casi lo mismo que en 2017” (ACNUR, 2019a:60).

cantidad de niños, niñas y adolescentes (NNA) que transitan hacia ese país (Organización Internacional de las Migraciones [OIM], 2020). Si bien ese flujo transnacional llega a configurar el corredor migratorio extendido Región Andina-Centroamérica-México-EUA (Álvarez y Glockner, 2018), son los/as NNA que viajan desde Guatemala, El Salvador y Honduras quienes más lo transitan y gran parte de su viaje transcurre en territorio mexicano (Unidad de Política Migratoria de la Secretaría de Gobernación del Gobierno de México [UPM-SEGOB], 2020).

Los motivos por los que los/as NNA realizan estos viajes son múltiples y diversos (ACNUR, 2014) e involucran decisiones que muchas veces implican a las familias (Ariza, 2014; Merla, 2014). Sin embargo, estos viajes pueden transcurrir en compañía de un adulto que forma parte de la familia (un pariente o un cuidador) o sin acompañamiento, una modalidad que caracteriza a los movimientos de NNA desde Centroamérica (Sassen, 2016). Bajo estos esquemas, los dos tipos más comunes de migración que realizan los/as NNA son los de reunificación familiar mediante redes de tránsito clandestino, llamada “coyoterismo”,⁸ y las autónomas, que suelen originarse –en mayor medida– en la necesidad de huir de la violencia en sus comunidades (Álvarez y Glockner, 2018). En estas condiciones los/as NNA enfrentan en sus viajes desafíos, riesgos y violencias que van

desde enfermedades, condiciones insalubres, hambre, violencia psicológica, abusos de poder, accidentes en el camino, hasta posibles violaciones, torturas, abusos físicos, secuestros, la posibilidad de caer en redes de trata, comercio sexual y esclavitud infantil, e incluso la muerte. (Álvarez y Glockner, 2018:52)

Sumadas a estas amenazas, se enfrentan a medidas de gobierno adoptadas en los últimos años por los Estados de la región en materia de migración y asilo que, junto con la

⁸ Muchas/os de las/os NNA que realizan su viaje por México lo hacen acompañados por “coyotes” –incluso viajando con un familiar–. Estos son guías de viaje que se ocupan de transportarlas/os evadiendo los controles migratorios: “una de las estrategias recurrentes es dividir los grupos y avanzar cierta distancia por tramos relativamente cortos con el fin de no exponer al grueso del grupo. El ‘coyote’ busca también evitar quedar expuesto en el trayecto, por lo que da instrucciones precisas de no delatarlo, pues en caso de que algún migrante sea detenido en una estación migratoria y posteriormente devuelto a su país de origen, el mismo guía tiene la encomienda de nuevamente intentar cumplir con el cometido para el cual se lo contrató” (Camargo, 2014:57).

securitización,⁹ militarización y externalización de las fronteras,¹⁰ ponen en riesgo su vida y su integridad personal (Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH], 2019).¹¹ En ese esquema el tratamiento otorgado al tema migratorio en la relación bilateral de México y EU es central. Francisco Alba sostiene que si bien ese diálogo ha sido parte importante desde hace tres cuartos de siglo, a partir del año 2001 comenzó a tornarse cada vez más conflictivo y condujo a medidas de control migratorio y fronterizo cada vez más estrictas por parte de EU, y a respuestas desde una perspectiva de “responsabilidad compartida” por parte de México (Alba, 2019). Sin embargo, con el actual gobierno de EU, la relación migratoria pasó a ocupar una centralidad y una urgencia que nunca había tenido, tanto para su política exterior como interior. De este modo se pasa del endurecimiento migratorio a la búsqueda de un distanciamiento regional y de una exclusión en la que “no hay diálogo migratorio alguno que no sea el conducente al freno de la migración mexicana y la que transita por México” (Alba, 2019:8). Así, el actual presidente de EU –Donald Trump– se propone abiertamente la detención a cualquier precio de los/as migrantes que ingresen a su país (llegando a decir que son criminales) y toma medidas extremas como por ejemplo separar a las familias que solicitan asilo y utilizar al ejército en apoyo a las labores de vigilancia y control de la frontera, además de promover la movilización de milicias. Por su parte, el gobierno de México toma una postura de no confrontación que, si bien tiene precedentes, implica un salto cualitativo “por lo explícito y abierto de la misma” (Alba, 2019:8). Por un lado se recibe a un número mayor de personas que ingresan de manera irregular, se amplía la posibilidad de solicitar asilo y se entregan más tarjetas de visitante por razones humanitarias (Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados [COMAR], 2020,

⁹ La securitización de la migración hace referencia al endurecimiento de las políticas anti migrantes bajo el argumento de que la migración internacional indocumentada es una amenaza para la seguridad de los países, es decir, convierte a la migración en un problema de seguridad nacional. En la región, hubo un incremento en este proceso a partir del año 2001 con iniciativa de EU (Bourbeau, 2011). En México, las consecuencias prácticas de la securitización fueron: la estructuración de leyes y normas más severas –que legalizan la detención y el apresamiento–, el incremento de los presupuestos estatales, el aumento de controles migratorios y deportaciones, entre otros (Treviño, 2016).

¹⁰ La externalización de las fronteras se vincula directamente con la securitización de la migración: hace alusión a un conjunto de políticas estatales que se disponen para que un país se ocupe de contener los flujos migratorios hacia otro país o región (Arévalo, 2017).

¹¹ Frente a la mundialización y sofisticación de estos procesos, Achille Mbembe habla de una “fronterización de los cuerpos”: con los avances tecnológicos para vigilar los espacios fronterizos y la “datificación” de los cuerpos a través de registros de datos biométricos cada vez más precisos y eficaces para detectar a los indeseados, la frontera deja de ser un punto particular en el territorio y pasa a ser, tanto una tecnología como un cuerpo en movimiento. Una de las consecuencias de estos fenómenos, vinculada con nuevas formas de racialización, es la aparición de lo que el autor llama “discounted bodies”: una bifurcación entre la vida y los cuerpos que hace “que no todo cuerpo sea pensado como contenedor de vida. Se cree que [estos cuerpos] no contienen vida como tal. Son, estrictamente hablando, cuerpos en los límites de la vida, atrapados en mundos inhabitables y en lugares inhospitalarios” (Mbembe, 2019:10).

2019),¹² entre otras medidas de protección.¹³ Por otro, se recibe a las personas que iniciaron el trámite de solicitud de asilo en EU mientras esperan una resolución.

El fundamento que utilizó el actual gobierno de EU para justificar esta decisión se apoyó en un apartado de su Ley de Inmigración y Nacionalidad que permite regresar a las personas al país por el que ingresaron de manera irregular (Alba, 2019). A mediados de 2019 esta disposición se amplió para incluir el retorno de personas a países no limítrofes con ese país, entre otras medidas de control migratorio (Departamento de Seguridad Nacional de EU [DSNEU], 2019a). Posteriormente se firmaron acuerdos con Guatemala, El Salvador y Honduras que autorizan el traslado a sus territorios de personas que solicitaron asilo en EU, mientras esperan una respuesta a su solicitud.

A su vez, en ese mismo año, el gobierno de EU emitió una regulación que niega la posibilidad de solicitar asilo a la mayoría de las personas que, para llegar a su territorio, atravesaron otro país que podría habérselo otorgado (Ahmed y Villegas, 2019). Con esa medida se cerró de facto la posibilidad de solicitar asilo para todas las personas que llegan a EU a través del territorio mexicano.¹⁴ Entre las diferentes justificaciones utilizadas para fundamentar esta medida, en el texto de esta regulación se menciona un interés por “reducir la crisis humanitaria creada por los traficantes de personas que traen hombres, mujeres y niños a través de la frontera sur” (DSNEU, 2019b:7). En este breve enunciado es posible apreciar al menos dos cuestiones: la ambigüedad entre compasión y represión que atraviesa a las políticas de administración de los “extranjeros indeseables” bajo el influjo de la razón humanitaria de la que habla Didier Fassin (2016), y también una alusión entre

¹² Las tarjetas de visitante por razones humanitarias son documentos que emite el INM para regularizar la situación migratoria de personas migrantes que se encuentran en situaciones particulares: sean niñas, niños o adolescentes no acompañados; sean solicitantes de asilo político, de la condición de refugiados o se encuentren en el proceso de determinación como apátridas; hayan sido víctimas o testigos de un delito debidamente denunciado; o deban permanecer en el territorio por cuestiones de salud propia o de un familiar. Estas tarjetas suelen emitirse con un período de validez de un año, con posibilidad de renovación, y pueden ser canjeadas por tarjetas de residencia permanente en los casos de personas reconocidas como refugiados, asilados políticos, apátridas o sujetos de protección complementaria –esto es, personas que sin caberles la figura del refugiado o asilado político, se enfrentarían a amenazas contra su vida si fueran devueltos a su país, por ejemplo en casos de enfermedades que requieren un tratamiento complejo que no está garantizado en su lugar de origen–. Las tarjetas de residencia permanente regularizan la situación migratoria de las personas por tiempo indeterminado, salvo en el caso de refugiados, asilados, o sujetos de protección complementaria que retornaran a su país. En ese caso las personas pierden tanto ese reconocimiento como la regularidad migratoria (Reglamento de la Ley sobre Refugiados y Protección Complementaria, 2012).

¹³ Según Alba, estas políticas implican “un cambio importante respecto del pasado reciente, cuando hubo múltiples e infructuosos intentos de contener a los migrantes en situación irregular durante su tránsito hacia Estados Unidos” (Alba, 2019:8).

¹⁴ El 30 de junio de 2020 un juez federal de ese país revocó esta medida, aunque se esperaban posteriores apelaciones al fallo (La Jornada, 2020b).

líneas a la figura del solicitante de asilo falso, analizada por Sara Ahmed (2017), que circula y acumula valor afectivo precisamente porque no se vincula con un cuerpo en particular sino que asume que “cualquier cuerpo que ingresa podría ser falso” (Ahmed, 2017:84). Para aclarar este estado de situación es posible acudir a las palabras de Valeria Luiselli:

nadie en [estas] tres esferas –los medios, la política, la ley– sitúa la discusión en donde hay que situarla; nadie trata de extender la noción misma de una «crisis» hacia sus raíces más profundas y remotas; y nadie, ni por asomo, sugiere que haya una responsabilidad compartida –transnacional– en los orígenes del problema ni, por ende, que se deba pactar una solución real para los destinos de esos [miles de] niños [que llegan a EU a solicitar asilo]. (Luiselli, 2016:39)

Frente a este panorama, desde octubre de 2018, a partir de una conciencia de los riesgos que se asumen en el tránsito y la búsqueda de autoprotección, comenzaron a organizarse las llamadas caravanas migrantes de centroamericanos.¹⁵ Si bien anteriormente habían existido movimientos organizados, como los viacrucis migrantes –convocados desde el año 2010–, el volumen de personas que participaron y la cantidad de caravanas que se organizaron no tenía precedentes (Huerta y McLean, 2019). A raíz de estas caravanas comenzó a hablarse nuevamente de un “éxodo centroamericano”, tal como ocurrió a comienzos de la década de 1980 (Aguayo, 1985). A principios de 2019, el recién iniciado Gobierno de México lanzó el “Programa Emergente de emisión de Tarjetas de Visitante por Razones Humanitarias”, una política de entrega masiva de esos documentos a las personas que viajaban con las caravanas migrantes que se mantuvo vigente por algunas semanas (Unidad de Política Migratoria [UPM], 2019). Un año después, a inicios del 2020, el mismo gobierno tomó medidas en el sentido contrario, al reprimir a las personas que viajaban con caravanas migrantes poco después de haber ingresado al país (Pradilla, 2020).

Otra novedad que caracterizó a estos movimientos organizados de personas fue la amplia presencia de mujeres y NNA (Huerta y McLean, 2019). Para tener una referencia de la participación de NNA en las caravanas, podemos considerar los datos relevados por brigadas de monitoreo en la frontera sur de México. En un informe elaborado por el Colectivo de Observación y Monitoreo de Derechos Humanos en el Sureste Mexicano se informa que de la primera caravana participaron más de 7.000 personas, de las cuales un 31% eran mujeres y un 33% eran NNA (Garrapa, 2019). En un estudio reciente, Valentina Glockner propone que las caravanas migrantes, además de ser una estrategia y una

¹⁵ Estas consisten en agrupaciones de personas que se organizan en distintos pueblos y centros urbanos a lo largo del corredor migratorio para viajar juntas y al mismo tiempo. De este modo las personas lograron protegerse en el camino, conseguir transportes y enfrentar a las autoridades migratorias.

herramienta de movilidad para los/as NNA, pueden contribuir a que tengan otras posibilidades de protección, comunicación, aprendizaje y defensa de sus derechos (Glockner, 2019).

Más allá de si viajan solos o acompañados, de manera autónoma, con coyotes o con caravanas, los/as NNA se trasladan por el espacio atravesando fronteras y territorios. Para conseguirlo utilizan distintos medios de transporte y muchas veces van decidiendo sus próximos destinos sobre la marcha. Estas decisiones suelen depender del uso de celulares como herramienta para obtener información o de mapas orales que se construyen y se transmiten de manera colectiva entre los/as NNA (Glockner, 2019; Parrini y Flores, 2018). Si bien existen rutas marítimas, los caminos más transitados para entrar a México desde el sur pasan cerca de los puestos fronterizos de Tecún Umán-Ciudad Hidalgo, La Mesilla-Comitán y los distintos pasos cercanos a la ciudad de Tenosique (Arquitectos con la Gente [AGEN], 2016; Casillas, 2008).

En los relatos que presento en este capítulo, los cruces se realizan por el primer y el segundo paso. El primero se encuentra dividido por el Río Suchiate y el segundo está emplazado en un pueblo rodeado de valles. Por lo general, para cruzar la frontera con México los/as NNA deben evadir los controles de los puestos fronterizos dando un rodeo por caminos alternativos o atravesando ríos. En el caso del Suchiate el cruce suele ser sencillo debido a la poca profundidad del agua y la posibilidad de contratar una de las tantas balsas que lo atraviesan cotidianamente.

Una vez que se encuentran en territorio mexicano, los/as NNA siguen diferentes rutas. Quienes viajan con coyote suelen continuar el viaje en automóviles, combis o camionetas. Por lo general los coyotes cuentan con lugares de encuentro en los que reúnen a las personas y forman grupos (o los dividen) con la intención de pasar los controles que existen en el camino sin ser detectados. Quienes viajan de manera autónoma o con caravanas continúan a pie, pidiendo raite (un aventón) o se acercan como pueden a los lugares donde se puede abordar el tren (AGEN, 2016a).¹⁶ Siendo que en las ciudades cercanas a la frontera hay mayores controles migratorios, los/as NNA suelen moverse hasta

¹⁶ Desde el sur del país existen dos líneas ferroviarias: una se inicia en Tapachula, Chiapas y la otra en Tenosique, Tabasco. Circulando en dirección norte, ambas líneas se unen en el Istmo de Tehuantepec, en la ciudad de Medias Aguas, y continúan en un único trazado hasta la estación de Lechería, cerca de la Ciudad de México. A partir de ahí la línea se divide en tres, en dirección a distintos puntos fronterizos con EU (AGEN, 2016b).

lugares más alejados para subir al tren, usualmente pueblos o ciudades pequeñas en donde los trenes realizan una parada o reducen considerablemente la velocidad. A su vez, en estos lugares es posible conseguir comida y alojamiento.

Entre las distintas OSC que se ocupan de proteger los derechos de las NNA en su tránsito por el territorio mexicano, los refugios para migrantes cumplen un rol importante. Con las caravanas que iniciaron en 2018, además de estos refugios, se organizaron campamentos y albergues temporales desde distintos estamentos del Estado. Uno de los más concurridos fue el de la Ciudad de México (Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México [CDHCM], 2019). ¿Cómo es vivido este proceso por las personas migrantes, y especialmente por las infancias y juventudes migrantes? En los apartados siguientes abordo los desafíos de acercarse a sus relatos y también lo que ellas y ellos cuentan.

1.2. La producción de las historias de viaje

Para elaborar las historias que presento en este capítulo trabajé con los relatos de mis informantes que cuentan cómo era la vida en sus lugares de origen y cómo habían transcurrido sus viajes, desde el momento de salir de casa hasta llegar al albergue. Algunos relatos provienen de las entrevistas y otros de conversaciones informales. En todos los casos, los/as jóvenes me contaron estas experiencias sabiendo que mi propósito era hacer un trabajo para la universidad relacionado con sus viajes y su vida en la Ciudad de México.

Las conversaciones informales tuvieron lugar en el albergue, durante las salidas en las que participé como acompañante y en los talleres de historietas.¹⁷ Los diálogos dentro del albergue ocurrieron mientras realizábamos tareas cotidianas, como cocinar, sentarnos a comer o a pasar el rato, en la terraza o en otro espacio. Por lo general se trataba de charlas espontáneas, aunque en ciertas oportunidades me acerqué a las personas con la intención de hablar sobre un tema en específico. En las salidas, las conversaciones iniciaban a partir de aquello que nos encontrábamos en el entorno, ya sea caminando por la calle, en el transporte público o compartiendo unos tacos en un puesto callejero. En ocasiones las charlas comenzaban con un comentario sobre la diferencia de costumbres

¹⁷ En las sesiones del taller de historietas, algunas conversaciones informales quedaron registradas en audio y fueron recuperadas posteriormente para construir las historias. Además de que los/as participantes habían dado su consentimiento, la grabadora se encontraba en el centro de la mesa –a la vista de todas/os– y formaba parte de la conversación, ya sea para acercarla a la persona que estuviese hablando –para que se escuchase mejor– o cuando alguien recordaba en voz alta que todo lo que se decía estaba quedando registrado en ese aparato.

entre México y nuestros respectivos lugares de origen;¹⁸ de ese modo nos conocíamos un poco más y se abrían otros temas de conversación.

En el taller de historietas, las/os participantes solían conversar entre ellas/os mientras dibujaban. Pero también ocurría que yo, o la persona que me estuviera ayudando, realizábamos una pregunta que daba inicio a un tema de conversación.

Las entrevistas grabadas tuvieron lugar con jóvenes que ya conocía. Por lo general los/as invitaba a conversar en un parque que se encontraba frente al albergue, con la intención de dialogar un entorno más tranquilo. Antes de cruzar, les preguntaba si querían que pasemos por la tienda a comprar algo (por ejemplo, un helado, un refresco, unas papas), y después nos sentábamos en una de las bancas del parque a conversar.

Las entrevistas con las mujeres implicaron un cuidado diferente. Si bien me conocían –me veían regularmente en el albergue y habían participado del taller de historietas–, y sabían de mi trabajo para la universidad, el hecho de ser varón y adulto podía generarles cierta incomodidad al momento de contar sus historias. Por ese motivo les pregunté si preferían hacer la entrevista junto a una de sus amigas del albergue. Las cuatro mujeres que entrevisté, en dos entrevistas conjuntas, estuvieron de acuerdo con esta modalidad y, por los resultados de ambas conversaciones, la decisión fue acertada.

La guía de preguntas que utilicé tuvo algunos temas en común y otros específicos para cada persona entrevistada. En líneas generales las preguntas giraron en torno a la vida en el lugar de origen y el momento de iniciar el viaje, sobre los trayectos realizados hasta llegar a Casa Mambré, sobre la vida en el albergue y otras cuestiones relacionadas con el presente.

El proceso de encontrar coherencia en los relatos de mis interlocutores no fue sencillo. Es lo que pasa cuando se escuchan palabras que salen de la boca de jóvenes que escapan de situaciones de violencia, que huyen de “la mordida de un tiburón” (Shire, 2011

¹⁸ Comparto con ellos la condición de migrante, aunque en otra condición: provengo de Santiago del Estero, una provincia ubicada al norte de Argentina.

y 2015).¹⁹ El problema es que estas palabras suelen hilar narrativas confusas y complejas,²⁰ son historias que “siempre llegan como revueltas, llenas de interferencia, casi tartamudeadas. Son historias de vidas tan devastadas y rotas, que a veces resulta imposible ponerles un orden narrativo” (Luiselli, 2016:15). Sin embargo, ese trabajo resulta importante justo porque es allí,

en la dificultad de traer al lenguaje vivencias dolorosas que están quizá semicultas en la rutina de los días, en el desafío que supone *volver a decir*, donde el lenguaje, con su capacidad performativa, hace *volver a vivir*, se juega no solamente la puesta en forma –y en sentido– de la historia personal sino también su dimensión terapéutica –la necesidad del decir, la narración como trabajo de duelo– y ética, por cuanto restaura el circuito de la interlocución quizá silenciado y permite asumir la escucha con toda su carga significativa en términos de responsabilidad por el otro. Pero también permite comenzar a franquear el camino de lo individual a lo colectivo, la memoria como paso obligado hacia la historia. (Arfuch, 2018:68[énfasis de la autora])

Acompañado por estos desafíos, construí un relato de viaje para cada uno/a de los/as once jóvenes con quienes trabajé. El primer paso para lograrlo fue transcribir las grabaciones de las entrevistas y recortar los fragmentos del diario de campo correspondientes a cada historia, utilizando matrices ordenadoras en algunos casos. Luego pasé a escribir textos en prosa que dieron forma a los relatos. En ese proceso de escritura, busqué mantener la fidelidad a sus propias formas de hablar y al ritmo de sus enunciados.²¹ Quise que mis interlocutoras/es sean las/os protagonistas, que sus narraciones pierdan la menor cantidad de elementos posibles al pasar a través del harnero del investigador (Richardson, 2003). En esa línea, intenté seguir de cerca los relatos, prestando atención al orden en el que contaron las cosas e incorporando de manera reflexiva las palabras necesarias para aclarar el sentido de la historia en una narración unificada (Arfuch, 2005).²² Me propuse utilizar “su voz, su dicción y su tono”, escribir sus experiencias lo más cerca

¹⁹ En ambos textos la autora reflexiona sobre la migración desde la poesía y acude a la imagen de un hogar que es la boca de un tiburón. En “Conversaciones sobre el hogar (en el centro de deportación) [Conversations About Home (at the Deportation Centre)] dice: “[n]adie abandona su hogar, salvo que su hogar sea la boca de un tiburón” (Shire, 2011:21). También expresa la dificultad de hablar sobre esas experiencias: “Dios, ¿sabes lo difícil que es hablar sobre el día en que tu propia ciudad te arrastró de los pelos, más allá de la vieja prisión, más allá de las puertas de la escuela, más allá de los torsos prendidos fuego, izados en postes como banderas?” (Shire, 2011:21).

²⁰ Son “palabras reticentes, palabras llenas de desconfianza, palabras frutos del miedo soterrado y la humillación constante” (Luiselli, 2016:15).

²¹ Con las historias presentadas más abajo, de dos amigos que se conocieron a mitad del viaje, tomé la decisión de construir un relato unificado desde el momento en el que viajan juntos. Ese fragmento está compuesto por enunciados y expresiones que ambos me contaron por separado y en momentos diferentes.

²² Al respecto, la autora sostiene lo siguiente: “...aquello que no debería hacerse en el trabajo con relatos de vida producidos en entrevistas: asumir sin recaudos, a la manera de ‘la mano de Dios’, el privilegio de aplanar, reducir, elidir, glosar, *cortar la palabra*. Aun cuando todo uso de la cita, el fragmento, el enunciado, *hace decir*, y toda interpretación es arbitraria, hay sin duda grados de esa manipulación” (Arfuch, 2005:197[énfasis de la autora]).

posible del modo en el que me las contaron (Richardson, 2003:9). En esa búsqueda traté de ampliar y sensibilizar la escucha de mis registros, poniendo especial atención, no solo al “contenido” de los enunciados, sino también al acontecimiento del decir –a la producción dialógica del sentido–, a los silencios y a los olvidos –tarea para la cual resultaron de ayuda las lecturas paralelas de mis notas en el diario de campo– (Arfuch, 2005). En esta instancia, también intenté no pasar por alto los pequeños detalles de los relatos, en busca de realizar un ejercicio de apertura hacia “lo inefable, lo banal, hacia aquellas cosas que usualmente pasan desapercibidas, no se dicen, no se pueden decir, no se reconocen y se subestiman”, pero que pueden resultar decisivas para comprender los procesos de crecimiento y la relación entre la infancia y la adultez en la vida cotidiana (Horton y Kraftl, 2006:259). Por otra parte, siguiendo a María Teresa Andruetto, respeté la utilización de palabras locales tal como fueron enunciadas, con la intención de no ceder a las pretensiones de uniformidad que prevalecen en el uso de la lengua castellana –y que conducen a una homogeneización de la lengua que tiende a destruir lo singular o a invisibilizarlo– (La Voz, 2019). Sin embargo, “como no hablamos solos ni para nosotros sino para comunicarnos con otros” (La Voz, 2019:párr.55) agrego una “traducción” entre paréntesis a aquellas palabras que lo demandan.

Si bien construí once relatos, en este capítulo presento cuatro que me permiten centrar el análisis en lo que identifico como los saberes formativos del viaje, y del viaje como una escena de instrucción muy significativa en la vida de los niños, niñas y jóvenes migrantes.

1.3. La decisión de salir y lo que se deja atrás

Los motivos por los cuales mis interlocutores decidieron iniciar sus respectivos viajes pueden aparecer en sus relatos con mayor o menor claridad al leerlos. Sin embargo, no será mi tarea aquí dilucidarlos, sino más bien, dar un espacio de resonancia a sus historias que nos permita captar las preguntas que nos sugieren (Das, 2014). En ese sentido, presento dos narraciones que dejan ver fragmentos –“imágenes-jirones”– de la vida cotidiana en sus lugares de origen y de los momentos previos al inicio del viaje. Se trata de dos jóvenes provenientes de Honduras: Carlos (15), que viajó sin acompañamiento, y Emilia (14), que viajó junto a su padre.

1.3.1. De un día para el otro

Carlos tenía 15 años cuando salió de un lugarcito ubicado en los cerros de un Parque Nacional en Honduras (desde ahí hasta la capital departamental había más de una hora de viaje en carro). Su familia estaba compuesta por su madre, su padrastro y cinco hermanos. Tenía una hermana más grande y luego seguía él, que era el mayor de los varones. La familia se dedicaba principalmente al cultivo de café y a la atención de una trucha (una tienda). En este negocio vendían de todo: frescos (refrescos), queso, pollo, carne de res, maíz, frijoles, entre otras cosas. En general su madre se ocupaba de atender la trucha y su padrastro de los cultivos. En total poseían 13 tareas (parcelas de tierra con cuatro lados de 12 brazas) cultivadas más que nada con café, aunque también en menor medida producían frijoles (para consumo y para vender). Dos tareas eran de su hermana, tres de su mamá, cinco de su padrastro y tres de él. Pero como sus plantas estaban jóvenes, aún no se podían cosechar. En un par de años, cuando sus plantas comenzasen a producir, las cosecharían del mismo modo, y las ganancias que se generasen quedarían para él. En la familia cada uno era responsable del cuidado de sus plantas (salvo su madre que compartía el trabajo con su marido), pero cuando llegaban los tiempos de la cosecha, todos colaboraban para pisar el café. Comenzaban con la de su madre, luego seguía la de su hermana y por último la de su padrastro. Así dos o más veces cada temporada, porque el café se pisca cuando está rojito y maduro y a los granos que todavía están verdes se los deja esperando. Al final de la temporada se juntan los granos que no alcanzaron a madurar y esos son los que usan para consumo familiar.

Una de las cosas que le gustaba hacer a Carlos era ir a pescar al río. Había uno que quedaba a media hora de caminata desde su casa y otro que estaba más lejos, como a dos horas en carro o moto. El que estaba cerca era más pequeño, pero igual se podía pescar. Ahí había juilines, bagres y cabiches. En el otro se encontraban más pescados y se podía pescar más cantidad. En ese otro río, en verano era fácil sacar los pescados porque como el cauce venía con poca agua se podía hacer un desvío y agarrarlos cuando quedaban atrapados en las pocitas que se formaban en la arena. Pero en invierno, para la época de lluvias, era cuando más se podía sacar. Ahí el río reventaba de pescado. Una vez Carlos fue a ese río con el que vivía con su tía y pescaron mucha cantidad. Esa vez usaron tarrayas, que son unos hilos que tienen atadas bolsas de distintos tamaños, donde quedaban atrapados los pescados. Con eso sacaron una mochilada grande, como un galón de pescados grandes. Sacaron unas que les dicen sardinas, otros que les dicen chetos, y

muchas golominas. Una parte se la comieron ahí mismo al costado del río, y otra parte se la llevó a su casa y su mamá los guardó en la nevera de la trucha.

Al momento de salir de su país, habían pasado tres años desde que Carlos había terminado la escuela. Había hecho hasta sexto grado en una escuela primaria multigrado que quedaba frente a su casa, igual que su hermana mayor y como la mayoría de los chicos en su pueblo. Pero ni él ni sus amigos continuaron estudiando. Los que solían ir al secundario eran los hijos de las familias que tenían fincas y más dinero, y los que tenían colegios secundarios en sus pueblos.

Cuando entró a primer grado no le gustaba la maestra, porque no enseñaba bien. Era una vecina suya, que sabían que no tenía estudios magisteriales. Luego la sacaron y pusieron a otro maestro por tres años, que tampoco le gustaba. Con él tuvo que repetir dos veces tercer grado y no aprendió nada. Cuando daba clases les dejaba tareas y se ponía a mirar el celular o les explicaba rápido lo que tenían que hacer y se iba a sentar afuera en un banco. El siguiente maestro sí le pareció bueno: utilizaba la pizarra, les hacía dictado y cuando les enseñaba matemáticas les hacía preguntas como: “¿por qué creen que está mal?”, y luego les explicaba bien cómo tenían que hacer el ejercicio.

Desde que terminó la escuela se dedicó a trabajar. No solo trabajaba en los cultivos de la familia, sino que realizaba distintos trabajos eventuales. Uno de los lugares donde lo llamaban para realizar distintas tareas era una finca grande, propiedad de uno de los hombres con más tierras y dinero de la zona. Un par de meses antes de salir, Carlos estuvo realizando trabajos de limpieza de un lote de esa finca. Como ya tenía confianza con el dueño del lugar, cobró una parte del dinero y le pidió que la otra parte se la guarde, para no gastarla. Luego pasó como un mes en el que no lo volvieron a llamar de ahí.

En ese período lo contrataron junto a dos amigos para apear (cosechar) ciruelas. Un día, cuando estaban trabajando, se acercaron dos jóvenes mayores que ellos, de unos 22 años, y comenzaron a agredirlos verbalmente. Ellos los conocían, se llamaban Pocho y Uriel. Carlos no sabía por qué los agredieron, cree que fue porque estaban mariguaneados. Ellos no les habían dicho nada y como no andaban corvos (no habían llevado machetes) tampoco eran una amenaza. Entonces, de la nada los comenzaron a insultar y le dijeron a Carlos: “*ponte tiro*”, y le dieron un filazo (machetazo) en el tobillo, justo donde comienza el pie. Cuando Carlos cayó al piso, le tiraron otro filazo a la cabeza, que no sabe cómo logró esquivar. El machete terminó rozándole apenas en un costado de la cabeza, pero la

intención era matarlo. Luego los muchachos se fueron. Él se levantó, se miró el pie y vio un hilo de sangre que salía por la bota de hule que tenía puesta. Para cortar la hemorragia se ató la bolsa que usaba para cosechar las ciruelas debajo de la rodilla. Mientras volvía a su casa pensó que el corte no era grave. No le dolía porque el pie se mantenía en movimiento. Pero cuando llegó a la casa y se quedó quieto, comenzó a sentir mucho dolor. Entonces lo llevaron al hospital y le dijeron que lo tenían que coser. Al momento de la costura, la anestesia no le hizo efecto y le dolió muchísimo. Después tuvo que quedarse internado. Mientras estuvo en el hospital, le mandó a decir a unos vecinos que trabajaban en la finca grande, que le pidan al patrón que le envíe 500 lempiras. Según su cuenta, el patrón le debía 300 lempiras del último trabajo. Entonces se daba por descontado que le estaba pidiendo prestadas 200 lempiras más. Desde ese momento, hasta antes de iniciar su viaje, no logró saldar la deuda, así que todavía le estaba debiendo. Podría haberla pagado con trabajo pero Pocho y Uriel habían comenzado a trabajar en la finca y no se los quiso cruzar.

Al tercer día de internación, el día en que su madre pudo ir a visitarlo al hospital por primera vez, le dieron el alta. Durante un buen tiempo tuvo que hacer reposo y no tenía permitido caminar. Por indicación de los médicos debió haber vuelto al hospital para que le pongan un yeso en la pierna, pero no quiso ir. Un par de días después de haber llegado a su casa le permitieron levantarse de la cama, pero debía usar muletas. Desde entonces siguió con molestias en el pie y recién cuando llegó a Mambré pudo volver a jugar al fútbol.

Cuando estaba en su casa recuperándose, volvió a tener problemas. Fue por culpa de una señora que cada tanto iba de visita a su casa y era cercana a la familia de uno de los dos muchachos que lo habían agredido. Después del ataque, la señora cada vez que lo veía le preguntaba cuándo iba a vengarse por lo que le habían hecho. Parecía estar buscando que él diga que iba a tomar venganza, lo que nunca hizo. Sin embargo, un día la señora fue a la casa de uno de los muchachos y dijo que él le había dicho que lo iba a matar. Poco después el padre y los hermanos del muchacho aparecieron en la puerta de su casa y le pidieron que salga a hablar. Cuando le preguntaron por lo que supuestamente había dicho, él contestó que no era cierto, que todos eran inventos de la señora. Y dirigiéndose al padre de su agresor dijo: "mire, esto así se va a quedar, pero aconseje a su hijo que no me ande buscando, porque yo no le hice nada".

Carlos dice que su familia está torcida, porque siempre les pasan estas cosas. Que es humilde y que no es de meterse en problemas, pero no sabe por qué siempre se agarran con ellos. A un primo suyo lo mataron y a otro primo le partieron la cara de un filazo y le volaron un ojo. Después, a un tío le cortaron, sin un motivo, tres tareas de plantas de café.

La decisión de iniciar el viaje llegó sin andar pensando mucho. Una tarde, mientras estaba en su casa, llegaron unos vecinos y le avisaron que al día siguiente salía una caravana. Ellos ya habían decidido que se iban a ir. Si él se quería sumar debía estar listo a las cinco de la mañana. Entonces fue a hablar con su mamá y le preguntó qué pensaba. Ella le dijo que estaba bien, que podía ir. Y esa misma noche le dio 3 mil lempiras para el viaje. Carlos dice que si no le hubiese dado ese dinero, no podría haber salido. Luego armó una mochila y estuvo listo ahí donde le habían dicho que los pasaban a buscar. Hasta llegar a Tecún Umán viajó en bus con sus vecinos. Pero allí sus vecinos lo dejaron solo, consiguieron un transporte y se fueron sin él (al momento de contarle, Carlos se angustia un poco). Mientras se despedían, le dijeron que lo iban a esperar más adelante en un pueblo, pero después, cuando llegó hasta ahí, no estaban, y ya no volvió a saber de ellos.

Desde Tecún Umán continuó el viaje con las caravanas hasta llegar al campamento para migrantes de la Ciudad de México. Allí estuvo seis días. En una charla que dieron unas personas del gobierno escuchó que a los menores que se entregaban los enviaban de vuelta a sus países. Se acercó a preguntar y le dijeron que si se anotaba, en tres días lo enviaban de vuelta. Luego de pensarlo llamó a su madre por teléfono y le preguntó si le parecía bien que se entregue y ella le dijo que estaba bien. Después de entregarse a las autoridades migratorias terminó en el albergue. Si en ese momento le hubieran dicho que se tardaban casi tres meses en enviarlo a su país, no se hubiese anotado.

1.3.2. *Un camino con salida*

Emilia tenía 14 años y provenía de Honduras. Vivía en una ciudad pequeña, cercana a la frontera con Guatemala. Su familia estaba compuesta por su madre, su padre, dos hermanos de parte de su madre, cuatro de parte de su padre y dos de ambos. Uno de sus hermanos por parte de madre y uno por parte de padre estaban en Estados Unidos. El primero tenía 17 años, se dedicaba a trabajar durante el día y a estudiar por las noches. El segundo había estado viviendo con su madre, pero tras una discusión se había mudado con una tía. A partir de ese momento dejó de escribir y no tuvieron más noticias suyas; lo

buscaron en Facebook pero no lo encontraron (cuando lo cuenta a Emilia se le afina la voz y se le ponen los ojos llorosos).

Los padres de Emilia eran evangélicos y desde que ella tenía 2 años la llevaban a un Centro de Desarrollo Infantil (CDI) que pertenecía a una iglesia cercana. Allí organizaban actividades para después de la escuela, les daban de comer, y en Navidad les daban regalos. Pero Emilia no tenía amigas ahí, porque eran muy celosas y le hacían burla por las cosas que tenía. Una vez, cuando tenía 12 años, su papá le compró un pantalón que le había gustado. Era de pretina alta, como los que estaban de moda en ese momento. Ella se los puso para ir al CDI y una chica le dijo que le quedaba feo. Entonces ella le dijo que si le gustaba se lo daba y como la chica le contestó que sí, ella después se lo dio. Otra vez su papá le había comprado unos zapatos bien bonitos, y bien caros también. Pero la primera vez que los usó la reempujaron y se les llenaron de lodo. Ella iba caminando con su hermana cuando Gianina, una compañera de la escuela y del CDI, la empujó. Lo hizo, según Emilia, porque era celosa y muy creída. Pero después, cuando estaban en la escuela, se pudo desquitar. La profesora les había entregado unas calificaciones, Emilia se había sacado nueve y Gianina diez. Entonces Gianina empezó a burlarse de Emilia. Ella le contestó que la dejara de molestar porque no quería tener problemas. Pero al rato le mandó una hoja que decía un montón de cosas, entonces Emilia la rompió en pedacitos, fue a tirárselos adentro de la boca y le pegó. Ahí Gianina se levantó y le agarró el pelo. Pero ella no se dejó, le agarró el pelo también y la tiró contra la pared. Justo en ese momento entró la profesora y las separó. Por eso terminaron las dos en la dirección, donde las tuvieron hincadas e hicieron que se pidieran disculpas. Después llamaron a los papás para que las fueran a buscar. Su papá llegó, preguntó qué había pasado y como le dijeron que la pelea había sido por parte de las dos, se fue con Emilia a la casa de Gianina. Ahí lo atendió la mamá de la niña, y el papá de Emilia le dijo que por qué no las pijeaban (golpeaban) a las dos juntas ahí mismo. Pero ella contestó que no le iba a pegar a su hija. Entonces el papá de Emilia dijo que si ella no le pegaba a su hija, él tampoco le pegaba a la suya, y se fueron.

Antes de iniciar el viaje Emilia estaba estudiando en el nivel equivalente a primero de secundaria de México. Había comenzado a cursarlo por segunda vez, ya que había reprobado el año escolar anterior. Dice que lo reprobó en parte por haragana y en parte por andar con malas gavias (malas compañías). Pero también porque su abuela se enfermó. En los dos primeros exámenes parciales aprobó todas las materias, pero en el tercero fue lo de su abuela, y ella, por metérselo en la cabeza, dejó de hacer las tareas y reprobó.

Después logró aprobar las materias del cuarto parcial, pero no fue suficiente. Para continuar en el siguiente nivel debía rendir examen en cuatro materias. El problema fue que su padre no quiso enviarla a la escolita donde podía prepararse, y al final decidió reinscribirla en el mismo nivel. Cuando su hermano que está en Estados Unidos lo supo, se enojó, dijo que le deberían haber avisado para que envíe el dinero para pagar la escolita.

Luego de iniciar las clases, y poco antes de viajar, Emilia desaprobó todas las materias del primer parcial. Su padre le había advertido que si desaprobaba un solo examen la iba a pijiar (a golpear). Entonces ella escondía o rompía los resultados de los exámenes. Cuando en su casa le preguntaban decía que no se los habían dado. A partir de ese momento no quiso ir más a la escuela. Sabía que su padre iba a emprender el viaje y quería irse con él.

Unos días antes de la partida tuvo más problemas en la escuela. En el recreo, mientras estaba con sus amigas, se acercaron unos güirros (unos chavos) y comenzaron a molestarlas. Luego se fueron y ellas los siguieron hasta que se metieron al baño. Entonces Emilia se acercó hasta el recipiente donde se almacenaba el agua, agarró la paila y comenzó a mojarlos desde afuera. Después se metió al baño y golpeó a todos con un bote. Tras este incidente, ella y todos los implicados fueron citados por la consejera de la escuela, que les dijo que el lunes siguiente iban a tener que hablar con el director para ver si los expulsaban. Para Emilia con eso ya estaba, la iban a expulsar y su padre le iba a pegar una gran verguiada (una gran golpiza). Al día siguiente fue a la escuela y se despidió de sus compañeros, les dijo que se iba de viaje con su papá. Aunque todavía no sabía si la iban a llevar o no.

El padre de Emilia decidió la salida de su país tras haber tenido problemas relacionados con su trabajo en un programa de asistencia social del gobierno. Unas personas contrarias al gobierno, que a su vez se oponían a su jefe, lo amenazaron de muerte. Su intención inicial había sido viajar con la hermana menor de Emilia, que tenía diez años. Pero como ella tenía asma, la madre de Emilia (y también su vecina) le advirtieron que se le podía morir en el camino, porque en México el clima era más frío, y también porque el viaje en tren era bien helado. Durante el último tiempo antes de la partida, Emilia insistió cada vez más a su padre para que la lleve. A la vez, le había dicho a su madre que no le iba a estudiar en Honduras pero que si la llevaban a Estados Unidos, allá sí iba a estudiar. Finalmente, sus padres decidieron que vaya Emilia.

Al momento de salir se llevó una mochila con un pantalón, cuatro blusas y bastante ropa interior. Además tenía la ropa que llevaba puesta. Sabía de memoria el número de teléfono de su madre y de su padre, aunque éste había salido sin celular. Ella había querido llevar el suyo pero poco antes su madre lo había metido en la lavadora y no funcionaba. Otra posibilidad había sido que su madre se quede con el celular de su padre y que ella lleve el celular de su madre. Pero finalmente sus padres decidieron que no iban a viajar con teléfono celular. De todos modos un muchacho que viajaba con ellos iba a llevar el suyo y había dicho que se los iba a prestar.

1.3.3. Comentario sobre la decisión de salir y lo que se deja atrás

Estos dos relatos nos permiten reconocer experiencias juveniles que están atravesadas por decisiones tomadas en relación con el mundo adulto y a la vez con cierta independencia de los adultos. Nos encontramos con historias que cuentan cómo dos jóvenes aprenden a construir un mundo al interior de las contingencias familiares, de las instituciones del Estado y de la impredecibilidad de los adultos (Das, 2015b). También cuentan cómo esos mundos se encuentran frente a la posibilidad de partir, cómo enfrentan la decisión de iniciar un viaje y cómo se interrumpen con la partida.

Ambos relatos narran experiencias de la vida cotidiana en las que lo ordinario se vuelve extraño o inusual y que encuentran salida en la decisión de viajar (Das, 2015b). Carlos fue víctima de un ataque irracional del que resultó herido en una pierna, aunque podría haber sido peor. A partir de ese episodio se enfrentó a decisiones relacionadas con el mundo adulto: mandó a pedir prestado dinero a su nombre cuando estaba en el hospital y se defendió frente al padre de uno de sus agresores diciéndole que no quería tener problemas. Después, cuando sus vecinos le contaron que al día siguiente salía un grupo de gente para sumarse a las caravanas, consideró la posibilidad y fue a hablar con su madre. En este punto su viaje dependió de la opinión de ella y del dinero que le dio. Poco después, cuando sus vecinos lo abandonaron en Tecún Umán, se animó a continuar el viaje solo, siguiendo las caravanas. Y en el campamento de la Ciudad de México tomó la decisión, luego de preguntarle a su madre, de entregarse a las autoridades migratorias.

En el relato de Emilia, la enfermedad de su abuela cambia la dirección de sus hábitos, sin llegar a constituir una ruptura total con lo ordinario (Das, 2015b).²³ Pero se

²³ Das plantea que las enfermedades pueden ser vistas como “cuasi eventos que hacen que aspectos de la vida cotidiana que estaban de otro modo ocultos salgan a la luz o reorienten las relaciones” y agrega: “caractericé este aspecto de incertidumbre y contingencia como el revestimiento [lining] de la vida cotidiana con

vuelve un evento que, sumado a sus “malas compañías”, interfiere en sus ganas de estudiar y deviene en malos resultados en la escuela. Después de un tiempo logra mejorar sus calificaciones, aunque de todos modos debe recuperar cuatro materias. En este momento de la historia, tanto ella como los adultos de su familia están de acuerdo con que para aprobar esos exámenes debe recibir apoyo en sus estudios, pero su padre no quiere pagarlos. Emilia se encuentra con decisiones de los adultos que intervienen en su mundo y afectan su futuro cercano. Además, como su hermano mayor se enoja porque podría haberlos pagado, se encuentra con cierta incoherencia en esas decisiones (Das, 2015b).

En algún momento posterior al reinicio de clases, obligada a repetir el año, Emilia escucha que su padre planifica la partida y que piensa viajar con su hermana menor. Frente a esa noticia se propone lograr que sus padres la elijan a ella, y no a su hermana, para el viaje. En ese proceso debió interpretar fragmentos de información que no fue dirigida hacia ella y adivinar cuáles serían las consecuencias de las decisiones de los adultos (Das, 2015b). En ese sentido, intentó convencer a su padre y le dijo a su madre que si viajaba a Estados Unidos continuaría sus estudios allá. A su vez, hizo todo lo posible para que sus padres no sepan que había desaprobado los últimos exámenes y que había tenido un conflicto en la escuela. En el relato, esas experiencias en la escuela aparecen como un camino que se cierra cada vez más y cuya única salida es irse con su padre.

1.4. Los avatares del camino

En este apartado presento relatos sobre los viajes, que incluyen el trayecto a partir del momento de salir de casa hasta llegar a la Ciudad de México. En ellos encontramos numerosos eventos que ocurren a lo largo del camino. Algunos suscitan el miedo, los enfrentan con la muerte, la pérdida y la suerte, o con gestos de egoísmo y de maldad, pero también de solidaridad y amistad.

Comenzamos con la segunda parte del relato de Emilia y luego incluyo los relatos de dos amigos que llegaron juntos al albergue, Enzo (16) y Mario (17).

una sombra de escepticismo” (Das, 2015b:19). En sus definiciones del concepto de cuasi evento lo define cómo: una noción que permite “capturar (como en una cámara) los pequeños modos en los que la vida cotidiana puede girar ligeramente de sentido [can be turned slightly around]” (Das, 2015b:12) o como: “un poco de suerte que puede cambiar la dirección de las rutinas de la vida cotidiana sin constituir una ruptura” (Das, 2015b:67).

1.4.1. Yo podía regresar para Honduras

Emilia y su padre salieron en un bus hasta la capital del departamento. Una vez allí tomaron otro bus hasta la frontera con Guatemala. Luego tomaron un transporte que los llevó hasta un gran cerro por donde iban a cruzar la frontera. En ese transporte venían junto a ellos otros tres niños. Pero antes de llegar a su destino, un policía los detuvo y los bajó del vehículo. Cuando bajaron el policía les dijo que debían pagarle 500 lempiras por persona o sino los iba a detener, los iba a llevar al IHNFA (Instituto Hondureño de la Niñez y la Familia) y allí los iban a separar: “les iban a quitar a los papás”. Entonces su padre le entregó 1000 lempiras y pudieron continuar. Luego llegaron a otro lugar donde le cobraron 1000 quetzales, para cruzar la frontera y para darles un permiso para que no los detenga Migración en Guatemala. Para cruzar tuvieron que dar una gran vuelta caminando por una montaña hasta llegar a una caseta donde debían esperar que los busquen. Después de esperar un rato en ese lugar llegó una combi que los llevó, junto con las otras personas, hasta la Ciudad de Guatemala. Una vez allí el plan era tomar un bus en dirección a Petén. Pero cuando llegaron, en el lugar en el que estaban, un hombre le insistió a su padre para que vayan con él en dirección a Tecún Uman. A Emilia no le gustaba nada la idea, porque el hombre tenía bien fea la cara, como que era malo: “se le miraba mala ficha, como que era mala persona”. Entonces le dijo a su papá que no vayan con él, pensando más en ella y la otra niña que venía viajando con ellos. Era una niña de su edad: “bien bonita, zarquita (de ojos claros)”. Pero su padre no le hizo caso y tomaron un bus con ese hombre hasta la ciudad fronteriza de Tecún Umán. El mismo día que llegaron caminaron hasta el puente que cruza la frontera con México. Mientras lo atravesaban les contaron que del otro lado estaban entregando tarjetas migratorias.²⁴ El comentario era que se trataba de tarjetas que tenían validez durante un año, para todo el territorio mexicano. Pero después les dijeron que no, que en realidad las habían cambiado y solo tenían validez para circular en cinco estados.

Una vez que ingresaron a México se quedaron en una caseta, como una choza, donde debieron esperar veinte días hasta que les entreguen las tarjetas migratorias. Durante esa espera, el muchacho que había iniciado el viaje con ellos ya no quiso prestarles el teléfono para comunicarse con su familia. Pero en esos días un chico de Nicaragua le regaló un celular a Emilia. Lo había conocido y se habían hecho amigos en el lugar donde

²⁴ Es probable que se haya tratado del antes mencionado “Programa Emergente de emisión de Tarjetas de Visitante por Razones Humanitarias” implementado por el Gobierno de México.

estaban parando. Un día de esos, ella estaba sentada, se distrajo y se le cayó el teléfono al piso; la pantalla se quebró y dejó de funcionar. Cuando su padre se enteró la regañó. Después decidió que debían tener un teléfono. En esos días él había estado trabajando con unas personas de Migración y pudo juntar dinero para comprar otro. Con ese aparato se mantuvieron en comunicación con su madre hasta que llegaron al albergue.

Una de las alternativas que tenían para continuar el viaje era llegar a una ciudad de Chiapas donde iban a hacer el trámite con la COMAR (Tapachula) para que les den la tarjeta de residencia permanente (es decir, para solicitar asilo). Pero su papá decidió que continúen en dirección a Arriaga, porque para ese lado iban más mujeres y hombres. Entonces tomaron un bus, como de las dos de la tarde hasta las ocho de la noche, por lo menos. Cuando llegaron a esa ciudad caminaron hasta un parque por donde pasaba el tren. Ahí se encontraron con una muchacha que habían conocido antes y la siguieron. Ella iba con otras mujeres y otros varones. Emilia y su papá venían con un muchacho que los estaba acompañando. Entonces su padre decidió que iban a continuar en tren. El muchacho decía que el tren iba a pasar a las 4 de la mañana. Esperaron hasta esa hora pero el tren no pasó. Luego alguien les dijo que iba a pasar a las 11 de la mañana. Cuando se hizo de día ya se sentían incómodos y no habían comido nada. Fueron a un lugar donde compraron comida, para comer en el momento y para llevar en el viaje: “para no morirnos de hambre en el tren”. De ahí fueron a un lugar donde podían bañarse. Para llegar tuvieron que caminar bastante, quedaba un poco lejos de las vías del tren. Allí se bañaron y, mientras esperaban a unos muchachos del grupo que habían ido a buscar otro lugar, les ofrecieron un cuartito para alquilar. Lo alquilaron por un rato, junto a una muchacha que viajaba con dos hijas pequeñas, una de ellas con pocos meses de edad. Luego su padre y la muchacha fueron a comprar cosas. Emilia y las niñas se quedaron a descansar. Ella se acostó y se durmió sin problemas, porque andaba gran sueño. Descansó bien rico en una cama con ventilador. Hasta que se despertó con el llanto de la beba, la alzó en brazos y la tranquilizó. Cuando ambas se estaban quedando dormidas otra vez, escuchó a lo lejos el pitido del tren. En ese momento se acordó que tenían la ropa secando y todo afuera de los bolsos, porque todavía se estaban arreglando para seguir el viaje. Se levantó y comenzó a cambiar rápido a la bebé, con ayuda de la otra niña. Luego, a la carrera, se puso los tenis y trepó por una pared bastante alta para bajar la ropa que se estaba secando y meterla en la mochila. Después mandó a un muchacho a comprar agua o un fresco porque tenían sed. Al poco tiempo llegaron corriendo su papá y la muchacha. Emilia ya tenía todo listo. Antes de salir fue al

baño, para no molestar en el tren, y porque arriba viaja mucha gente. Salieron de ahí y fueron hacia las vías.

En el camino su padre fue con unos muchachos a cortar unos palos y a juntar piedras para defenderse durante el viaje; los muchachos acababan de comprar unos machetes. Cuando llegaron al tren comenzaron a subir, pero no alcanzaron a llevar las piedras porque eran muy pesadas. En el momento en el que todos subían Emilia cruzó al otro lado del tren junto a la muchacha y sus dos hijas y quedó separada de su padre. En ese momento el tren arrancó y su padre se subió pensando que ella ya estaba arriba. Pero Emilia y la muchacha con sus niñas no habían logrado subir. Mientras observaba el tren en movimiento pensó que si su padre se iba ella iba a regresar a su país: “si mi papi se subía... que se fuera, yo me podía regresar con la otra muchacha para Honduras”. En ese instante vieron a un muchacho que corría junto al tren en movimiento con una niña pequeña que lloraba en sus brazos. El joven se acercó al tren y se agarró con una mano, mientras con la otra mano sostenía a la niña: “ya mero se caían... iban a caer a los rieles y el tren los iba a matar”. Pero justo las personas que iban arriba del tren escucharon a la niña llorando y vieron lo que pasaba. También pudieron ver que el muchacho corría directo hacia un niño que estaba parado un poco más adelante junto a las vías. Si seguía corriendo en esa dirección y no lograba subir, podía chocar con el niño y se podían lastimar. Pero rápidamente desde arriba del tren agarraron al muchacho y lograron que suba con la beba a salvo. Luego de esa secuencia, Emilia vio como su padre se tiraba del tren en movimiento. Poco después el tren se detuvo y su padre se acercó para ayudarla a subir. Se había lastimado un brazo, en la parte del codo y de la mano. Mientras ella subía al tren con ayuda de su padre, vio cómo la muchacha que venía con ellos se caía al piso y se golpeaba un poco. Se había caído por querer apurar a una de sus hijas que venía caminando un poco más lento. Pero finalmente la muchacha se levantó y todos lograron subir al tren.

Una vez arriba les dijeron que busquen un lugar y que ahí se queden, porque el tren ya iba a arrancar. La mayoría eran varones, solo iban dos mujeres. Además iba un niño de 5 años, uno de 2, una niña de 13 y ella, de 14. Poco después el tren arrancó. Viajaron bastante, hasta que el tren volvió a detenerse. Ahí los varones dijeron que les estaban regalando unos mangos. Se bajaron, los arrancaron y los subieron. Y también aprovecharon para subir más piedras y más palos. En esa parada subieron una muchacha y un muchacho que se acomodaron cerca suyo: “ahí se completó el grupo”.

Cuando se hizo de noche el tren se detuvo una vez más, alguien les dijo que estaban los de Migración y que se tenían que bajar. Pero no bajaron porque vieron que ya los tenían rodeados. El tren avanzó un poco más, volvió a detenerse y aparecieron los agentes. Eran agentes federales y de migración. Alguien dijo que eran muchos, como 350. Entonces comenzaron a bajar a las personas que venían arriba del tren. Pero su grupo no quiso bajar. Tampoco quisieron tirar los machetes y las piedras, como les pedían los agentes. Entonces comenzaron a insultarlos:

nos dijieron de todo, nos dijeron que nuestras madres eran unas granputas... perdonando la palabra... y yo no sé... por qué meten a las madres, si las madres no venían ahí con uno para que... las estuvieran insultando...

En ese momento Emilia comenzó a grabarlos con el celular de su padre y les dijo que no vayan a tirar bombas lacrimógenas. Les advirtió que no vayan a tirar, porque ahí había dos niños chiquitos y una niña. Entonces los policías no les arrojaron las bombas. Después los policías comenzaron a gritarle a un muchacho –uno que tenía una camisa verde– que tire su machete. Pero el muchacho les contestó que no lo iba a tirar. Y los policías comenzaron a insultarlo. Al lado suyo venía otro muchacho que tenía la cara tapada con un pañuelo, pero en un momento el pañuelo se le salió y se cayó desde arriba del tren al piso. Entonces un policía le dijo que se le había caído el pañuelo. Y el muchacho le contestó que lo recoja él. Y el policía les dijo que si se bajaban de ahí les iba a ir muy mal. En ese momento otro policía comenzó a subir al tren. Pero el muchacho de camisa verde, con el machete en la mano, pegó un salto acercándose y lo amenazó diciendo: “si usted sube acá, le voy a volar la cabeza”. Los policías pensaban que ellos llevaban los machetes con mala intención: “pero no, era para defenderse... de ellos... pero no iban a hacer nada malo”. Como el tren no puede estar parado más de 15 minutos, volvió a arrancar. Entonces todos comenzaron a festejar y siguieron bien alegres.

Esa misma noche, cerca de las 4 de la mañana, llegaron a un pueblo donde el tren terminaba su recorrido. Se bajaron y fueron a un albergue, donde el requisito para dejarlos entrar era que entreguen sus celulares. Pero como iban a tener que subir al próximo tren en cualquier momento decidieron no entrar. Porque después ellos iban a pedir de vuelta los celulares y no se los iban a querer dar. Cuando se hicieron las seis de la mañana fueron a comprar un café. Tenían hambre, porque la noche anterior no habían comido nada. Después de tomar el café una muchacha dijo que iba al baño y como Emilia también quería se fue con ella. Cuando llegó vió que también había para bañarse, pagó de una vez, se bañó y se cambió la ropa. Luego volvieron a las vías y preguntaron a qué hora salía el

próximo tren. Les dijeron que salía ese mismo día al atardecer. Entonces fueron a comprar unas aguas y algo para comer. Después, más cerca de la hora de salida, compraron unas galletas y unos panes bien ricos que traen unos frutos morados que le gustaron mucho a Emilia. También unas aguas y medio pollo con tortillas.

Cuando terminaron de comer, vieron que el tren estaba detenido en las vías y se subieron a unos vagones. Ahí les dijeron que el tren ya estaba por salir y subieron piedras, palos y los machetes. Les habían dicho que el tren salía a las cuatro, pero luego no salió a esa hora. Después les dijeron otra hora y tampoco. Finalmente, en el tercer intento, cuando el tren comenzó a moverse, mandaron a un muchacho a comprar un fresco, porque tenían ganas de algo pero no sabían de qué. El chico lo compró y se subió sin problemas.

Luego de ese viaje el tren se detuvo nuevamente en Medias Aguas. Se bajaron y fueron a buscar un albergue. Pero no lo encontraban. Hasta que lo encontraron, pero no estaba funcionando. Luego de andar todo el día, caminando bajo el sol y sin comer nada, Emilia comenzó a sentirse mal, con dolor de estómago, hasta que se desmayó. Después todo lo que comía lo vomitaba y ya no quería comer nada. Un rato después su papá le compró una sopa y ella la pudo comer sin sentirse mal.

Luego fueron adonde estaba estacionado el tren que estaba próximo a partir. Cuando quisieron apartar un lugar en el tren, tuvieron una discusión con un muchacho y, para evitar un conflicto mayor, debieron quedarse con un vagón que no era seguro. Mientras esperaban Emilia se quedó dormida, durmió una media hora hasta que les avisaron que el tren estaba próximo a partir. Alguien se acercó y les dijo que ya estaban por punchar el tren (avanzar un poco, frenar y volver a avanzar, para que los vagones se acomoden) y que se pusieran pilas al subir. Entonces ella agarró un botellón de agua, se lo puso abajo del brazo, agarró su mochila y subió. Atrás suyo subió su papá. El tren salió como a la una de la mañana.

Ni bien subió, el padre de Emilia sintió un mal presentimiento. Junto a ellos venía viajando un muchacho que dirigía al grupo. Su nombre era Javier y viajaba con su esposa y su hijo pequeño. Era el que más conocía. Había hecho el viaje en tren por primera vez a los 8 años. Al momento de abordar el tren, su esposa no quería subir, aparentemente también tenía un mal presentimiento. Un rato después, como a las 3 de la mañana, el tren brequeó y se detuvo. El muchacho, que venía durmiendo, se despertó, se paró y quiso ir a donde estaba su esposa con su hijo. Pero justo el tren avanzó y volvió a brequear, y él se

cayó. Emilia venía durmiendo y se despertó con los gritos. Alguien gritaba que Javier se había caído y su esposa gritaba asutada. En ese momento el tren estaba detenido y Javier comenzó a gritar que no lo dejen ahí. Entonces su esposa pidió llorando a los demás que no lo vayan a dejar ahí botado, que se bajen y lo suban. Entonces su padre y unos muchachos bajaron a ayudarlo. Lo levantaron, lo subieron y le amarraron la pierna que tenía herida. Mientras lo subían Emilia vio que tenía la pierna casi cortada, justo debajo de la rodilla. La pierna estaba sostenida solo por un cuerito. Luego de amarrarle la pierna dijeron que tenían que esperar hasta llegar al siguiente pueblo para bajarlo y buscar ayuda.

Al rato el tren volvió a ponerse en movimiento. El padre de Emilia fue a sentarse junto a ella, porque tenía miedo. Ahí ella iba llorando e imaginándose cosas muy feas. Y su papá también se puso triste. En otra parada que hizo el tren Emilia vio unas luces y pensó que eran los garroteros, los que su papá le había contado que roban a la gente que va en los trenes. Ella veía que estaban lejos, pero que se acercaban hacia ellos, venían corriendo para robarles lo que traían. Entonces le dijo a su papá: “papi, mire aquellos focos que están prendiendo allá. Yo creo que... que nos quieren robar”. Pero él no los veía. Por suerte el tren comenzó a moverse otra vez y se alejaron de los focos.

El siguiente pueblo al que llegaron era Tierra Blanca, Veracruz. Cuando el tren se detuvo los hombres bajaron a Javier. Después su esposa quiso bajar, pero cuando agarró a su hijo y las maletas, el tren se movió una vez más y frenó con fuerza. Con ese movimiento la mujer se cayó ahí mismo arriba del vagón. Justo los hombres la vieron y la ayudaron a bajar. Desde las vías del tren llevaron a Javier al hospital, que no quedaba muy lejos. Lo tuvieron un rato ahí y se lo llevaron a una ciudad cercana. En la ambulancia lo acompañó un muchacho que viajaba con ellos, que todos le decían “primo”. Después de eso fueron al albergue del pueblo. La esposa de Javier estaba con ellos. Estaba muy triste y lloraba mucho. Un rato después, lograron comunicarse con el primo. Los habían llevado a una ciudad que quedaba un poco más adelante en el camino.

Al día siguiente entre todos lograron juntar un dinero y se lo dieron a la esposa de Javier. Y desde el albergue le pagaron un taxi para que vaya a encontrarse con él. Antes de irse, les pidió que oraran por Javier. Alguien había dicho que quizás podían arreglarle la pierna, no cortársela. Pero no, no podían.

En la estadía en el albergue les contaron que el accidente de Javier no había sido el único, que en el mismo tramo hacía poco habían muerto más personas. Se habían caído

y el tren los había matado. Emilia recuerda algo que Javier les había contado unos días del accidente. Les contó que antes de iniciar el viaje, le había dicho a su madre que si el tren le agarraba el pie o una mano o algo: “se iba a meter de una sola para que lo matara... porque él no iba a llegar a Honduras sin un pie y... y a pedir... sin nada... y lo agarró el tren... y le cortó el pie”.

Después que se fue la esposa de Javier se quedaron mal. Sintieron algo muy feo, sentían que no querían seguir, como que iba a pasar algo malo. Estaban pensando la posibilidad de tomar un tren ese día, pero una niña del grupo, de la misma edad que Emilia, dijo que no se quería subir al tren. Estaba muy bien y de repente comenzó a sentirse mal. Le dio un gran dolor de cabeza. Entonces la tuvieron que llevar al hospital. Al final nadie quiso continuar y se quedaron un día más en el albergue.

El día siguiente fueron a tomar el tren, pero como pasó muy jalado (muy rápido), no lograron subir. Un muchacho se quiso agarrar pero no pudo y cayó al piso, casi pierde el pie también. Más tarde, cuando ya era de noche, fueron otra vez a esperar el tren, que esta vez sí se detuvo y les permitió subir. Al padre de Emilia le habían regalado una bolsa grande de pan, pero cuando estaba subiendo se le cayó al piso, al mismo tiempo que el tren se ponía en movimiento. Ya había decidido dejarla, cuando el tren se detuvo, bajó y la pudo a subir.

En el viaje fueron durmiendo hasta que el tren paró en otro pueblo, donde por culpa de un muchacho fueron descubiertos por agentes federales y de Migración. Pero los agentes los trataron bien, les dijeron que iban a detener el tren y les iban a buscar un lugar mejor para continuar el viaje. Y eso hicieron, les buscaron lugares mejores y hasta les dieron de comer. Emilia se ubicó en uno de los huecos que hay entre los vagones, junto a una muchacha y sus hijas, de 13 y 2 años. Su padre y otra muchacha se fueron en otro de los huecos. Y otros dos muchachos que venían con ellos se fueron a otro vagón. Una vez arriba los agentes les regalaron un fresco.

Con ese mismo tren llegaron hasta Lechería, en la Ciudad de México. Llegaron de noche y tomaron un bus hasta un albergue, pero estaba cerrado y tuvieron que esperar hasta el día siguiente para que los dejen entrar. Cuando amaneció entraron al albergue y los dejaron que vayan a descansar. Cuando despertaron se encontraron con unos muchachos con los que habían viajado antes. Emilia se puso contenta por el reencuentro. Después, el día que los despacharon, que el albergue les dio salida, también despacharon a los

muchachos: “ahí nos desperdigamos otra vez... y estos saber para dónde agarraron... y nosotros acá estamos”. Cuando dejaron ese albergue Emilia y su papá fueron a la COMAR para empezar el trámite de los papeles y desde ahí los canalizaron a Mambré.

1.4.2. Viajar en compañía

Antes de salir, Enzo, de 15 años, se dedicaba a trabajar en la finca de su familia, en un pueblo de Honduras, aunque también hacía trabajos por cuenta propia. El último había consistido en desmalezar un lote grande junto a un amigo. Poco después de terminar ese trabajo decidió iniciar el viaje. Fue un martes a la tarde; estaba en su casa y le dijo a su mamá que se iba a salir. Ella le contestó que si tenía ganas de irse que no se quede con el impulso, que se vaya. Entonces le avisó que salía el día siguiente. Un rato después armó su mochila, guardó el dinero que tenía y se fue a acostar.

Cuando se despertó, su madre tenía lista la comida que más le gustaba. Le había preparado arroz y espaguetis, para comer con café. Luego de comer le dio tristeza y lástima dejar a su mamá. Pero le dijo que se quería venir. Y ella le respondió que no le quitaba el impulso, que se vaya. Como sus hermanos menores estaban durmiendo no pudo despedirse, aunque la noche anterior les había avisado que se iba. Entonces se despidió de su mamá, la abrazó y salió de su casa. Había hablado con un chavalo que iba a viajar con él, pero a último momento se echó atrás y le dijo que no iba. Entonces se retó a tomar el bus, sólo y sin conocer. El primer tramo del viaje lo hizo hasta uno de los cruces fronterizos con Guatemala.

Desde que salió hasta que se volvió a comunicar con su madre pasaron un mes y cuatro días (antes de salir, Enzo le había dicho que en tres días iba a estar en México). Cuando llegó a Mambré la pudo llamar por teléfono. Ella atendió y se puso a llorar. Estaba contenta. Le decía que sabía que él estaba bien, sabía que lo tenían bien. Porque a ella Dios le revelaba que iba bien en el camino: “era ley que escuchaba mi voz”. Ella se lo dijo así, que había escuchado su voz en los días que habían pasado y que por eso sabía que estaba bien.

Su madre y su padre eran pastores evangélicos. Ella tenía “visiones” y “ojos espirituales”. Se trata de talentos que Dios le da a la gente bien sometida a él. Los ojos espirituales permiten saber lo que una persona piensa hacer y adivinar lo que le puede pasar en el futuro. Por ejemplo, cuando alguien que iba de visita a su casa se despedía de su madre, ella adivinaba qué iba a hacer después esa persona y, si veía que le iba a pasar

algo, le daba una advertencia: le decía que mejor se quede, o que no haga lo que tenía pensando hacer, que mejor se vaya para otro lado.

Las visiones sucedían cuando su madre estaba orando y le permitían ver lo que otra persona estaba haciendo en ese momento. Para poder utilizar estos talentos, ella tenía que orar mucho, debía haber respeto en la casa –la casa debía estar ungida con aceite– y la familia se debía mantener unida. Una vez, Enzo se acostó a escuchar música con audífonos en su cama y su mamá se acercó con un garrote y le pegó en el lomo. Él le preguntó por qué le había pegado y ella le contestó que estaba escuchando música, que no quería eso en la casa y que se vaya para afuera si quería escuchar. El problema era que si él seguía escuchando música en la casa ella podía perder sus talentos.

Ya le había pasado antes, cuando el padre de Enzo le mintió con otra mujer. Su madre estaba en un momento en el que tenía muchas visiones y bastante fuertes. Con solo mirar a una persona que pasaba caminando podía ver lo que le iba a pasar. Pero cuando se enteró lo de su padre dejó de ir una semana a la iglesia y las perdió. En el momento de la noticia los pastores de la iglesia le dijeron que tuviera paciencia, porque lo que había pasado con su marido siempre pasaba; que era importante que no abandone la casa de dios. Pero ella dejó de ir a la iglesia.

En ese tiempo, cuando estaba en la casa se la pasaba pensando. Después le empezó a gustar salir. Salía bastante y se iba de visita a lo de sus hijas mayores. Con eso se le perdieron las visiones y los ojos espirituales. Hasta que un día fueron unos que les dicen profetas: “unos que son más pesados todavía para cosas de Dios”. Eran los que hacían caminar a los que andaban con muletas. Eran como cinco, que llegaban a su casa y oraban por ella. Entonces ella se convenció y volvió a la iglesia. Pero pasó medio año hasta que logró recuperar sus talentos. Debió hacer ayunos en seca de tres o cuatro días, en varias oportunidades. En esos días no comía ni un bocado. Su madre salía de la casa, andaba todo el día y cuando volvía no comía nada. Hasta que poco a poco volvió a agarrar los talentos otra vez.

La tarde antes de salir de su casa, ella le dijo que en el viaje él iba a beber. Y así fue. Cuando Enzo vivía en Mambré, una tarde que había ido a trabajar con otro residente del albergue, bebió dos cervezas a la salida del trabajo. Y luego en el albergue se dieron cuenta. Cuando se lo contó a su madre por teléfono, ella le recordó que le había dicho que iba a pasar y se puso a llorar diciéndole que no quería eso para él. Luego él le preguntó

como cuántas cervezas creía que se había tomado. Y ella le contestó que dos. Lo primero que pensó es que alguien la había llamado para contarle. Pero no podía ser porque no le había dado el número de su mamá a nadie. Se quedó admirado y pensó: “y bueno, ¿esto qué es?”. Su madre seguía llorando, y a él le entró un gran pesar.

El viaje de Enzo para atravesar Guatemala duró dos días. Lo hizo viajando en autobuses. Después de cruzar la frontera con México se quedó tres días en un albergue, esperando para salir con una caravana hasta Tapachula. Una vez ahí esperó otros cinco días hasta que se organizó otra caravana para continuar en dirección a Arriaga. Para sumarse a la caravana, a cada persona que llegaba la anotaban en una lista. Y cuando estaban esperando les explicaban que una vez que estén en camino, si alguien se enfermaba o no podía seguir, sea hombre o sea mujer, entre todos reunirían dinero para pagarle un transporte para que se adelante. Cuando estuvieron listos, salió la caravana. Enzo hizo el primer trayecto caminando casi sin parar. Salieron a las ocho de la mañana y caminaron todo el día y parte de la noche, hasta que a las tres de la mañana llegaron a un pueblo.

Luego de haber descansado un día en ese pueblo, Enzo fue a esperar el tren junto a las vías. Allí se puso a conversar con unos muchachos, entre los cuales había tres hermanos. Uno de ellos (que no era el hermano mayor) había hecho el viaje anteriormente y conocía más. Los otros dos era la primera vez que lo hacían. Mientras esperaban, el muchacho se puso a explicar al grupo cómo debían hacer para subirse al tren en movimiento. Ninguno de los que escuchaban lo había hecho antes. Este chavo empezó diciéndole a uno de ellos: “yo en estos trenes ya he andado... pero estos dos son hermanos míos y no han andado en tren... me da miedo que los puede joder. Hermanitos, les dijo, agarren el tren... porque si se quedan aquí, sí...”. Mientras escuchaba esas palabras, Enzo fue empezando a tener miedo y a sentirse triste. Se afligió y pensó qué pasaría si se llegaba a quedar ahí, sin conocer. Además veía a los otros muchachos que se asustaban y él se asustaba más. Pero después, verlos a ellos asustados le dio valor y pensó que sí lo iba a poder agarrar, que estaba decidido a hacerlo. Pero en un momento el chavalito con más experiencia le dijo: “Usted no va a agarrar el tren”. Y él se sorprendió, se le quedó mirando y pensó: “ah, ya me asustó este cabrón”. Sin embargo le contestó: “¿Cree que no lo voy a agarrar?”. “Sí, le dijo, no lo va a agarrar”. “¿Por qué?”, le preguntó Enzo. “Solamente que corra, le dijo, porque tiene que agarrarlo”.

En un momento, el chavalito que sabía, apoyando la oreja en uno de los rieles les avisó que estaba viniendo el tren. Poco después todos lo vieron acercarse. Entonces el chavalito encendió un cigarro y se lo pasó a su hermano diciendo: “Hermanito échate este cigarro para que se te bajen los nervios”, le dijo, “porque tú tenés nervios, se te echa de ver”. Y era cierto, porque Enzo lo veía que estaba temblando: “a pesar de ser hombre, viejo ya”. Al verlo, Enzo se sintió con valor, porque él no temblaba de miedo, y se decidió a que iba a agarrar el tren, no se iba a quedar en ese lugar.

El primero en subir fue este chavalito, el que sabía. Poco antes, mientras el tren se acercaba, le dio dos bocanadas al cigarro que estaba fumando. Ahí Enzo sintió que el chavalito se ponía nervioso. Luego, al tiempo que botaba el cigarro le dijo a uno de sus hermanos: “Vaya hermanito, a agarrarlo”. El tren estaba cerca y se escuchaba mucho ruido. El que sabía miró al tren en movimiento, lo esperó, corrió un poco, se agarró con una mano y se trepó para arriba. Su otro hermano lo imitó y pudo subir. Luego llegó el turno del tercero, el que había estado temblando. Corrió un poco junto al tren pero justo antes de agarrarse dejó de correr. Entonces el tren lo jaló, lo enrolló y lo tiró para la orilla. Tuvo suerte porque no lo enrolló para adentro, para donde están las ruedas del tren. Después lo intentó una vez más, pero hizo lo mismo y otra vez el tren lo tiró para la orilla. Enzo iba corriendo un poco más atrás, esperando su momento para subir, y en el apuro se dejó olvidada su botella de agua. Cuando tuvo oportunidad, se agarró del tren, de una de las manijas, y se trepó. Desde arriba pudo ver al tercer hermano que estaba tirado en el piso y no se levantaba, él pensó: “bueno, ¿y éste?”. Cuando el que sabía lo vio, le preguntó: “¿se subió o qué? ¿se subió?”. Y él le contestó: “no se subió”. Entonces el que sabía y su otro hermano se bajaron del tren y ya no pudieron volver a subir. Enzo ya no los volvió a ver.

Ellos no eran amigos suyos, pero en el viaje en tren si uno viaja con amigos y alguien no logra subir, se queda. Y si uno sale con alguien que es más amigo, le aconseja que agarre el tren, pero si no lo logra, se queda solo y el otro sigue. Enzo tenía ese acuerdo con Mario, un amigo que conoció un poco más adelante en el camino.

Una vez arriba del primer tren, Enzo se ubicó en su lugar y pensó: “bueno hombre esto no sufre uno aquí”. Había subido como a las 10 de la mañana. Pero cuando pasó el mediodía empezó a sentir cómo calentaba el sol. Pasaron por una parte que parecía un desierto y el sol pegaba cada vez más fuerte. El metal brillaba con el impacto del sol, y no se podían agarrar de ningún lado porque el metal les quemaba las manos. Todo estaba

calientísimo, y el aire que venía también. Al rato sentían puro fuego en la cara, por la piel quemada con el sol. Y él no tenía agua. Entonces se tuvo que aguantar la sed varias horas. Antes de llegar al siguiente pueblo, se hizo de noche y empezó a hacer cada vez más frío. Esa vez no lo sufrió mucho porque no viajaron tanto de noche. Pero en el siguiente trayecto sí sufrió el frío.

Ese otro día, estaba esperando al lado de las vías del tren junto a otros jóvenes. En total eran como quince. Él estaba sentado esperando cuando escuchó el pitido del tren. Entonces se puso listo, agarró su mochila y un bote de agua, al que había atado una soga para colgárselo del cuerpo. Pero lo malo fue que el tren venía bastante rápido. En realidad venía despacio, pero parece que cuando el maquinista los vio aumentó la velocidad. Al momento de subir se les hizo difícil, porque los vagones pasaban muy rápido: Enzo se metió una protección, porque le dio miedo, y dijo: “no agarré este tren... aquí te vas a quedar”. Entonces miró el último vagón. Y vio que todos se habían subido. Y dijo: “no hombre, yo lo voy a agarrar”. Mirando fijo al último vagón comenzó a correr junto al tren y se agarró con una mano. Pero no podía agarrarse con la otra porque la botella de agua que tenía colgada le molestaba. Tampoco podía dejar de correr porque sino el tren lo arrastraba. Pensó quitarse la botella de agua, pero no iba a poder. Entonces hizo un esfuerzo y se pudo agarrar con la otra mano y subir. Una vez arriba del tren se fue hasta arriba del vagón.

Al rato, cuando se estaba haciendo de noche, buscó un lugar y se arropó con su cobija. Estaba tan cansado que se quedó dormido. Pero como a la una de la mañana se despertó por el frío. La cobija estaba mojada con el sereno (rocío) y empezó a sentir mucho frío. Como no llevaba chamarra se encogía, tratando de calentarse a sí mismo, pero no se calentaba, solo temblaba. Esa noche además casi lo golpea una rama. Iba sentado en el techo del vagón cuando de repente escuchó que desde los vagones de adelante gritaban que venía una rama: “bájense, bájense” decían, porque la rama venía muy bajita y podía llevarse a más de uno. Entonces él la vio venir, brincó y la rama pasó por abajo. Casi lo agarra, pero Dios no permitió que se golpeará. En ese momento, del susto hasta se le pasó el frío. Después vio que la rama agarró a un muchacho que venía sentado en un vagón más atrás. Le gritaron: “¡cuidado!”, pero la rama lo agarró y lo llevó hasta el borde. Ya se iba a caer a las vías, donde estaban las llantas del tren, pero logró agarrarse de unas escaleras y no se cayó. Los demás se quedaron admirados y le dijeron que sí se había salvado. Después de eso ya le entró miedo. Se sentó en una orillita con las piernas dobladas y estuvo atento a los ruidos por si venía otra rama. Y cada tanto se le cerraban los ojos y se quedaba

dormido, pero ligerito se despertaba. Porque si se dormía, se podía “dormir” (se podía morir). Se podía sonar debajo de las llantas.

Al principio Enzo viajó solo, luego con un chavalo y después con un grupo. A ese grupo se sumó en uno de los pueblos. Los muchachos lo vieron solo y lo invitaron a que viaje con ellos. Cuando viajaban juntos, en una de las paradas, tenían hambre y no había nada para comer. Entonces cazaron unos quince garrobos (iguanas), los hicieron en sopa y los comieron. Enzo nunca había comido, pero al final estaban buenos. En otra parte del trayecto pasaron por un pueblo donde les daban bolsas de comida, con el tren en movimiento. Enzo venía mirando el pueblo cuando vio que había gente que levantaba las bolsas con la mano y los que venían adelante las agarraban. Entonces dijo: “está bien” y comenzó a bajar ligerito. Y un niño que venía ahí, de 14 años, le pidió por favor que le agarre una bolsa para él. Enzo le dijo que sí le iba a dar. Al ver que se acercaba a esas personas, se agarró de la manija de la puerta del vagón y se preparó para agarrar las bolsas. Mientras el tren avanzaba comenzó a agarrar las bolsas que le alcanzaban y a tirarlas en un hoyo en el vagón. Agarró bastantes bolsas, que alcanzaron para comer en ese momento y para que cada uno llene sus mochilas con comida.

En otra de las paradas, estaban descansando en un parque cuando llegaron dos buses de Migración. En un principio pensaron que los iban a encerrar. Pero no los encerraron. Les llevaron comida y unos tambos de agua para bañarse. En general siempre lo apoyaron.

En total Enzo agarró nueve trenes hasta llegar a la Ciudad de México. El primero fue el que más sufrió para agarrarlo, porque le dio miedo. Y después hubo uno que no quiso agarrar porque estaba muy cansado. Fue cuando llegó a Tierra Blanca, después de haber viajado durante cuatro días sin parar. Ya venía triste, por tantos días de viaje y por haber tenido que hacer tantos cambios de trenes, porque se habían subido a uno que los llevó medio día y se detuvo, y después se tuvieron que cambiar a otro y después a otro. Les tocó cambiar y esperar en el medio del monte, y eso sí fue triste. Además ahí, cuando lograron continuar, Enzo perdió una gorra nuevita que tenía. El tren iba pasando por un puente, el viento le voló la gorra y la tiró al río.

Cuando llegaron a Tierra Blanca justo había un tren que estaba por salir. Algunos del grupo con el que venía viajando quisieron seguir. Pero él dijo que no iba a seguir. Se sentía muy débil, sentía que no podía hacer otro día de viaje. Entonces no se subió al tren

y se fue al albergue del pueblo, donde le dieron de comer. Mientras comía, unos muchachos le decían, a él y a otros jóvenes, que no continúen el viaje, que era muy peligroso. Pero Enzo no les paró bola y pensó que él iba a seguir. En ese albergue se quedó dos días, para descansar bien. Ahí conoció a Mario. Se pusieron a conversar y fueron agarrando amistad. En los siguientes tramos del viaje, los grupos con los que venía cada uno se fueron dividiendo y al final quedaron ellos dos solos.

1.4.3. La huida de Mario

Mario tenía 17 años y vivía en un pueblo pequeño de Guatemala, situado en una zona de llanura, a cien kilómetros de la cabecera departamental. Al momento de salir trabajaba distribuyendo bebidas alcohólicas en un camión. Empezó a los 16 años, repartiendo agua en un triciclo. Pero mientras hacía ese trabajo se ponía a pensar que así no iba a superar nada. Entonces empezó a aprender a manejar el camión, con un hombre del trabajo; en una semana ya había aprendido. Entonces le pidió al hombre que le diera una oportunidad, aunque no tuviera licencia de conducir. Y así fue, comenzó con ese trabajo y empezó a ganar un poco más de dinero. Además le gustaba porque ya no se cansaba tanto como con el triciclo.

Cuando llevaba casi un año en ese trabajo Mario fue amenazado. Iba manejando el camión junto a un chavito, que era su ayudante, cuando salieron unos tipos con la cara cubierta y se pararon en mitad del camino. Él detuvo el camión, ellos se le acercaron y le dijeron que querían pedirle una cosa, que les hiciera un trabajo. Mario les preguntó como de qué se trataba. Ellos le contestaron que sabían que pasaba repartiendo bebidas por bastantes cantinas y que se les facilitaría que también les reparta droga. O sea, que ellos le iban a dar la droga para que él la pasara dejando por las cantinas y los bares. Le dijeron que como a él no lo paraba la policía, ellos no iban a tener inconvenientes, problemas ni nada de eso. Mario les pregunto: "Ajá... y si no lo hago, ¿qué va a pasar?". Ellos le contestaron: "Si no lo haces te vas a arrepentir de no hacerlo". Y bueno, como ya estaba con miedo les dijo: "Va, está bien, no hay problema... ustedes me avisan cuando empiezo nomás yo". Ellos quedaron en avisarle cuándo iba a empezar, pero Mario inició su viaje al día siguiente. Porque si les hubiera hecho el trabajo, de todos modos en algún momento hubiera tenido que irse. Y quizás hasta peor hubiera sido: "Porque... ahí lo ocupan a uno, digamos así un par de semanas nomás... y ahí... para que uno no diga nada... se lo... lo quiebran... de una vez le dan pa' abajo...". Como a muchas personas les pasó así, a Mario

le dio miedo: “Porque ellos eso es lo que hacen... uno... lo ocupan a uno y ya de ahí pues... lo desaparecen de una vez...”.

Ese día terminó de trabajar, cobró los 500 quetzales de su semana y se fue a su casa. Después fue a la casa de su novia, le contó que se iba y se despidió. De ahí se fue a lo de un primo y le dejó su celular, le dijo que se lo guardara, que ya iba a regresar. No le quiso contar que se iba de viaje. Lo dejó porque había escuchado que supuestamente lo friegan a uno si trae teléfono. Porque allá le meten miedo a uno con que si lo agarran los Zetas,²⁵ o algo así, llaman a la familia y la extorsionan. Es decir, revisan el teléfono y buscan los números de la madre o el padre y los llaman para pedirles dinero. Como ya sabía de memoria los números de teléfono de su madre y su padre, antes de dejar su celular, Mario memorizó el número de su hermana.

Al día siguiente salió de su casa, con los 500 quetzales y una mochila. Adentro llevaba cuatro mudadas de ropa: cuatro playeras, cuatro pantalones y un par de zapatos, más una chamarra. Se fue sin avisarle a nadie de su familia. La única que sabía era su novia, pero en su casa no la conocían. Tres días después de su partida, alguien de su familia logró encontrarla en el Facebook y le preguntaron si sabía algo. Ella les avisó que Mario se había ido. Él no les había contado nada para no preocuparlos, sabía que se iban a preocupar mucho. Después, cuando habló por teléfono, les explicó que lo hizo de esa manera porque ya había tomado la decisión de irse. Pero no les contó nada de las amenazas que recibió, les dijo que se fue porque quería salir, y todo eso. Un tiempo después se lo contó a su hermana, pero solo a ella. Como los demás no sabían nada de las amenazas, le insistían todo el tiempo con que regrese. Él les contestaba que no, que tal vez más después volvía. Con eso se calmaban un poco, pero después empezaban otra vez. Se ponían necios con que se regrese.

Al salir de su casa Mario tomó un bus hasta un pueblo cercano. Desde ahí consiguió otro transporte que lo llevó hasta Tecún Umán, en la frontera con México. Allí cambió los quetzales que llevaba (le dieron 1200 pesos mexicanos) y se sentó a descansar a la orilla del río Suchiate. Cerca de las cinco de la tarde cruzó el río, que se miraba grande pero estaba pachito (bajito). Como el agua le llegaba debajo de las rodillas, pudo cruzar

²⁵ Se trata de uno de los más conocidos carteles mexicanos pertenecientes al llamado crimen organizado.

caminando. En Ciudad Hidalgo le tocó quedarse a dormir en el Parque Central. Al otro día, temprano, agarró una combi para Tapachula.

En Tapachula, Mario llegó a un parque donde había mucha gente. Ahí pensó que se iba a tener que quedar un buen rato, unos días, antes de poder seguir el viaje. Se acercó a ese montón de gente y les preguntó qué pasaba. Le contestaron que se estaba organizando una caravana y que al otro día salían. Desde ese momento se pegó a la caravana. Fue viajando de lugar en lugar, descansando en parques, hasta llegar a Mapastepec, que fue el último pueblo hasta donde llegó la caravana. Allí se quedó en un albergue durante una semana. Como las vías del tren pasaban cerca, se fue a ver si lo podía agarrar. Por suerte cuando llegó había más gente que lo estaba esperando. Estuvo allí hasta la noche, que supuestamente iba a pasar. Pero no pasó. Se quedó toda la noche junto a la vía y al amanecer pasó el tren. Ahí lo agarró y hasta la Ciudad de México viajó en puro tren.

1.4.4. El viaje de Enzo y Mario hasta la Ciudad de México

Cuando salieron de Tierra Blanca, Enzo y Mario se propusieron seguir sin parar hasta la estación de Lechería, la más cercana a la Ciudad de México.²⁶ En esos tramos pasaron por varios túneles. Cuando se acercaban al primero, mientras venían viajando sentados en la orilla del techo del vagón, un muchacho que venía con ellos les advirtió que debían bajar a la parte de entre los vagones, se tenían que arrojar bien y tapar la cabeza con las cobijas. Entonces Enzo y Mario bajaron y se sentaron juntos para taparse con dos cobijas, para no sentir tanto la quemazón. Enzo tenía un gorro de lana, se lo puso tapándose la cara como si fuera un pasamontaña y se enrolló cerrando los ojos. Y mientras el tren avanzaba por el túnel escuchaba el ruido: tucu, tucu, tucu, tucu, e iba sintiendo el vapor que pasaba por encima de las dos cobijas. Cuando salieron del túnel se destaparon y vio como que las cobijas estaban arrugadas, como que se habían quemado. Y pensó qué tal hubiera sido si no estaban tapados. El mismo procedimiento tuvieron que hacer 14 veces más, porque el muchacho les explicó que en total pasaban 15 túneles.

Cuando faltaban cinco túneles para terminar, un poco más adelante, el tren se detuvo y aparecieron unos oficiales de Migración y otros oficiales, esos que pasan en carros de policía. Se acercaron a los vagones y comenzaron a gritarles que se bajen, bien bravos: “vaya, abajo, abajo, abajo”. Junto a ellos venían unas mujeres que comenzaron a bajar.

²⁶ Ese viaje en tren es de 36 horas aproximadamente, con un cambio de tren en Orizaba (AGEN, 2016a).

Ellos les dijeron que no se bajen porque después no iban a volver a subir. Pero las mujeres y todos los demás se bajaron. Entonces ellos se bajaron también. Enzo se lamentó pensando que a cinco túneles de terminar los iban a agarrar. Pero los oficiales no los detuvieron. Solo los bajaron. Y cuando el tren comenzó a moverse de nuevo les dijeron: “vaya, agárrenlo... agárrenlo otra vez al tren”. Solo por estar bromeando los habían bajado. Enzo no tuvo problema para agarrarlo, porque ya había agarrado ocho trenes antes y no le costaba. Lo que le daba miedo era la muchacha que venía con ellos. Porque andaba con un niño y una maleta. Se le acercó, le dijo que ella suba con el niño y la ayudó a subir la maleta. Después había unas mujeres que todavía no habían logrado subir. El tren aumentaba la velocidad y los vagones iban pasando. Algunas iban subiendo, pero quedaban tres. Una tenía dos niños, uno lo llevaba agarrado con un trapo y al otro en una mano. Finalmente pudo subir. Y Enzo por estar viendo casi no alcanza a subir. Tuvo que correr bastante rápido, se agarró y quedó medio colgando, hasta que logró subir. Cuando estaba arriba los demás le dijeron que pensaban que se iba a quedar.

En una de las veces que el tren se detuvo en una ciudad, ya tenían mucha hambre. Habían iniciado el viaje a las 8 de la noche, ya eran las 8 de la mañana y no habían comido nada. Mario dijo que el tren se iba a quedar ahí como una media hora, que les iba a dar tiempo de ir a comprar. Enzo y Mario bajaron y fueron a comprar algo a la carrera. Fueron a una pulpería (una tienda) que estaba un poco alejada de las vías. Y cuando estaban comprando escucharon que el tren se movía: “tucu, tucu, tucu, tucu”. Enzo le dijo a Mario: “Mirá Mario vos dijiste que no nos dejaba el tren, bueno ahí tenemos que agarrarlo... porque tenemos que agarrarlo, porque sino... qué le vamos a hacer”. El siguiente tren pasaba como dentro de dos días. Y Mario le contestó: “lo agarramos porque lo agarramos”. Ya le habían dado un billete de 500 al señor de la pulpería, cuando escucharon el tren. Y el señor les dijo que se vayan, que lo iban a perder. Pero faltaba que les dé el vuelto. Ellos habían gastado 100 pesos, pero el hombre les había dado solo 200 pesos y les decía que se vayan porque iban a perder el tren, faltaba que les devuelva otros 200 pesos. Ellos se los pedían pero él les insistía que se les iba a ir el tren. Entonces Enzo agarró un fresco y le dijo que entonces se lo llevaba. Finalmente el hombre les dio el dinero y se fueron corriendo. Llevaban un fresco y pan. Y cuando estaban llegando, los que estaban arriba les gritaban que se apuren. Después ellos les alcanzaron el fresco y el pan y lograron subir.

En otra parada que bajaron a comprar también tuvieron que subir a las apuradas. En el mismo grupo venían un chico y una chica que eran novios. Un par de veces, otro de

los varones del grupo se acercó a la chica, porque la quería. Pero ella no quería con él. Cuando paró el tren, el chico y la chica bajaron a comprar, pero a los diez minutos el tren volvió a arrancar. En el apuro lograron subir todos menos la chica. Ella se quedó y el novio la dejó ahí sola. Cuando el tren avanzaba el güirro (el chavo) que la quería, parado en el vagón, le gritó: “te quedaste, te quedaste... mejor hubieras andado conmigo... que yo te hubiera subido”. Y la muchacha se quedó. Nadie le paró bola. A Enzo le dio lástima, “pero cómo, qué iba a hacer por ella... ya iba arriba yo”.

Antes de llegar a Lechería hubo un accidente en el tren. En el mismo vagón en el que venían Enzo y Mario venía un hombre de unos 30 años. En un momento se quiso cambiar la calzoneta (pantalón corto deportivo), se la quitó y puso un pie en la unión de los dos vagones. Justo en ese momento el tren frenó y le apretó el pie, la sangre voló y se escuchó el huesero. El joven no sabía andar en tren, sino no le hubiera pasado eso. Después se puso un trapo y tuvo que aguantar ese día y toda la noche, hasta que llegaron a Lechería. Ahí Enzo y Mario lo ayudaron a bajar y lo llevaron agarrado de los hombros hasta que se acercaron unas personas y dijeron que iban a llamar a una ambulancia. Ellos lo dejaron ahí y se fueron.

En Lechería todas las personas que venían viajando en el tren se subieron a unos buses y se fueron, siguiendo viaje hacia el norte. Pero ellos no tenían dinero. Entonces caminaron por las vías hasta que llegaron a un punto en el que éstas se dividían en tres y no supieron para dónde seguir. Estaban cansados. Enzo dijo que tenía un amigo que vivía en la Ciudad de México y que sabía dónde vivía. Mario le preguntó si estaba seguro y él le contestó que sí, que viendo iba a saber. Se tomaron un camión y luego el metro hasta llegar al Zócalo. Caminaron un poco y Enzo dijo que no sabía donde vivía su amigo. Caminaron mucho por la ciudad. Pedían dinero pero la gente no les daba. Se cansaron. Mario dijo que se iba a entregar a la policía. Debatieron esa posibilidad. Hablaron con unos policías, que les dijeron que no se entreguen, que sigan el viaje porque venían bien encaminados. Alguien les dijo que vayan a las oficinas del INM. Anduvieron cerca pero no la encontraban. Después una señora los vio que andaban perdidos y se les acercó a hablar. Les contó de la existencia de la COMAR y les dijo la dirección. Mario se la memorizó y fueron preguntando. Llegaron a la COMAR pero ya casi estaban cerrando. Igual los recibieron e intentaron buscarles un albergue, pero no les consiguieron, en todos lados les decían que era tarde para recibirlos. Entonces tuvieron que dormir en la puerta y esperar hasta el día siguiente. Ahí los mandaron a Mambré, llegaron y les dieron de comer mucha comida.

1.4.5. Comentario sobre los avatares del camino

Entre las múltiples capas de significado que se pueden reconocer en estos relatos, quisiera proponer reflexiones sobre las distintas maneras de transitar el miedo. Siguiendo a Sara Ahmed (2017), es posible considerar que éste responde a lo que se acerca –a lo que se vislumbra en un futuro cercano– y genera una experiencia corporal intensa en el presente. Algunos de los objetos del miedo que toman forma en estos relatos surgen al enfrentar experiencias nuevas y otros parecen depender de narrativas sobre lo temible que ya ocupaban un lugar antes de iniciar el viaje –aunque en algunas escenas esta diferencia no resulta tan clara–. Por otra parte podemos encontrar que los contornos entre el mundo adulto y el mundo juvenil se vuelven difusos al enfrentar los objetos del miedo.

En las historias, el miedo que se vincula a narrativas sobre temores conocidos genera distintas reacciones. Cuando Emilia presencia la conversación de su padre con el hombre que le aconseja que sigan viaje con él, siente que algo no está bien. Se asusta e imagina que el hombre puede estar engañando a su padre, y que puede hacerle algo a ella y a otra niña. Frente a una conversación a la que accede desde sus bordes, porque pertenece al mundo adyacente de los adultos, adivina que algo está sucediendo: ese hombre le da mala ficha (Das, 2015b:65). Entonces le advierte a su padre que tenga cuidado, intenta convencerlo de que no le haga caso.

En el relato de Mario, el miedo que le produce la amenaza de los pandilleros es bien conocido. Escuchó historias sobre lo que las pandillas hacen con la gente que utilizan para transportar droga. La única respuesta que encuentra frente a ese miedo es la huida.

Con la historia de Enzo frente a los temores conocidos del viaje –aunque también frente a los desconocidos– aparece la protección de su madre. En los momentos de miedo, ya sea frente a peligros materiales o morales, acude a la figura protectora de su madre como una manera de acompañarse.

Las experiencias nuevas que suscitan el miedo aparecen al enfrentarse a la materialidad de los trenes, desde los riesgos y la dificultad de subir a un tren en movimiento hasta los accidentes que ocurren en los recorridos. Tanto Emilia como Enzo y Mario relatan escenas en las que el miedo les permite anticiparse a lo que puede ocurrir y de cierto modo acompañarse a sí mismos para enfrentar esas situaciones extremas. A continuación presento algunas de ellas.

Cuando Emilia cuenta la escena en la que por un momento se separó de su padre, su voz se vuelve más aguda, su cuerpo se encoge y frota sus manos entre las piernas. En el relato, mientras ve que el tren se aleja debe enfrentarse al miedo de quedar sola en ese lugar. Su respuesta es imaginarse que va a estar bien y que logrará volver a su país con ayuda de la muchacha. En ese momento imagina una manera de dar forma a un mundo que amenaza con desarmarse, aunque sea de manera precaria y por un instante de tiempo (Das, 2015b:61). Pero además de encontrar una manera posible de protegerse a sí misma, piensa en el bienestar de su padre: que si tenía que irse que lo haga. Es decir, que no se preocupe por ella y continúe su viaje. Emilia desdibuja el contorno entre la niñez y la adultez, ocupando por un instante el lugar de cuidadora de su padre, haciendo como si lo fuera (Das, 2015b:60). Sin embargo, en su reconfiguración del mundo ella continúa necesitando la protección de un adulto e imagina que la muchacha la acompaña de vuelta a su país.²⁷

En otra escena Enzo cuenta el momento de subir por primera vez al tren y relata su encuentro con un joven que lo ayuda a visualizar ese momento por intermedio del miedo. En el relato, mientras está esperando a que llegue el tren no tiene miedo. Comienza a asustarse cuando el joven, mientras le explica cómo agarrarse del vagón, le dice que tiene miedo de que sus hermanos tengan un accidente. En ese mismo diálogo, un poco más adelante, el joven busca asustarlo de manera directa y lo desafía diciéndole que no lo va a lograr, salvo que corra. En esta escena lo temible toma forma gracias a que alguien que ya tuvo la experiencia de subir al tren en movimiento se ocupa de transmitirla a los demás en un gesto solidario. El miedo se provoca intencionalmente, como una manera de prepararse frente al peligro. En un momento en el que no parece haber adultos alrededor, en el que no hay tutela (en sentido amplio), un joven acude al miedo mediante el desafío y la provocación, como estrategias para transmitir saberes que protegen a los demás.

Otras escenas en las que el miedo toma forma a partir de experiencias nuevas vinculadas a la materialidad de los trenes son las de los accidentes. En ellas el miedo no llega a anticiparse a los hechos –llega después de que suceden– y se configura como una sensación de peligro frente a la precariedad del tren que se anticipa a la posibilidad de sufrir “un daño o una herida futuras” (Ahmed, 2017:115). Es decir, junto con el miedo parece

²⁷ En sintonía con la observación de Das: “[la] comprensión de los niños del mundo exterior era astuta pero ellos también eran vulnerables, pequeños y estaban asustados, necesitaban la protección de un adulto” (Das, 2015b:74).

hacerse presente el riesgo de vida o de sufrir lesiones graves que se corre viajando en condiciones tan precarias.

Según Enzo, el accidente que presencié junto a Mario ocurrió porque el muchacho no sabía andar en tren. Siguiendo ese argumento, quien conoce los riesgos tendría menos posibilidades de sufrir un accidente. Sin embargo, la escena de la rama que casi lo golpea recuerda que el viaje en esas condiciones expone sus cuerpos a peligros que llegan de manera sorpresiva e inesperada, tanto a quienes saben andar en tren como a los que no. A su vez, poniendo en diálogo los relatos, es posible pensar que el accidente que presencié Emilia le ocurrió al muchacho que más sabía del grupo. De todos modos, la explicación de Enzo sugiere que frente al miedo de sufrir un accidente circulan saberes sobre cuáles son los cuidados que hay que desplegar para minimizar los riesgos. El relato revela que una manera de enfrentar el miedo a sufrir un accidente con el tren es transmitir e incorporar estos saberes. De ese modo sería posible “echarse una protección”, como dice Enzo. Estos saberes que circulan entre los jóvenes, también parecen ser importantes para saber cómo protegerse del humo en los túneles y para orientarse en el camino con mapas mentales (Parrini y Flores, 2018).

En el relato de Emilia sobre el accidente, la cercanía de los objetos del miedo afecta tanto a los/as adultos como a los/as jóvenes y niños/as. Después de que levantaron a Javier de las vías, cuando el tren se volvió a poner en movimiento, el padre de Emilia se acercó a ella y la abrazó. Según sus palabras, él fue a sentarse al lado suyo porque tenía miedo. En ese momento ambos se vieron afectados por lo que acababa de pasar. Emilia –y los/as otros/as niños/as presentes– aprendieron que todos/as los/as que viajaban en el tren eran vulnerables, sin importar si eran niños/as o adultos/as. Se hicieron portadores, o cómplices, de un conocimiento que no les correspondía poseer pero que resultaba necesario para sobrevivir: el hecho de que el medio de transporte que los/as cargaba cortaba piernas y podía matar (Das, 2015b:63). Por otra parte, en su relato Emilia reconoce que ambas cosas se parecen, porque recuerda que Javier había dicho a su madre que si llegaba a perder una pierna se mataba, porque volver a Honduras de esa manera significaba la pérdida de la capacidad de ganarse el sustento, era volver a tener que pedir dinero.

Las escenas posteriores al accidente de Javier, que cuentan la reacción del grupo frente a ese evento, muestran cómo la vulnerabilidad y la precariedad que las/os atraviesa se hace presente a través del miedo. Una de las consecuencias de ese hecho traumático

fue que al día siguiente “sintieron algo muy feo” y tenían el presentimiento de que iba a pasar algo malo. En ese contexto, mientras el grupo dudaba sobre la posibilidad de continuar, una niña de la misma edad que Emilia dijo que no se quería subir al tren, comenzó a sentirse mal y la tuvieron que llevar al hospital. Esta situación colaboró para que tomen la decisión de quedarse un día más a descansar. La niña, que “estaba muy bien”, parece haber leído la intención de su familia –o del grupo– de continuar el viaje y “de repente comenzó a sentirse mal”, en una muestra más del modo en el que el mundo juvenil o infantil se entreteje con el mundo adulto.

1.5. Reflexiones de cierre del capítulo

Para dar un cierre a este capítulo voy a acudir a Jorge Larrosa y sus reflexiones sobre la experiencia de la lectura y los saberes formativos de los viajes (Larrosa, 2003). Acudiendo a una analogía entre el leer y el viajar, presente en textos fundacionales de la pedagogía contemporánea, el autor plantea que existió un empobrecimiento de la experiencia formativa a partir de la difusión de ideas que, al buscar controlarla y tutelarla, abolieron los viajes y las bibliotecas como lugares donde construir una formación genuina. Según esa perspectiva, antes de leer o de viajar habría que estar preparadas/os: “[e]sa es la primera condición del viaje: no viajar para formarse, sino estar ya lo suficientemente formado como para no dejarse trans-formar o de-formar por lo que a uno le pase en el viaje” (Larrosa, 2003:346). Si el mundo permite ser leído como se lee una biblioteca, y “el mundo, como la biblioteca, es también infinitamente diverso, confuso, desordenado”, la interpretación del mundo debería ser debidamente tutelada (Larrosa, 2003:340).²⁸

En contraposición con ese planteo, en los relatos expuestos los viajes se presentan como experiencias formativas “no tuteladas”. Son viajes que posibilitan “encuentros que solicitan pensamientos siempre singulares y de ocasión, siempre inseparables de las vicisitudes imprevisibles del recorrido” (Larrosa, 2003:340). En la experiencia de esa imprevisibilidad, revelada por los relatos, las/os jóvenes aprenden su propia forma de ver el mundo, de leerlo. Se apropian de conocimientos que se encuentran disponibles para ser proyectados en nuevas situaciones (Das, 2015b). Convierten en experiencia a los distintos actos de violencia, de egoísmo y de maldad que los expulsan de sus lugares de origen y asolan el camino; pero también a las expresiones de amor, de solidaridad y de amistad que

²⁸ Hans Blumenberg plantea la existencia de un paradigma de la “legibilidad” del mundo que existe desde hace al menos dos siglos y convierte al mundo en una experiencia similar a la de la lectura de un texto, es decir que lo considera como un texto que puede y debe ser leído (Blumenberg, 2000). Cabe mencionar que estos análisis no escapan a este paradigma.

las/os ayudan a cuidarse a sí mismas/os y a quienes las/os rodean, inclusive a las/os desconocidas/os. El viaje se configura como una experiencia formativa crucial, o, para decirlo en términos de Veena Das, una escena de instrucción que les permite aprehender saberes para poner de vuelta el mundo en su lugar encontrando un camino propio.

Capítulo 2. Llegar a la Casa Mambré (Ciudad de México)



Ilustración 3 *Dos amigos en la Ciudad de México*. Pedro (17 años, El Salvador). Taller de historietas (Casa Mambré). 28 de junio de 2019.

En este capítulo voy a centrarme en las experiencias de la vida cotidiana de las/os NNA en la CDMX y en torno a la Casa Mambré. En primer término, presentaré a las instituciones que suelen intervenir para brindarles atención desde el momento de su llegada. Luego describiré los espacios y el funcionamiento del albergue. Por último recuperaré algunas escenas que permiten reflexionar sobre la espera en ese contexto.

2.1. Llegar y esperar en la Ciudad de México

Cuando llegaban a la CDMX, las/os NNA que viajaban de manera clandestina se encontraban con diferentes escenarios, dependiendo de su modalidad de viaje –ya sea de manera autónoma, con caravanas o con coyotes– y de la posible vinculación previa con una institución estatal. Las/os que viajaban con coyotes solían detenerse por poco tiempo y continuaban su camino –salvo que fueran detenidos por las autoridades migratorias–. En ocasiones, las/os que viajaban de manera autónoma y aquellas/os que lo hacían con caravanas migrantes decidían quedarse en la ciudad por un tiempo. Una parte de ellas/os podía tener la posibilidad de conseguir alojamiento por su cuenta, ya sea porque tuvieran dinero para pagar un hospedaje o porque contaran con redes de amigos o familiares que

las/os recibieran (Ariza, 2002).²⁹ Quienes no tenían esas alternativas, debían buscar un lugar donde alojarse. Para conseguirlo, la vía más segura era presentarse frente a las/os representantes de una institución estatal o de una OSC.

Durante mi trabajo de campo, las instituciones del Estado que intervinieron frente a las/os NNA que viajaban de manera irregular fueron el Instituto Nacional de Migración (INM), la Comisión Mexicana de Ayuda a los Refugiados (COMAR), la Procuraduría General de la República (PGR) y la Fiscalía General de Justicia de la Ciudad de México (FGJ).³⁰ Según mis registros, las principales actividades que estas instituciones llevaban adelante frente a las/os NNA eran las siguientes: el INM hacía controles y redadas para detectar NNA migrantes indocumentados y grupos que viajaban con coyotes, se encargaba de mantenerlos detenidos y se ocupaba de llevar adelante el trámite burocrático para enviarlos de vuelta a sus países; la COMAR recibía y procesaba solicitudes de asilo, controlaba que las/os solicitantes cumplan con las obligaciones que les correspondían y canalizaba a las/os NNA a otra institución para que reciban asistencia; por último, la PGR y la PGJ protegían a quienes habían sido testigos o víctimas de un delito y les garantizaban un hospedaje. Las/os NNA que quedaban bajo la tutela de estas instituciones debían ser canalizados –sin importar si viajaban solos o acompañados– a una institución especializada que les proporcione alojamiento, atención y cuidados. Dependiendo del caso y de la institución, podían canalizarlas/os hacia otros organismos del Estado –por ejemplo, al Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia de la Ciudad de México (DIFCDMX)– o a albergues para NNA de la sociedad civil, que en la CDMX solían ser la Casa de Acogida Formación y Empoderamiento de la Mujer Migrante y Refugiada (CAFEMIN) y Casa Mambré.³¹ Por lo

²⁹ Existen trabajos de maestría recientes que problematizan los factores que configuran el llamado “contexto de recepción” (Portes y Böröcz, 1989) para migrantes en la CDMX (ver: de la Peña, 2015; García, 2018b; Jiménez, 2018).

³⁰ Tanto la FGJ, como las demás instituciones estatales de la CDMX, estaban obligadas por la Constitución Política de la Ciudad de México, promulgada en 2017, a respetar los derechos humanos de las personas migrantes, en especial de NNA. La Constitución establece en su artículo 20 la noción de “ciudad global” y el inciso 5 estipula que: “[e]l Gobierno de la Ciudad de México y todas las autoridades locales, en el ámbito de sus competencias, deberán promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de las personas migrantes, ya sea que se encuentren en tránsito, retornen a la Ciudad de México o que éste sea su destino, así como aquellas personas a las que les hubiera reconocido la condición de refugiados u otorgado asilo político o protección complementaria, con especial énfasis en niñas, niños y adolescentes, de conformidad con lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los tratados internacionales y las leyes federales en la materia” (Constitución Política de la Ciudad de México, 2017:78).

³¹ CAFEMIN es un albergue que recibe principalmente a mujeres y niñas/os y se encuentra gestionado por la Congregación de las Hermanas Josefinas. Al momento de realizar mi trabajo existían otros albergues que recibían a migrantes en la CDMX, aunque no todos aceptaban a familias y NNA. A través de registros oficiales y distintos testimonios alcancé a reconocer otros cinco: Casa Tochán, un albergue para migrantes que recibía principalmente a varones adultos; el Hogar de La Esperanza del Ejército de Salvación, un albergue para personas en situación de vulnerabilidad que en ocasiones recibía a migrantes; el Centro de Atención Integral de Médicos Sin Fronteras, que atendía casos graves de personas sobrevivientes o testigos de violencia extrema,

general las canalizaciones se realizaban a los últimos, aunque el INM recibía constantes denuncias por incumplir esa norma y mantenerlos detenidos en las Estaciones Migratorias –en la CDMX, Estación Migratoria “Las Agujas”– (CNDH, 2019). Poco antes de iniciar mi trabajo de campo, el INM, en el marco de un programa de alternativas a la detención que incluía a la FGJ, comenzó a canalizar a las/os NNA que habían sido detenidas/os o habían firmado el retorno asistido a albergues especializados.³²

Las/os solicitantes de asilo –tanto adultos como NNA– eran canalizadas/os a un alojamiento desde la COMAR o desde el Programa Casa Refugiados (PCR), una OSC vinculada a la ACNUR que trabajaba de manera conjunta con la COMAR. PCR era la OSC responsable de garantizar el acceso a derechos de refugiados y solicitantes de asilo en la CDMX.³³ Luego de ser canalizados a un albergue, las/os solicitantes de asilo debían presentarse una vez por semana en las oficinas de la COMAR para realizar una firma. Si incumplían con esta norma por dos semanas consecutivas sin causa justificada su solicitud se consideraba abandonada. En el caso de las/os NNA que viajaban acompañados, sus tutoras/es eran los responsables de presentarse a realizar la firma. Las/os que viajaban sin acompañamiento no estaban obligadas/os a presentarse a firmar ya que su solicitud quedaba bajo responsabilidad de un/a representante legal de la institución que la/o albergaba. Cabe mencionar que las/os NNA no acompañados podían solicitar asilo sin autorización de sus tutoras/es u otros familiares adultos, pero el/la representante legal responsable de iniciar la solicitud estaba obligada/o a contactarlas/os para consultarles su opinión sobre el procedimiento, teniendo en cuenta siempre el denominado “interés superior” de las/os NNA.

La PGR y la FGJ solían entrar en contacto con las/os NNA luego de la intervención de las fuerzas policiales o de agentes del poder judicial que acudían frente a delitos

incluidas personas migrantes; la Casa de los Amigos, una casa de huéspedes orientada a la atención de migrantes que cobraba por la estadía; y un albergue que funcionaba en la casa de una persona que se auto reconocía como pastor evangélico, donde, según testimonios de personas que se alojaron allí, la estadía tenía costo –se podía pagar con dinero o mano de obra– y las condiciones de alojamiento eran muy precarias.

³² El retorno asistido es el procedimiento mediante el cual el INM hace abandonar el territorio nacional a un extranjero, remitiéndolo a su país de origen o de residencia habitual. Para gestionar su regreso debe intervenir el consulado del país de origen de la persona retornada. Una diferencia importante con la deportación es que a futuro las autoridades migratorias no pueden prohibir a la persona la entrada a México. El retorno asistido de NNA –al igual que la deportación– debe realizarse en avión, no en transporte terrestre (CNDH, 2018).

³³ Dentro de distintos tipos de apoyos que brindaba PCR, uno de los más relevantes para las/os adultas/os solicitantes de asilo que vivían en el albergue eran los apoyos económicos de 5000 pesos –220 dólares–. Estos apoyos se realizaban por intermedio de un programa de ACNUR y estaban destinados principalmente a las familias (Garduno, 2018). Las/os NNA menores de 18 años que viajaban sin acompañamiento no podían recibirlo.

cometidos contra ellos o de los cuales habían sido testigos. En estos casos, luego de iniciar un procedimiento legal e informar al INM, realizaban las canalizaciones a los albergues.

Además de estos organismos del Estado, frente a las/os NNA que viajaban de manera irregular intervenían agencias internacionales (AI) y OSC que trabajaban para proteger los derechos de los migrantes. Las OSC –que solían tener vínculos con las AI– se orientaban hacia dos tipos de tareas: la atención directa y la incidencia en el espacio público. El trabajo de incidencia consistía en participar de foros nacionales e internacionales sobre migración, sostener vínculos con políticos, representantes del Estado y del sector privado, y publicar propuestas, reportes, informes e investigaciones. La atención directa consistía en brindar asesoramiento jurídico, asistencia psicológica, apoyos en especie (alimentación, vestimenta, artículos de higiene, boletos para el metro, entre otros) o alojamiento. Aquellas OSC que realizaban atención directa pero no funcionaban como albergues, se ocupaban de canalizar a las personas hacia los albergues conocidos y, en ocasiones, contaban con recursos para cubrir gastos de hospedaje en hostales. Otros servicios que brindaban las OSC eran: clases de español, talleres informativos o de expresión artística, orientación para la obtención de un empleo, entre otros. A su vez, realizaban acompañamientos para garantizar el acceso a servicios públicos de salud o educación.

Una cuestión importante para tener en cuenta es que, antes de llegar a la Casa Mambré, la gran mayoría de las personas tuvo que haber pasado por algún tipo de entrevista o cuestionario sobre su viaje. Dependiendo de la institución que los/as haya canalizado, pudieron haberse enfrentado a preguntas más o menos centradas en los motivos de su partida, la precariedad de la vida en su lugar de origen o sus experiencias en el viaje. Para aquellas personas que hubieran iniciado una solicitud de asilo, las respuestas que pudieran brindar en esas instancias definían la posibilidad de obtener una respuesta positiva o negativa, lo que en términos legales implicaba quedar a un paso de la irregularidad. De manera similar, quienes hubieran sido víctimas o testigos de un delito cometido en territorio mexicano, dependían en parte del contenido de su testimonio para ser considerados/as como tales. Por otra parte, las OSC también condicionaban su su ayuda humanitaria –casi siempre insuficiente frente a la demanda– a situaciones de entrevista que determinaban quiénes la recibirían y quiénes no.

2.2. Llegar a la Casa Mambré

Durante mi trabajo de campo –entre febrero y octubre de 2019–, la Casa Mambré tuvo momentos de gran afluencia de personas, acercándose a su máxima capacidad en dos oportunidades.³⁴ En ese período, la cantidad de NNA residentes –solos y acompañados– fue variando. A grandes rasgos, hubo más niñas/os pequeñas/os en un principio y más jóvenes adolescentes hacia el final. Con algunas/os de ellas/os –y sus familias– pude sostener un vínculo relativamente prolongado, con otras/os la relación fue breve y se interrumpió cuando debieron abandonar el albergue. A lo largo de mi trabajo la cuestión del tiempo de permanencia, tanto en el albergue como en la CDMX, tuvo una presencia recurrente en la palabra de las/os residentes –incluidos las/os NNA– y de las trabajadoras del albergue.

El funcionamiento de la Casa Mambré se puede dividir en dos planos: el trabajo destinado a cubrir las necesidades de alojamiento, comida, seguridad, vestimenta e higiene personal –que configuraba la llamada “área de casa”– y el trabajo orientado a garantizar el cumplimiento de otros derechos. El área de casa trabajaba en tres turnos, cubriendo una atención de 24 horas, los siete días de la semana. En cada turno había una responsable – las tres eran mujeres– que se ocupaba de observar la provisión de alimentos, la limpieza, el orden y el bienestar de las/os residentes. A su vez, había una persona a cargo de la recepción –entre ellas dos exresidentes, un salvadoreño y un cubano– y personas voluntarias que colaboraban realizando distintas funciones.³⁵ Uno de ellos, que vivió en el albergue durante el tiempo que realicé el trabajo de campo, era un joven misionero que provenía de Guatemala y se encontraba finalizando sus estudios universitarios en la CDMX.

La otra parte del equipo, quienes atendían otros derechos, trabajaba de lunes a viernes en horarios diurnos, aunque sus jornadas podían extenderse hasta horarios nocturnos y, en ocasiones, incluían fines de semana. Las áreas dedicadas a la atención de los residentes eran: psicología, trabajo social, asesoramiento jurídico y apoyo para la búsqueda de empleo y el acceso a la educación –en el capítulo siguiente diré más sobre

³⁴ La Casa Mambré estaba preparada para recibir un número aproximado de 60 personas, funcionando con normalidad. En situaciones excepcionales podía hacer lugar para alojar a unas 20 personas más.

³⁵ El albergue contaba con un número relativamente estable de personas que colaboraban con las distintas áreas de manera voluntaria.

ésta-. Además existía un área de atención médica y odontológica que atendía consultas de los residentes en días específicos.³⁶

Cuando los NNA –solos o acompañados– llegaban al albergue por primera vez seguían el siguiente procedimiento: se les explicaba y se les hacía firmar el reglamento, pasaban a conocer las instalaciones, se les asignaba una habitación y una cama, elegían un casillero para guardar sus pertenencias y recibían elementos de higiene personal. Los compromisos que asumían al entrar eran: respetar los horarios de entrada,³⁷ colaborar con el orden y la limpieza de la casa,³⁸ sostener un buen trato hacia los demás, no fumar y no volver alcoholizados o bajo los efectos de otras drogas, entre otros.

El siguiente paso era tener una entrevista con la psicóloga. En esa primera charla, se realizaba una valoración y generalmente se las/os invitaba a una entrevista con otra área. A su vez, se les ofrecía la posibilidad de tener otra cita para continuar dialogando y se las/os invitaba a participar de los talleres que estuvieran activos. A las/os niñas/os pequeñas/os se les explicaba que podían acercarse cuando quisieran a pedir libros prestados o materiales para dibujar.

Las demás áreas del albergue intervenían para brindarles información sobre sus derechos, derivarlos a una atención médica u odontológica, evaluar la posibilidad de acceso a un empleo o a servicios de educación, asesorarlos jurídicamente o valorar otras necesidades. El asesoramiento jurídico era importante en diversos casos, pero resultaba fundamental para quienes esperaban resoluciones por parte de organismos del Estado o para quienes aún no habían iniciado el procedimiento de solicitud de asilo y consideraban la posibilidad de hacerlo.

Por lo general, luego de descansar y una vez que estaban instalados, las/os NNA salían a dar una vuelta –el albergue estaba ubicado en las cercanías del centro histórico de

³⁶ Los cubículos se distribuían de la siguiente manera: uno para la administración, uno para la dirección, dos para los abogados, uno para la psicóloga, uno para las trabajadoras sociales, uno para el área de búsqueda de empleo y educación y uno para el consultorio médico y odontológico.

³⁷ El horario límite de entrada para residentes era a las 8 de la noche. Esta regla era inflexible, salvo excepciones previamente autorizadas y usualmente relacionadas con necesidades laborales de los/as residentes.

³⁸ Los residentes del albergue debían ocuparse de limpiar y ordenar los espacios comunes. Las responsables de casa organizaban cronogramas semanales para asignar las tareas entre los residentes. Las tareas se dividían en lavado de loza (dos personas por día), aseo de la casa (una persona por espacio y por día) y colaboración para cocinar (era voluntaria y sin días asignados). En una semana con el albergue a media capacidad, a un residente le podía tocar realizar tareas de limpieza en tres días diferentes, dos para aseo de casa y una para lavado de loza. Quienes eran voluntarios para la cocina debían acordar los días de trabajo con las cocineras.

la CDMX, por lo que había muchos lugares para conocer—. Las/os que se encontraban acompañados debían salir con su tutor/a y, si querían salir solos, debían contar con su consentimiento. Las/os que no estaban acompañados podían salir únicamente con un trabajador del albergue, con un voluntario o con otro residente que se hiciera responsable de su cuidado.

2.3. Los espacios y el funcionamiento del albergue

Las medidas de seguridad eran muy importantes para el funcionamiento del albergue, ya que muchos de las/os residentes huían de amenazas y podían estar siendo perseguidas/os por redes criminales, por lo tanto se tomaban recaudos para resguardar la ubicación geográfica del albergue, se vigilaban los comportamientos o actividades sospechosas de las/os residentes,³⁹ y se disponían controles permanentes de ingresos y egresos. A su vez, el albergue contaba con un sistema de cámaras de seguridad que registraban la mayor parte de los espacios.

El acceso al edificio se realizaba a través de una sola puerta. Luego de atravesarla se encontraba el área de recepción, que consistía en un escritorio, una silla, un arco detector de metales y una sala de espera. Allí todas las personas que ingresaban – residentes, trabajadores, voluntarios, visitantes, etc.– debían registrarse en un libro, vaciar sus bolsas y atravesar el detector de metales. Al momento de salir, se realizaba el mismo procedimiento. Vale aclarar que estas medidas estaban destinadas a proteger a los residentes y al personal; el albergue no estaba diseñado, ni desde su funcionamiento ni desde su estructura edilicia, para retener a los residentes en contra de su voluntad –como sucede en las Estaciones Migratorias–. Por lo tanto, en el caso de los NNA no acompañados el control de salidas dependía en parte de un vínculo de confianza entre ellas/os, las responsables de casa y las/os encargadas/os del área de recepción.

Además de ser importante para el resguardo de la seguridad de las/os residentes, la recepción era el lugar donde siempre había una persona para realizar una consulta o con la cual conversar. Las/os encargadas/os del área conocían los rostros de las/os residentes, sabían cuáles eran sus vínculos o sus nacionalidades y recordaban muchos de sus nombres. Cuando las/os residentes salían les daban indicaciones o consejos para moverse en la ciudad y cuando volvían les preguntaban cómo les había ido. En ocasiones, las

³⁹ Una cuestión importante para la seguridad era el cuidado permanente de que entre los residentes no ingrese un coyote o alguien vinculado a redes de tráfico de personas.

mujeres con niños pequeños se acercaban a pedir que se los cuiden por un momento y, eventualmente, cuando una de las responsables del área recibía a sus hijos que salían de la escuela, las/os otros niños del albergue se acercaban a jugar con ellas/os. A su vez, como el área de recepción era la responsable de administrar las donaciones de vestimenta, era el lugar adonde se podía pedir algo de ropa. La recepción también se ocupaba de organizar una feria de venta de usados, en la que se ponían a la venta algunos donativos que no se llegaban a utilizar. En esos días, las/os residentes –sobre todo las/os jóvenes– se turnaban para colaborar con la atención al público y el armado/desarmado de la feria.⁴⁰

Si bien la recepción cumplía un rol importante, el ritmo de funcionamiento del albergue estaba marcado por lo que sucedía en el comedor y la cocina. El espacio donde se ubicaban era amplio, estaba rodeado de ventanas y tenía mucha circulación de personas. Para entrar o salir del albergue, para subir y bajar al primer piso, para ir al área de oficinas o a las duchas, era necesario atravesar este espacio.⁴¹ Allí se preparaban y se servían tres comidas al día, que eran compartidas por las/os residentes, las/os trabajadoras/es y las/os voluntarias/os. Pero también se realizaban talleres –y otras actividades grupales–, se daban clases particulares y se podía ver la televisión –en horarios asignados–. En uno de los laterales había un aparador con puertas vidriadas que tenía la vajilla de loza, los vasos y copas de vidrio, y libros sobre temas vinculados a la migración. En las paredes en torno a este espacio había un mapa turístico de la CDMX, un mapa político de EU, un tablero de notificaciones, fotos artísticas de migrantes y muchos dibujos realizados por NNA –que se renovaban regularmente–.

La cocina era espaciosa –cabían tres o cuatro personas cocinando al mismo tiempo– y estaba unida con el comedor a través de un mostrador y un área de lavado de trastes. La actividad iniciaba antes de las 8 de la mañana, cuando se servía el desayuno, y finalizaba después de las 9 de la noche, cuando terminaba la cena. Las cocineras del albergue cumplían un turno diario en el que preparaban dos comidas y, cuando era posible, preparaban una para el día siguiente.⁴² Durante la preparación, las/os residentes –incluidos

⁴⁰ Cabe mencionar, en relación con los NNA que no contaban con autorización para salir, que en los días en los que había feria, las puertas del albergue se abrían para la atención al público y, si bien se encontraban a cargo de un responsable, no era posible impedir que escapen.

⁴¹ Junto a la cocina y el comedor había dos baños y dos áreas de duchas –para varones y mujeres–.

⁴² Durante mi trabajo de campo el albergue contaba con una cocinera de lunes a miércoles y una de jueves a sábado, aunque en los momentos de mayor afluencia de personas, el albergue sumó una o dos colaboradoras más. Por lo general, las comidas de los domingos eran preparadas por las/os residentes u otras/os colaboradoras/es voluntarios.

los NNA– solían acercarse a investigar cuál era el menú o a colaborar con la tarea. En esos momentos, sobre todo cuando las manos estaban ocupadas, transcurrían largas charlas en las que se compartían historias y recetas o se consultaba por dolencias y malestares corporales.

Cuando las cocineras no estaban, a la hora de servir el desayuno o la cena, la cocina quedaba a cargo de las responsables de casa, que solían pedir colaboración a las/os residentes, ya sea para preparar algo o para calentar comida preparada previamente. En fines de semana, o cuando una cocinera faltaba, las/os residentes se hacían cargo de preparar algunas comidas y, en ocasiones especiales, se organizaban para cocinar comidas típicas de su lugar de origen.

Cada comida iniciaba con un llamado a comer que circulaba de boca en boca por todo el albergue. Como las sillas se apilaban en los laterales del comedor, cada persona que llegaba debía agarrar una silla y ocupar un lugar en una de las mesas. Cuando todas/os estaban sentados, la responsable de casa –o quien se encontrase en su reemplazo– tomaba la palabra. Por lo general comenzaba haciendo una observación sobre el orden y la limpieza de los espacios comunes. También, como la falta de agua era un problema recurrente en el albergue –al igual que en muchos domicilios de la CDMX–, se recordaba que no dejen un grifo abierto, que cuiden los tiempos al ducharse –sobre todo las/os adolescentes– o que no laven ropa en los días que no estaba permitido.⁴³ También era un momento en el que se transmitían noticias sobre sucesos ocurridos a migrantes en sus viajes, como accidentes o muertes, y se les pedía que tengan cuidado si planeaban seguir hacia el norte. Cada una de estas intervenciones finalizaba invitando a las/os residentes a decir unas palabras de agradecimiento por los alimentos que estaban por recibir. Después de comer, cada persona debía lavar sus trastes.

En el primer piso se encontraban los dormitorios (de residentes y trabajadoras del albergue), los baños, un área de juegos y esparcimiento, un área de lavado y la escalera para subir a la terraza. Los dormitorios eran cinco: uno para varones (principalmente adultos y adolescentes), uno para mujeres y niños, uno para parejas con hijos, uno para personas LGBTBI y uno para los trabajadores. El de varones era el dormitorio más concurrido. Tenía

⁴³ Como el albergue no podía funcionar sin agua por mucho tiempo, la administración se ocupaba de contratar servicios de agua potable, una práctica frecuente en la CDMX. Pero como los recursos destinados a ese fin eran limitados, se debía administrar el uso del agua de la mejor manera posible, sobre todo en los días de escases.

ventanas en dos de sus laterales y casi todas las camas eran literas. Las que estaban más cerca de la puerta de entrada estaban asignadas para los adolescentes y el resto eran para los adultos. El de mujeres y niños era el dormitorio más grande y también el más espacioso, ya que tenía menos cantidad de camas. Allí, a las mujeres con bebés o niños pequeños se les asignaban camas que tenían cunas a su lado. La habitación para parejas con hijos era pequeña, tenía dos literas y una cama individual. Durante mi trabajo de campo se mantuvo ocupada con ese fin, aunque podía utilizarse para recibir a otras personas en función de la demanda. El dormitorio para personas LGTBI, que era el más pequeño, también se mantuvo ocupado durante ese tiempo.

Frente al dormitorio de varones había una sala de estar con dos sillones y una mesa para cargar celulares. En esos sillones, los residentes pasaban el rato conversando, jugando a las cartas o mirando su celular. Al frente estaban los baños y a la par se encontraba el dormitorio de las trabajadoras del albergue, que tenía una pequeña oficina en un espacio adyacente. Un poco más allá estaba el área de casilleros individuales y el espacio de esparcimiento, con algunos juegos para niños, una mesa de ping-pong y elementos para hacer ejercicios físicos. Dando la vuelta estaba el área de lavado, que tenía dos lavadoras automáticas y unas mesas con sillas. En ese mismo espacio estaba la escalera para subir a la terraza. La puerta de acceso a este espacio –al igual que la de las duchas– se cerraba con llave antes de la cena y se abría a la mañana, antes del desayuno.

La terraza abarcaba todo el edificio y estaba rodeada por una barda de alambre alta. En el centro había un lavadero manual con tres talladores, cubierto por una estructura de madera y un techo de lona. Atadas entre la estructura y la barda estaban las sogas para tender la ropa. Hacia un lado había una bolsa de boxeo y un área de huerta con contenedores de tierra de distintos tamaños, que durante mi trabajo se mantuvo inactiva. Un poco más atrás estaban las cisternas de almacenamiento de agua y los calentadores solares para las duchas. Hacia el otro lado había un espacio cubierto por una malla sombra con dos estructuras pequeñas que se usaban como asientos y desde donde se podía ver a las personas que llegaban al albergue desde la calle.⁴⁴ Junto a los asientos, apoyado contra la barda, había un espejo grande con bordes irregulares que parecía haber sido colocado en ese lugar temporalmente. En esos asientos los adolescentes varones solían sentarse a

⁴⁴ Otros puntos de vista que ofrecía la terraza eran: hacia el frente, un parque y unos edificios altos, hacia uno de los lados, una funeraria y hacia atrás la Torre Latinoamericana, desde la que se podía leer la hora de su reloj.

pasar el rato, miraban a las personas que pasaban por la calle, conversaban, fumaban y hacían bromas.

A las 10 de la noche, cuando llegaba la hora de ir a dormir, se pedía a las/os residentes que apaguen y entreguen sus celulares a la responsable de casa.⁴⁵ Luego se apagaban las luces de los dormitorios y se las/os invitaba a acostarse.

2.3.1. Un día en el albergue

Para las/os NNA, un día en el albergue comenzaba a las 6 de la mañana, cuando la responsable de casa prendía las luces de las habitaciones y decía en voz alta que era hora de levantarse. Unos minutos después, luego de abrir las puertas de las duchas y la terraza, volvía a decirles que se levanten, especialmente a quienes ese día estaban encargadas/os de la limpieza. Las/os adolescentes que se levantaban podían ir a ducharse o a limpiar el área que tenían asignada –si había agua– o esperaban el desayuno, que se servía a las ocho de la mañana. Las/os que no se levantaban, seguían durmiendo un rato más –era común escuchar reclamos de las/os adultas/os hacia ellos por haberse quedado molestando hasta tarde–. Si no se levantaban a la hora del desayuno, lo que sucedía con frecuencia, debían bajar a preguntarle a la cocinera si había quedado algo para comer y negociar que les sirvan un plato. En ocasiones, la negociación terminaba con ellos pelando papas, cortando cebolla o quitando las piedritas que venían entre los frijoles.

En días de semana, los adolescentes varones que tenían autorización para trabajar solían estar afuera gran parte del día, aunque durante el tiempo que estuve presente fueron minoría y los trabajos que tomaban eran temporales.⁴⁶ Quienes no trabajaban, y tenían autorización o alguien con quien salir, podían hacer salidas. Las/os que no salían ocupaban su día realizando tareas de limpieza, colaborando con labores de la casa, lavando su ropa, jugando a juegos de mesa, usando su celular o durmiendo.

⁴⁵ Esta medida, que según me contaron era común con otros albergues, se tomaba para que las personas no despierten a sus compañeras/os de habitación con las luces y los sonidos de sus teléfonos. Si alguien debía despertarse temprano, avisaba a la responsable de casa para que lo levante. Lo mismo sucedía con un residente proveniente de Pakistán que profesaba el islam y debía levantarse a rezar a las cuatro de la mañana.

⁴⁶ Durante el tiempo que estuve presente no conocí a ninguna adolescente mujer que haya salido a trabajar.

Después del almuerzo podía haber un taller brindado por voluntarios,⁴⁷ una clase particular, se podía organizar un partido de fútbol en un parque cercano, o podría haber otra salida conjunta. En ese momento también era posible ver un rato la televisión.

Cuando llegaba la noche, quienes habían salido ya tendrían que haber vuelto. Pasada la cena se podía ver otro rato de televisión, se aprovechaban los últimos minutos de uso del celular, se jugaba a las cartas o se realizaba alguna otra actividad de esparcimiento, hasta la hora de acostarse a dormir. Luego de acostarse, quienes no podían dormir se ponían a conversar en voz baja o daban vueltas en la cama.

2.4. Esperar en la Casa Mambré

Para lo que sigue quisiera llamar la atención sobre dos cuestiones. Por un lado, sobre la posibilidad de pensar al albergue como un espacio en el que las/os residentes –sobre todo quienes debían disponerse a esperar– se encontraban con una cotidianeidad donde lograban construir de algún modo un sentido de lo ordinario que les ofrecía condiciones mínimas para recuperarse luego de vivir situaciones violentas o traumáticas. Un espacio donde lo ordinario permitía,

que la vida sea vuelta a tejer con ritmos lentos, ‘punto por punto’ [‘pair by pair’] [...] un lugar de re-habitación a través de actos cotidianos que eran inconmensurables con la enormidad del horror pero que, sin embargo, eran un modo importante de enfrentarse a lo horroroso. (Das, 2016:173)

Pero también, el albergue como un lugar donde la espera por momentos se hacía larga, donde el aburrimiento se convertía en gestos de transgresión de las normas, en cierta crueldad hacia las/os otras/os o en un profundo desánimo (Lear, 2015).

Por otro lado, quisiera traer la pregunta por los efectos de las intervenciones de las instituciones estatales, las OSC, el albergue, y los demás actores mencionados, para condicionar las formas de comportamiento de las/os personas con las que trabajé. Es decir, la pregunta sobre las maneras en las que la necesidad de dar respuesta a sus exigencias, normativas y caprichos burocráticos –en un contexto de precariedad– moldeó sus experiencias en el albergue (Fassin, Wilhelm-Solomon, y Segatti, 2017). Al mismo tiempo, quisiera reflexionar sobre los gestos de bondad que se ponían en acto al margen de los condicionamientos mencionados, “actos de reciprocidad que se producen al interior de

⁴⁷ Los talleres brindados durante mi trabajo fueron: esténcil, máscaras, fotografía, serigrafía, tejido, entre otros. Por lo general estaban orientados tanto a niños como a adolescentes, aunque algunos se destinaban a uno de los dos grupos de edad.

relaciones de obligación mutua” y que conducían a las/os residentes a ayudar a las/os otras/os sin esperar nada a cambio (Han, 2014).

Para poner en juego estas preguntas voy a recuperar el concepto de formas de vida, trabajado por Veena Das (1998). Pero antes de presentarlo es preciso hacer una salvedad, ya que la autora utiliza esta noción como una alternativa –y un complemento– del concepto de cultura, que le permite captar de manera vívida ciertos modos de sociabilidad que ocurren al interior de una comunidad determinada (Das, 2016). Desde esa óptica, el albergue –o la CDMX– podría llegar a considerarse como un espacio en el que confluyen personas que migran desde distintas comunidades, donde las normas que rigen los modos de sociabilidad no pertenecen a un único entramado comunitario. Pero precisamente, una de las ventajas de este concepto es que permite captar las relaciones entre distintos actores sin trazar fronteras tajantes entre ellos y sin excluir a ninguno, es decir, incorpora la participación de todas las personas e instituciones que intervienen en un medio determinado (Das, 2017). Uno de los ejes que permite explicar esta faceta del concepto es el acuerdo que se produce al interior de las formas de vida por intermedio de una gramática o un criterio que

nos enseña cuando algo es una regla, algo es una proposición, algo es una orden y algo es una simple broma –nada de esto puede ocurrir por intermedio del aprendizaje de un conjunto formal de reglas sino solo a través de la experiencia de vivir juntos. (Das, 2017:177)

Pero estos acuerdos no son estructuras que se sostienen en el tiempo, descansan en las coincidencias que se producen en un momento determinado, en aquello que las personas se encuentran acordando en determinado tiempo y espacio, y que les permite “tomar dimensión de las cosas o responder a lo que encuentran” (Das, 2016:170). De ese modo, las personas hacen suyas las palabras y las normas del medio para luego tener la posibilidad de confrontarlas, lo que Das refiere como el proceso de adueñarse de la propia experiencia. Ese proceso

no es ni un simple acto de resistencia a las normas de la propia cultura ni un simple acto de aceptación –más bien, es a través de una educación que una aprende lo que será la forma de los acuerdos y sintonías de su propia voz al interior de una cultura–. (Das, 2015a:381)

Para explicar este punto la autora acude a la figura de la niña o el niño que aprende al interior de una comunidad, que habita en un determinado entorno conversacional en el que hereda ciertas formas de interpretar el mundo para luego proyectar lo heredado en situaciones nuevas. Una de las dimensiones que hace posible que estas escenas ocurran es el acto de la espera (Das, 2015a:378).

En los siguientes apartados voy a describir distintas escenas que intentan dar cuenta de una espera que parece dar lugar a la emergencia de una forma de vida en la Casa Mambré.

2.4.1. Pasar el rato esperando

La cuestión del uso del tiempo libre de los NNA era una preocupación permanente para sus madres/padres y las trabajadoras del albergue. Si bien se organizaban actividades específicas para ellas/os y tenían algunas tareas asignadas, a lo largo del día pasaban ratos largos sin una ocupación. En esos momentos se las/os podía ver sentadas/os en algún rincón, acostadas/os en sus camas o dando vueltas por los espacios buscando algo para hacer. Una de las maneras de atravesar esos períodos, tanto para las/os niñas/os como para las/os adolescentes, era relacionarse entre ellas/os, con las/os residentes adultos o las/os trabajadores del albergue, aunque también se aislaban y pasaban largos ratos en soledad. A su vez, esos momentos podían conducir a discusiones entre ellas/os y a enojos con las figuras de autoridad. Los últimos se manifestaban como daños a las instalaciones, en el derroche del agua o bajo el gesto de desperdiciar la comida, es decir, servirse de más para luego tirarla a la basura.

Durante mi trabajo, las experiencias de espera al interior del albergue fueron diferentes en función de las edades. Si bien todas/os solían usar el tiempo para relacionarse con otros, las/os niñas/os se ocupaban principalmente de buscar alguien con quien jugar, y las/os adolescentes solían tener otras responsabilidades. Una de ellas –que podía ocupar gran parte del tiempo libre– incluía el cuidado de las/os niñas/os menores, por ejemplo, quienes tenían hermanas/os más pequeñas/os, sobrinas/os o hijas/os. En los capítulos siguientes hablaré de dos jóvenes que se ocupaban de esa tarea: Rudy, de 16 años, debía cuidar su sobrina recién nacida –Manuela– cuando su hermana salía a trabajar –o realizaba otras actividades–, y Lina, de 17 años, cuidaba a su hijo Juan, de pocos meses de edad.

Además de las tareas de cuidado, las mujeres, tanto niñas como adolescentes, solían ocupar una parte de su tiempo libre realizando tareas domésticas, que se sumaban a las que tenían asignadas según el cronograma del albergue. Por lo general compartían con sus madres –u otras mujeres– la responsabilidad de limpiar los trastes, de mantener el orden en los espacios comunes y de lavar, extender y doblar la ropa de toda la familia.⁴⁸

⁴⁸ Si bien existían lavadoras automáticas, muchas veces no podían ser utilizadas dada la falta de agua. En los días en que el acceso al agua no se encontraba restringido por completo, se debía lavar a mano y en poca cantidad.

Pero también se hacían cargo de relevar a los varones en las tareas que tenían asignadas por el albergue –como un gesto solidario, como parte de un intercambio o aduciendo que hacían mal el trabajo–⁴⁹ y colaboraban con más regularidad en las labores de la cocina y de atención de la feria de ropa.

En los momentos en los que no debían cumplir algunas de estas responsabilidades, las mujeres solían conversar entre ellas, peinarse o pintarse las uñas, veían televisión o miraban su celular –o el de alguien que se lo prestaba–. En ocasiones también conversaban con los varones o jugaban algún juego y, según me contaron, una de las mujeres se puso de novia con uno de ellos.

Por su parte, los varones realizaban actividades similares, pero solían pasar más tiempo en lugares relativamente aislados dentro de la casa, como el cuarto de varones o la terraza. Allí, en distintos momentos del día, se los podía encontrar fumando –lo que estaba prohibido por el reglamento–. A continuación presento un recorte de mis notas de campo que relata uno de esos momentos en la terraza. Las escenas transcurren luego de una charla que tuve con Carlos –de quien hablé en el capítulo anterior– una tarde después del almuerzo:

Nuestra conversación no tiene un cierre con palabras. Él [Carlos] baja la mirada y se aleja hacia el alabrado que da a la calle. Yo hago lo mismo y voy a sentarme en el piso, en un lugar a la sombra.

Llega un grupo de jóvenes y se sienta junto al espejo. Se ponen a conversar y Hernán [13] se acerca para hablar conmigo. Me pregunta, actuando como si fuese más grande, gesticulando con los brazos y las manos como los raperos o reguetoneros de los videos: “¿vos no le decís nada a la madre?”. “De qué”, le pregunto. “Si fuman marihuana”, dice, mirando hacia ambos lados, dejando salir las palabras con cuidado de que nadie las escuche y con cara de serio [no había nadie alrededor]. Me toma por sorpresa, busco una respuesta adecuada, pero lo único que atino a decir es que no, que ese no es mi trabajo. “Ah”, me dice, y vuelve caminando con los mismos gestos de rapero/reguetonero a decirle al grupo, en voz alta, que yo no cuento nada, que le dije que ese no es mi trabajo. El grupo no se queda mucho tiempo ahí y baja [no fumaron marihuana].

Carlos, que se había sentado en una silla mirando hacia la calle, sigue ahí. Más allá un hombre grande limpia sus botas con un cepillo de dientes. Suben dos jóvenes [Pablo y otro más]. Se acercan a Carlos desde atrás, con pasos silenciosos, y hacen como que lo emboscan. Uno de ellos lo agarra del cuello y le apunta a la cabeza con su celular, sosteniéndolo como si fuese una pistola, y le hace un disparo imaginario. En ese momento suben otros jóvenes, se ubican en los asientos [junto al espejo] y fuman cigarrillos. Están vestidos con ropa limpia, como si se hubiesen cambiado para salir. Pablo [16] tiene una gorra que parece nueva y una playera que dice: “Sindicato de Trabajadores del Poder Judicial”. Otro joven que está con él tiene una

⁴⁹ Si bien estos relevos no eran permitidos por las responsables de casa ocurrían frecuencia, quizás porque entre las distintas actividades no eran fáciles de detectar.

playera que dice "The Gun Store". Al rato Pablo le pide al otro chico que le tome una foto con su celular. Hace distintas poses y con cada toma pide que le muestre la foto para ver cómo salió. Luego siguen charlando un rato más y se repite la toma de fotos, hasta que todos se van y queda Carlos [que continúa] sentado en la silla mirando hacia la calle. Se queda un buen rato así, hasta que se levanta y se va. (Diario de campo, jueves 21 de febrero de 2019)

En otra escena transcurrida en el dormitorio de varones, que también aconteció una tarde después del almuerzo, es posible apreciar parte de una conversación en la que se compartieron experiencias y saberes relacionados con los viajes. Los participantes fueron Enzo –de quien hablé en el capítulo anterior–, Rudy, un chico nuevo y yo. En ese momento Mario, el amigo de Enzo, dormía en una cama junto a nosotros –había comenzado a trabajar realizando tareas de limpieza en un cine en el turno noche–. Rudy tenía puesto el uniforme de la escuela:

Después subí a las habitaciones y me encontré con Enzo, Rudy y otro chico nuevo. Están acostados en las literas conversando. Me sumo al grupo y ellos siguen hablando. El chico nuevo se llama Alvin y es de El Salvador. Tiene 16 años. Llegó con otro amigo. Los trajo el INM. Los agarraron por Ecatepec. Estaban para deportación. Pero el que andaba con él se escapó. No le avisó nada de que se iba a ir. Un día fueron a sacar la basura, pero ahí no se escapó. Después les pidieron que ordenen la ropa para la [feria]. Estuvieron ordenando y después ya no lo vio más. Le pregunto qué le dijeron los del INM sobre su caso y no me contesta directamente la pregunta. Luego dice que alguien le dijo que en una semana lo pasan a buscar. Después hace un comentario diciendo dónde andará el otro. Enzo dice que seguro va andando en carro para arriba. Rudy dice que capaz lo agarró la policía. Y agrega que siendo menor y viajando sin acompañante, que ahí te deportan directamente. Al rato Rudy me pregunta cuándo vamos a ir a la biblioteca otra vez, quería ir a ver una película. Le digo que podría ser mañana. Y me dice que mañana no puede. Le pregunto por qué, [me responde] pero no entiendo lo que dice. [...] [luego estuvieron debatiendo si en el albergue le iban a dar permiso a Alvin para salir, después de que su amigo hubiera escapado]. Alvin nos comenta emocionado que va a ir a preguntar a ver si le dan permiso para salir y se va. Se desarma la conversación en las camas marinerías. [Finalmente Alvin obtuvo permiso para salir, siempre que lo hiciera acompañado, tal como las/os demás jóvenes que esperaban ser deportados o retornados a sus países]. (Diario de campo, viernes 31 de mayo de 2019)

Antes de pasar al siguiente apartado, quisiera recuperar tres escenas que tienen como protagonistas a niñas/os y que permiten reflexionar sobre sus experiencias pasando el rato en el albergue. Si bien las/os niñas/os estaban la mayor parte del tiempo a cargo de un adulto que las/os vigilaba, había momentos en los que jugaban entre ellas/os en espacios apartados o pasaban un rato solas/os. La primera escena puede ilustrar el fastidio de las/os niñas/os por los momentos de aburrimiento. Transcurrió una tarde en el comedor, mientras una voluntaria finalizaba una clase para dos niñas/os, uno de 10 años y otra de

12, llamada Micaela. La voluntaria había guardado sus cosas y se estaba despidiendo de ambos, especialmente del niño que pronto iba a abandonar el albergue: “[c]uando se levantan de la mesa, [Micaela] exhala con pesadez y dice: ‘hay no, yo no quiero subir’. Es decir, que no quiere subir al primer piso. Quizás no quiere volver a estar aburrída lo que queda del día” (Diario de campo, miércoles 20 de febrero de 2019). Un rato después vi a Micaela dando vueltas por los distintos espacios del primer piso buscando algo para hacer.

Un par de días después transcurrió la segunda escena, de la que también participó Micaela. La niña provenía de El Salvador, había llegado al albergue junto a su madre, su padre y seis hermanos. Cinco eran más grandes que ella y uno era más chico, su nombre era Isaías y tenía 9 años. Una tarde subí al primer piso y en la sala de estar estaban Micaela e Isaías discutiendo por un partido de damas que había terminado mal. Cuando me acerqué a ver qué pasaba, mi presencia interrumpió la pelea. Isaías me vio y me preguntó si quería jugar. Le contesté que no me acordaba cómo se jugaba, que deberían ayudarme a recordar. A él le pareció bien y se entusiasmó por tener enfrente una buena oportunidad para ganar una partida.

Luego de las damas, Isaías me pide que busque más juegos. Nos ponemos a buscar y encontramos el “Adivina quién”.⁵⁰ Como estaba un poco incompleto y con las piezas desordenadas, no se podía jugar. Tampoco estaban las instrucciones. Entonces las busqué en internet y las fuimos leyendo. Y nos pusimos a ordenar las piezas para poder jugar. Pasó Hernán [13], y al vernos concentrados en la tarea, se acercó a ver qué hacíamos. Le explicamos y se puso a ayudar a Micaela a ordenar las piezas. Cuando estuvo todo listo nos pusimos a jugar en dos equipos, Micaela y Hernán contra Isaías y yo. Jugamos cuatro partidas, hasta cansarnos. A la vez, subió María [la responsable de casa] y pidió a los hombres que vacíen la bodega. Las cosas que sacaban se fueron apilando al lado nuestro. Y cuando terminamos de jugar había una montaña de cobijas que llegaba casi hasta el techo. Hernán e Isaías comenzaron a subirse, a saltar y a rodar entre las cobijas. Micaela y yo terminamos de guardar el juego y ella se fue a la habitación de las mujeres. (Diario de campo, viernes 22 de febrero de 2019)

La última escena que quisiera presentar relata uno de los momentos en los que las/os niños pasaban un rato solas/os. Transcurrió una tarde antes de finalizar mi jornada de trabajo en el albergue. Luego de agarrar mi mochila pasé por el comedor y vi a un niño sentado en una de las mesas. El comedor estaba vacío y en silencio. Me detuve a

⁵⁰ Se trata de un juego de adivinanzas para dos jugadores: “[c]ada jugador dispone de un tablero idéntico que contiene 24 dibujos de personajes identificados por su nombre. El juego empieza al seleccionar cada jugador una carta al azar de una pila separada de cartas, que contiene las mismas 24 imágenes. El objetivo del juego consiste en ser el primero en determinar qué carta seleccionó el oponente. Esto se consigue haciendo una pregunta, una por turno, cuya respuesta puede ser sí o no, para eliminar candidatos” (Wikipedia, s/f-b).

observarlo y noté que apoyaba la cabeza en sus antebrazos, como si estuviese durmiendo. Entonces me acerqué sin hacer ruido, pero cuando pude ver su cara advertí que no estaba durmiendo, tenía los ojos abiertos y la mirada perdida en un punto. Me paré a su lado y le sonreí pero no me prestó atención, apenas movió sus ojos para mirarme y volver a sostenerlos en el mismo punto. Lo saludé, volvió a mirarme sin levantar la cabeza, y con un hilo de voz me devolvió el saludo. Le pregunté su nombre, pero como hablaba con voz muy baja tuve que acercarme y pedirle que me lo repita un par de veces. Se llamaba Dylan y tenía 8 años. Ya nos habíamos conocido. Unos días atrás habíamos intercambiado unas palabras. Él estaba jugando con un camión en el área de juegos, frente a la habitación de parejas con hijos. Yo lo saludé y le pedí por favor que llame a su mamá porque le quería hacer una pregunta. Él entró a la habitación y un rato después se asomó por la puerta, me dijo algo que no llegué a escuchar y se volvió a meter a la habitación. Me quedé esperando otro rato, pero nadie más salió. Volviendo a la escena en el comedor, le pregunté a Dylan por su mamá y me dijo que estaba arriba durmiendo. Como no supe qué más decir lo saludé y me fui –luego le informé a la psicóloga sobre este episodio–. Me pareció que Dylan no estaba bien, lo vi triste y desanimado.

Las escenas expuestas en este apartado permiten pensar sobre la espera, el aburrimiento, el desánimo y aquello que ocurre “en medio”, antes de seguir viaje. También muestran conversaciones en las que se transmiten saberes. En el siguiente apartado voy a presentar parte de la experiencia de espera de Carlos en el albergue y en su encuentro con las autoridades migratorias.

2.4.2. Es culpa suya

Durante su estadía en Mambré, Carlos estuvo muy atento a la fecha en la que iba a ser retornado a su país. En más de una ocasión le habían dicho que se prepare porque en los próximos días lo pasaban a buscar. Durante ese período me comentó que por momentos pensaba en quedarse en la CDMX: *“hay ratos que me dan ganas de quedarme”*. Me decía que le daban ganas de saber cómo era la vida en la ciudad. Cómo sería estudiar y trabajar. Pensaba en la carrera de enfermería. Pero también pensaba que si pasaba el tiempo y no lo envían a su país, iba a seguir viaje para el norte. Ya sabía cómo era el cruce de la frontera de EEUU, sabía qué es lo que hay que hacer y qué tiene que decir si lo atrapan. Le habían explicado todo, inclusive que la cicatriz que tenía en el pie lo podía ayudar ya que era una prueba del ataque que había sufrido.

También me contó que cuando habla con su familia le hacen preguntas sobre México. Ellos se imaginan muchas cosas que no son verdad de la vida en la ciudad y la riqueza de los mexicanos. No saben cómo es en realidad. Un familiar le preguntó en una charla telefónica si en ese albergue donde está, podía llegar alguna familia mexicana para adoptarlo. Y justo unos días después una trabajadora del albergue, le dijo varias veces que lo iba a adoptar. Carlos me lo contó con seriedad, según él no era una broma. Se lo estaba proponiendo en serio. Cuando le pregunté cómo sería me dijo que creía que su madre tenía que firmar un documento. Después, pensando en voz alta, me dijo que su madre no se iba a poner contenta si se enteraba.

Un día fueron dos agentes del INM a buscarlo al albergue, un varón y una mujer. Le pidieron información sobre su identidad y registraron sus datos biométricos. Le dijeron que su trámite no había avanzado porque alguien no había hecho el ingreso al sistema administrativo. Que lo iban a hacer ahora y que todo comenzaba desde cero. Carlos se enojó y enfrentó a ambos agentes. Los amenazó diciendo que si no lo enviaban rápido a su país se iba a escapar. Ellos le contestaron que si hacía eso le podía pasar cualquier cosa en la calle y podía terminar muerto. Él les contestó que si terminaba muerto iba a ser por culpa de ellos. Finalmente su deportación no tardó tanto en salir.

2.4.3. *Salir a pasear*

Desde el albergue se organizaban salidas regularmente, por ejemplo para el día del niño o para el día del refugiado. Yo salí con los adolescentes para realizar entrevistas, para ir a dar una vuelta por lugares cercanos, para ir a la una biblioteca y para ir a un museo. En esa oportunidad me acompañaron dos compañeras de la maestría, Yuri y Yesenia. Organizamos una salida al museo de la fotografía y desde el albergue nos apoyaron con dinero para el metro y para comer un almuerzo. A la actividad se sumaron 14 adolescentes, más Juan, el bebé de Lina, y su tío, que nos acompañó durante una parte del recorrido. Salimos del albergue caminando y tomamos el metro. Cuando entramos a la estación yo compré los boletos y fuimos entrando de a uno. Al momento de pasar el molinete de ingreso, un par de jóvenes no sabían cómo funcionaban y los miraban con desconfianza. Tuvimos que explicarles de qué se trataba y, luego de ver cómo los demás pasaban, se animaron a usarlo. En el trayecto en el metro un joven se puso a grabar un video del viaje con su celular. Luego llegamos al museo (Museo Archivo de la Fotografía) y nos esperaban para una visita guiada. Durante la visita algunos prestaron atención a todo el recorrido y otros lo abandonaron a la mitad. Cuando salimos, lo primero que hicieron algunos fue prender un

cigarrillo. Después de eso tuvimos que decidir a dónde ir a comer. Luego de debatir brevemente, se decidió ir a comer hamburguesas. El dinero alcanzó para comer y pedir postre para todos. Luego ya era hora de volver al albergue. Decidimos volver caminando, para no subir al metro en hora pico. Volvimos caminando por la Av. 5 de mayo, que es peatonal, y en el camino había distintos artistas callejeros. Las/os jóvenes se detenían a ver cada uno que nos encontrábamos, por lo que era difícil controlar al grupo. Se detuvieron varias veces a sacarse fotos con las estatuas vivientes. En esa caminata perdimos a dos varones en medio de la multitud, uno de ellos era Enzo, de quién hablé en el capítulo anterior. Como no tenían celular no los podíamos contactar. Pero como Mario, amigo de Enzo, nos aseguró que Enzo sabía volver solo al albergue desde ahí, nos tranquilizamos. Seguimos caminando y se siguieron tomando fotos. Luego llegamos a la Alameda Central y había un show callejero de payasos. Todas/os se interesaron por el show. Pero al mismo tiempo, Lina, de quien hablaré en el último capítulo, comenzó a sentirse mal, le dolía el estómago. Le había caído mal la comida. También el sol se estaba poniendo y no queríamos que se nos haga de noche. Pero fue difícil conseguir que dejen de mirar el show. Finalmente lo conseguimos y comenzamos a volver. Como a Lina le dolía cada vez más el estómago, se fue con Yuri en un taxi. El resto volvimos caminando. Cuando llegamos al albergue estaban Enzo y el otro chico, reclamándonos que por qué los habíamos dejado.

2.4.4. Otra casa

Mario –de quien hablé en el capítulo anterior– estuvo viviendo durante un mes y medio en otro albergue, que pertenecía a la OSC Casa Alianza. Lo convencieron de que vaya porque iba a estar mejor. También le dijeron que iba a ir Enzo, pero después no lo mandaron. En esa estadía no la pasó bien. Se terminó escapando un día que tenían una salida para ir a jugar al fútbol. Se bajó del camión y se escapó junto a otro joven. Por su cuenta llegó a Mambré y pidió que lo reciban una vez más. Lo recibieron y estuvo contento los días siguientes.

Decidió irse al otro albergue porque en una entrevista en la COMAR le dijeron que allí iba a estar mejor, porque en ese albergue había más posibilidades para hacer cursos y actividades que lo iban a ayudar a superarse. Entonces él dijo que si lo mandaban con Enzo iba a ir. Ellos le contestaron que sí, que podían ir los dos. Entonces se fue y pensó que quizás al día siguiente lo llevaban a Enzo. Pero después no lo llevaron. También le habían dicho que iba a poder comunicarse con él, pero después no le dieron la comunicación. Cuando llegó le dijeron que tenía que pasar 15 días sin salir a la calle como para poder

adaptarse. Los demás salían a jugar pero él no podía salir a ningún lado. También le quitaron el teléfono y el dinero que tenía. En esos días en vez de adaptarse se desesperó. Todos salían menos él, le daban solo una llamada a la semana, y todo lo que le dijeron que había, nunca lo vio. Nunca vio el lado bonito que le decían que tenía ese lugar. Y los cursos a los que supuestamente lo iban a meter nunca se hicieron. Encima estaba próximo a cumplir 18 años y a esa edad ya no se podía hacer cursos. Y él preguntaba cuándo lo iban a meter a cursos y le contestaban que ya mero, pero nunca pasaba. Tenía menos contacto con su familia. Allá la mayoría eran mexicanos, entonces no le gustaba. Había otros cuatro extranjeros, dos de Honduras, uno de Guatemala y uno de El Salvador. Hablaba con ellos pero no se llevaba bien, porque eran bien diferentes, no eran de platicar. Todos eran bien raros, como habían estado en drogas y esas cosas. Otro venía de estar con pandillas. Eran bien raros y no le daban confianza. Y en Mambré se sentía más en confianza, entonces se decidió a escaparse, porque se sentía muy triste.

El escape lo había planeado con anticipación. Fue un día en que los llevaban a un entrenamiento. Habló con otros dos chicos, uno de Guatemala, igual que él, que tenía 15 años y era con el que más se llevaba, y dos mexicanos. Ellos se iban a ir con su familia y ellos dos iban a ir para Mambré. Salieron de Casa Alianza y subieron a una línea de tren urbana llamada Tren Ligero. Cuando iban viajando el chico de Guatemala se arrepintió, se puso a llorar y dijo que no se quería escapar. Dijo algo de que no iba a dejar a otro amigo. Otro de los mexicanos también se arrepintió. Entonces él con el otro mexicano se agacharon entre la gente, para que la señora que estaba a cargo del grupo no los viera. En la estación que se tenían que bajar se bajó el grupo. Nadie los vio y el tren siguió. La última parada de la línea del tren es Tasqueña, donde se puede tomar el metro. Entonces fueron al metro, pero como no traían dinero le pidieron al policía si los dejaba pasar. Y el policía los dejó pasar. Subieron al metro y fueron en dirección al Centro Histórico. El chico mexicano se bajó en la estación Chabacano y él siguió hasta la estación Bellas Artes. Mario no sabía la dirección de Mambré, pero se acordaba que una vez los habían llevado a conocer un teatro que era ahí en Bellas Artes. También se acordaba porque con un amigo, un nicaragüense, salían a caminar y habían ido para ese lado. Entonces se bajó del metro y salió junto al Palacio de Bellas Artes. Comenzó a caminar junto al palacio, y se acordó que estaba cerca del albergue. Entonces siguió caminando y comenzó a ver para un lado y para el otro y vio el reloj de la Torre Latinoamericana. Y se acordó que cuando estaba en la terraza de Mambré lo veía siempre. Después siguió caminando y vio otro edificio grande

que estaba en frente del albergue. Y ahí se alegró y pensó: “ah, no hombre, aquí estoy cerquita yo”. Entonces comenzó a caminar en dirección a ese edificio, dobló por una calle y encontró el parque que estaba en frente de Mambré. Ahí ya supo donde era. Llegó y golpeó la puerta. Lo atendió uno de los encargados de recepción y le preguntó qué andaba haciendo. Él le explicó que había estado viviendo en el albergue y el encargado de recepción se acordó de él y le dijo: “ah sí, vos estuviste aquí”. Entonces él dijo:

mire, es que me llevaron para el otro albergue y la neta no me gustó... yo lo que quiero es regresar a este albergue... no sé si me dará chance la madre o si podré hablar con ella... si me da chance bien y si no... pues me toca que regresarme de todos modos.

Entonces el encargado de recepción le dijo que espere, que iba a preguntar. Entonces se acercó la encargada de casa y le preguntó qué había pasado. Él le contestó: “es que me dijeron que iba a estar bien bonito y por eso me fui... pero no... no me gustó... me sentía más triste... aquí me siento más calidad”. Entonces le dijo que espere, que iba a consultar con el resto del equipo. Y le dijo que si alguien tenía alguna objeción con que él vuelva, que lo sentía mucho pero no se iba a poder quedar. Entonces hicieron una reunión y todos dijeron que sí, porque él no había tenido problemas. Entonces ella le dijo que sí se podía quedar, pero con una condición, que debía cumplir las reglas y no tener problemas con nadie. Como él nunca le había dado problemas y siempre colaboraba con las tareas de la casa, ella le dio su apoyo: “pero si yo me hubiera portado mal los días que estuve ahí pues, no me hubiera dejado...”.

2.5. Reflexiones de cierre del capítulo

Las escenas presentadas permiten reflexionar sobre ciertos acuerdos que se producen al interior de las formas de vida de todas las personas que trabajan y viven en el albergue –y que en cierta forma incluye a otros actores externos al albergue– que configuran una gramática que indica cómo comportarse, cómo relacionarse, cómo cuidarse a uno mismo y a los que lo rodean, cómo respetar las leyes pero también hacer valer los derechos. En ese sentido, el albergue aparece como un espacio donde las/os NNA reciben distintos cuidados y logran reconstruir un sentido de lo ordinario que les permite recuperarse luego de vivir situaciones traumáticas. Pero también donde el aburrimiento tiende a provocar malestares, a los que se suman la influencia de las leyes y los caprichos de la burocracia. En ese contexto, emergen gestos de bondad. Por otra parte, es posible reconocer la importancia del saber orientarse en la ciudad, un conocimiento que se produce en el encuentro con un espacio nuevo, una ciudad nueva.

Capítulo 3. El albergue y la escuela⁵¹



Ilustración 4 *La escuela donde yo estudié.* Mario (17 años, El Salvador). Taller de historietas (Casa Mambré). 29 de abril de 2019.

La problematización de esta investigación incluye desde sus orígenes preguntas sobre las posibilidades de acceso a la escuela de las/os NNA que hacen un alto en el camino y sobre la consideración de dicho acceso como una cuestión a resolver por parte de los actores responsables del cumplimiento de sus derechos. Para las personas migrantes, la escuela coloca la pregunta sobre las características de este “mientras tanto” en que esperan a seguir el viaje, una espera que para algunos se convierte en meses o años, pero para otros dura apenas unos días. En este capítulo describo los procesos relacionados con el acceso a la escuela de las/os NNA que residían en la Casa Mambré.

3.1. Migración y educación: acceder a la escuela en la CDMX

Al inicio del capítulo anterior mencioné algunas de las acciones llevadas adelante por diferentes instituciones que buscaban dar cumplimiento al derecho a la educación de las/os NNA que llegaban a la CDMX. Con la intención de establecer ejes ordenadores podríamos

⁵¹ Siguiendo a Adriana Puiggrós utilizo el término escuela “en el sentido de ‘institución educativa’”, haciendo referencia a los distintos niveles de la educación básica formal y “aclarando la excepción cuando sea pertinente” (Puiggrós, 2019:10).

La ilustración que encabeza este capítulo forma parte de los trabajos del taller de historietas que perdí por accidente y de los cuales solo tengo registros fotográficos que fueron tomados con celular por una de las trabajadoras del albergue.

dividir estas acciones en función de su orientación hacia la educación formal o informal.⁵² En relación con el primer eje, cabe destacar que el sistema educativo mexicano contaba con un marco legal abierto a recibir a NNA migrantes en las escuelas de nivel básico (primaria y secundaria)⁵³ y ofrecía servicios públicos de educación acelerada a través de distintos programas.⁵⁴ Sobre los requisitos para el ingreso a las escuelas de nivel básico, las/os NNA que se encontraban en territorio mexicano estaban amparados por leyes y normas específicas que permitían su inscripción, sin importar sus estatus migratorios, si portaban documentación identificatoria o certificados de estudios (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019).

En cuanto a los servicios públicos de educación acelerada destinados a NNA, en la CDMX existían dos alternativas, una para nivel primario y otra para nivel básico (primaria y secundaria). La primera era el Servicio Escolarizado Acelerado de Educación Primaria (SEAP 9-14),⁵⁵ destinado a recibir NNA que hubieran tenido entre 9 y 14 años y se encontraran desfasados en relación con su edad y el último grado aprobado. Ingresando al SEAP 9-14 las/os NNA tenían la posibilidad de completar el nivel primario en tres ciclos escolares, bajo un esquema multigrado y con docentes formados especialmente por el programa. Su población objetivo eran NNA que tuvieran dificultades para acceder y asistir

⁵² Cabe aclarar que el establecimiento de esta distinción no presupone la existencia de un trabajo coordinado y homogéneo entre las instituciones que se mencionan a continuación.

⁵³ Tanto la Constitución Nacional como la Constitución de la CDMX reconocían el derecho a la educación de todas las/os NNA que se encontraran en sus territorios, haciendo énfasis en el acceso igualitario a la misma. Por otra parte, la Ley de Migración –a nivel federal–, establecía en su artículo 8: “[l]os migrantes podrán acceder a los servicios educativos provistos por los sectores público y privado independientemente de su situación migratoria” (Ley de Migración, 2019:6); en la CDMX, la Ley de Interculturalidad, Atención a Migrantes y Movilidad Humana refrendaba este derecho y a su vez le otorgaba importancia para “la promoción de la interculturalidad y el respeto a los derechos humanos de las personas migrantes” (Ley de Interculturalidad, Atención a Migrantes y Movilidad Humana en el Distrito Federal, 2011:9).

⁵⁴ El Grupo de Trabajo para la Educación Acelerada, integrado por la ACNUR y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), entre otros, sostenía que los Programas de Educación Acelerada (PEA) “permiten a los niños y jóvenes [refugiados] regresar a la educación formal a grados adecuados para su edad o realizar una transición al mundo laboral o a otra formación” (Myers y Pinnock, 2017:7). Por PEA entendían un “[p]rograma flexible y adecuado en función de la edad, ejecutado en un breve marco temporal, con el objetivo de dar acceso a la educación a niños y jóvenes desfavorecidos, sin escolarizar o con sobreedad. Entre ellos, se encuentran los que no han podido aprovechar oportunidades educativas y aquellos que han visto su educación interrumpida debido a la pobreza, la marginación o las situaciones de conflicto y crisis” (Myers y Pinnock, 2017:7). A su vez, la ACNUR, en un reporte reciente evalúa positivamente el impacto de los PEA para garantizar el acceso a la educación de los refugiados en distintos lugares del mundo y recomienda su implementación en los sistemas educativos nacionales, principalmente para la educación básica (ACNUR, 2019b).

⁵⁵ Este programa fue creado en el DIE-CINVESTAV hacia fines de la década de 1970 para trabajar en la CDMX. A partir de 1981 quedó a cargo de la SEP (Rivera, 2011).

a la escuela, incluyendo a los migrantes, tanto nacionales como extranjeros (Rivera, 2011).⁵⁶

El segundo servicio de educación acelerada del sistema público se llevaba adelante por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), una institución educativa perteneciente a la SEP que se orientaba a trabajar con jóvenes de entre 15 y 29 años. El INEA contaba con programas de educación acelerada, tanto para alfabetización como para iniciar, o continuar, estudios de nivel básico (primaria y secundaria). A su vez, contaba con un programa de certificación de conocimientos mediante el cual los/as jóvenes podían obtener un comprobante oficial de su nivel de estudios. Cabe mencionar que en junio de 2018, unos meses antes del inicio de mi trabajo, el INEA firmó un convenio con la COMAR en el que se comprometió a “proveer servicios educativos para combatir el analfabetismo y el rezago educativo entre la población de personas refugiadas y extranjeras” (COMAR, 2018:7).⁵⁷

Otras alternativas educativas para las/os jóvenes mayores de 15 años, complementarias con la anterior, pero cuyos programas no se encuadraban en los servicios de educación acelerada, eran proporcionadas por los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI). En estos centros era posible formarse para el trabajo realizando distintos cursos y especialidades.⁵⁸

En relación con el segundo eje mencionado más arriba, sobre las acciones orientadas a la educación informal de las/os NNA, además de Mambré tomé registros sobre otras tres OSC de la CDMX.⁵⁹ Por lo general estas acciones consistían en clases –individuales o para grupos pequeños–, brindadas por personas que podían haber sido contratadas o colaboraban de manera voluntaria. Salvo las clases de español que se ofrecían en una de ellas –orientadas hacia personas que provenían de países no

⁵⁶ Otros NNA a los que buscaba ofrecer el servicio este programa eran: los no escolarizados, los que vivían en situación de calle, los que se encontraban en riesgo de deserción, los que se habían ausentado durante un período prolongado por cuestiones de salud o por problemas familiares, los que vivían en situación de orfandad o abandono y los que pertenecían a una comunidad indígena (Rivera, 2011).

⁵⁷ Por un compendio de programas y servicios educativos para migrantes a escala nacional ver: Juárez, Flores y García, 2017.

⁵⁸ Dependiendo de las distintas sedes, los cursos y capacitaciones que ofrecían los CECATI eran los siguientes: Electricidad, Electrónica, Automotor (Mecánica), Construcción (Arquitectura), Vestido y textil (Confección), Artesanal, Comunicación (idiomas), Tecnologías de la información, Salud, Imagen y bienestar personal, Turismo (Gastronomía) y Medio ambiente.

⁵⁹ En la exploración que realicé para este trabajo tomé registros de las acciones vinculadas a la educación de otras tres OSC que trabajaban con personas migrantes. Con dos de ellas dialogué de manera directa; sobre la tercera tomé registros mediante referencias indirectas, tanto de personas que compartían vínculos laborales como con personas migrantes que recibían acompañamiento de su parte.

hispanohablantes— estas clases no se brindaban de manera continua, se realizaban cuando existían recursos o personas dispuestas a colaborar y durante períodos de tiempo que solían ser breves. Por otra parte, podríamos considerar que a través de los cursos y talleres —que en general estaban vinculados con la expresión artística— se generaban procesos vinculados con la educación desde estas instituciones.

Según mis registros, estas OSC contaban con un área que se ocupaba de los temas relacionados con la educación de las/os NNA. En general, el área responsable estaba a cargo de trabajadoras sociales y estos temas se trataban luego de resolver cuestiones más urgentes, como el alojamiento o la obtención de una fuente de ingresos. No era común que los temas educativos formasen parte de las acciones llevadas a cabo con personas recién llegadas, sino más bien con personas que ya habían sido reconocidas como refugiadas por la COMAR, que se encontraban esperando la respuesta a su solicitud de asilo durante un tiempo prolongado o que estaban viviendo en la CDMX en una situación migratoria irregular por un período de tiempo indeterminado.

Para atender estas cuestiones, estas OSC contaban con fuentes de financiamiento específico que les permitían resolver necesidades vinculadas con el acceso a la educación de las/os NNA. Por ejemplo, Programa Casa Refugiados (PCR) —que solía trabajar con gran parte de los residentes de Mambré— se ocupaba de brindar talleres informativos sobre el derecho a la educación y el procedimiento de inscripción a una escuela, y de financiar la compra de útiles y uniformes escolares, en especial para NNA refugiados y solicitantes de asilo; por su parte, otras OSC realizaban las mismas acciones pero incluyendo a los NNA que se encontraban en una situación migratoria irregular y podían llegar a enfrentar mayores dificultades para acceder a este derecho.

La Casa Mambré también tenía un área que se ocupaba de los temas educativos — junto con temas vinculados con la obtención de empleo— y contaba con fuentes de financiamiento para ese fin.⁶⁰ La responsable del área era Carmen, una mujer proveniente de España que pertenecía a la congregación de las Hermanas MSC y tenía más de treinta años de trabajo en comunidades, veinte de ellos en Nicaragua. Los temas educativos formaban parte de sus intereses desde su primera experiencia laboral en Almería, España,

⁶⁰ Durante mi trabajo de campo se habían abierto nuevas fuentes de financiamiento para proyectos de OSC que incluyan temas educativos, en consonancia con un reporte de la ACNUR (2019b) y con las directivas del primer Foro Global para los Refugiados (ACNUR, 2019c) que hacían énfasis en la importancia de dar cumplimiento al derecho a la educación de los refugiados.

cuando trabajó como alfabetizadora en comunidades rurales y con migrantes provenientes de África, utilizando el método de la palabra generadora de Paulo Freire.

Si bien Mambré contaba con un área que trabajaba cuestiones educativas, no era frecuente que las/os NNA residentes fueran a la escuela. Según las propias reflexiones de las trabajadoras del albergue, entre los motivos más importantes se encontraba el hecho de que las estancias eran demasiado cortas como para que las/os tutores o las/os propias/os NNA consideren esa posibilidad. A su vez, las/os residentes solían tener mucha incertidumbre sobre sus próximos pasos; una gran parte de ellas/os querían seguir viaje rumbo a EU pero no sabían cuándo podrían hacerlo y por lo tanto no sabían cuánto tiempo se quedarían en la CDMX. Por otro lado, quienes consideraban la posibilidad de quedarse en la ciudad por un tiempo indeterminado no tenían certezas sobre cuál sería su próximo lugar de alojamiento una vez que cumplieran su tiempo de estadía en Mambré.⁶¹

Más allá de las dificultades para lograr que las/os NNA residentes asistan a una escuela, desde el albergue se habían sostenido acciones para proveerles algún tipo de educación. Una de las formas era contratar a personas para que den clases—individuales o con grupos pequeños—⁶² u orientar el trabajo de las/os voluntarias/os hacia tareas que contemplen procesos de enseñanza, ya sea para las clases o para ofrecer talleres artísticos. Otra forma había sido la búsqueda por formalizar un acuerdo con el INEA para que las/os maestras/os de esa institución brinden clases dentro del albergue y para que las/os residentes puedan acceder a sus distintos programas con mayor facilidad. Desde el inicio de mi trabajo se intentó cerrar ese acuerdo, pero debido a trabas burocráticas no se pudo concretar en los meses en los que estuve presente.

En cuanto al acceso a las escuelas, las trabajadoras del albergue con las que hablé recordaban dos oportunidades en las que NNA (residentes y exresidentes) habían logrado asistir con éxito. La última había tenido como protagonista a Melvin, un niño que había vivido en Mambré durante un año junto a Luis, su padre. En ese momento ambos vivían cerca de allí —rentando un departamento— y Melvin estaba inscripto a una escuela de nivel

⁶¹ Como los albergues solían recibirlos por una única vez, algunos residentes podían solicitar que los canalicen a otro albergue, pero quienes ya habían agotado sus alternativas se enfrentaban con la necesidad de negociar más tiempo de estadía y de considerar la posibilidad de rentar un alojamiento, de vivir en la calle o de irse de la CDMX, entre otras. Si bien en Mambré por lo general era posible extender los tiempos de estadía —sobre todo para las/os NNA, acompañados y no acompañados—, existían limitaciones de espacio y recursos en el albergue que podían dificultar esa posibilidad.

⁶² Durante mi trabajo registré clases de lectoescritura, de matemática, de inglés y de español.

primario. En uno de los siguientes apartados voy a continuar con el relato de su experiencia escolar.

La otra oportunidad había sucedido un año y medio atrás, cuando las/os tutores de dos niños provenientes de un país de África, que llevaban viviendo un par de meses en el albergue a la espera de una respuesta a su solicitud de asilo, expresaron su deseo de que sus hijos puedan asistir a la escuela. Frente a ese pedido, desde el albergue se comunicaron con distintas escuelas hasta que uno de los directores se mostró abierto a recibir a los niños. Luego de conocer a la familia interesada, el director de la escuela fue a visitar el albergue y mencionó que estaba dispuesto a recibir a otros niños que quisieran inscribirse. Pero como luego no hubo otros residentes interesados, no volvieron a contactarse. De todos modos, el director no había dejado una buena impresión en el albergue.

En este capítulo pretendo reflexionar sobre tres cuestiones: sobre las formas en las que la escuela incluyó o excluyó, recibió o no, a las/s NNA migrantes, sobre la posibilidad de las familias de crear un espacio disponible para ir a la escuela al interior de formas de vida construidas en torno al albergue y sobre el impulso de las/os NNA por ir a la escuela. Este último punto merece una mención aparte, ya que permite abrir preguntas en dirección a la participación de las/os NNA en la producción de diversos saberes sobre el acceso a la escuela, entre los que se encuentran aquellos que nutren los resultados de esta investigación (Ingold, 2018). Ese impulso de las/os NNA parece haber estado vinculado con un malestar que convocaba a sus tutoras/es, a las/os trabajadoras/es del albergue, y a los distintos actores mencionados, a llevar adelante acciones para ocupar su tiempo libre y buscar que accedan a una escuela. Como vimos en el capítulo anterior, este malestar se podía reconocer en numerosos gestos, que no necesariamente se expresaban como reclamos explícitos por acceder al espacio de tiempo libre e indeterminado que puede brindar la escuela (Simons y Masschelein, 2014). En ocasiones parecían manifestarse como peleas entre ellas/os, como gestos desafiantes de la autoridad (tirar comida a la basura, dejar correr el agua, etc.) o como momentos de gran desánimo. Si bien en Mambré estos malestares no siempre eran interpretados como un llamado a tomar acciones que les den respuesta, la posibilidad de que las/os NNA vayan a la escuela mientras esperaban en el albergue puede haber ayudado a los adultos a prestarles atención y reconocer sus

necesidades educativas, más propias del mundo infantil y juvenil.⁶³ Es decir, la posibilidad de ir a la escuela parece haber conducido la atención de los adultos hacia esos malestares, ya sea para tomar la decisión de inscribirlas/os o no en una escuela. Es posible pensar que de algún modo las/os NNA intervinieron para reconfigurar los acuerdos al interior de una forma de vida, tal como lo expresé en el capítulo anterior. Quizás con este gesto sea posible restaurar la presencia que les corresponde y hacerse responsables con lo que tuvieron para decir (Ingold, 2018).

3.2. Acceder a una escuela

Cuando inicié el trabajo de campo, en Mambré estaban interesados en iniciar vínculos con escuelas cercanas y en profundizar la relación que venían sosteniendo con el INEA, con la intención de posibilitar el acceso a la educación pública de las/os NNA residentes. Como mencioné más arriba, el principal escollo que se vislumbraba para lograr este objetivo era el hecho de que las/os residentes no se quedaban mucho tiempo en el albergue. En numerosas ocasiones se habían iniciado procesos para dar cumplimiento a otros derechos que luego se habían visto interrumpidos por su partida. En sintonía con esta observación, surgían dudas sobre la posibilidad de establecer un vínculo duradero con las escuelas de nivel básico que permita enviar con regularidad a las/os NNA residentes interesadas/os: se desconocía si habría disposición a inscribirlas/os sabiendo que permanecerían en sus aulas por un período indeterminado (quizás demasiado breve) y si este hecho terminaría conduciendo a un deterioro de las relaciones con el albergue que sentara un mal precedente frente a posteriores intentos.⁶⁴

Aquí es posible acudir a las palabras de Derrida sobre la hospitalidad (Derrida, 2008). El hilo de oro de su argumento sigue la tensión que existe entre:

por un lado, el deber de hospitalidad incondicional, de una hospitalidad infinita, pura, espontánea, donadora y absoluta, sin deber ni deuda; y, por otro lado, una hospitalidad condicionada, reglada, limitada, controlada por un derecho y una política. (Penchaszadeh, 2017:59)

Pero junto con sus diferencias también existe un vínculo de indisociabilidad: “[s]e implican y se excluyen simultáneamente una a otra” (Derrida, 2008:85). La segunda es la

⁶³ Como sostiene Veena Das: “hay experiencias a las que los niños pueden dar expresión que están más allá del alcance de los adultos. Es como si los adultos tuvieran un conocimiento nuboso [dim knowledge] o una sospecha de que el mundo al que los niños han venido está marcado por una extrañeza para ellos; de que los niños poseen idiomas que son de mundos adyacentes que no son conocidos en su totalidad o incluso no son conocibles para los adultos” (Das, 2015b:59).

⁶⁴ Según mi interpretación, en Mambré se otorgaba gran importancia a las relaciones con otras instituciones y se ponía mucho cuidado en las decisiones que tomaban para no perjudicarlas. Sostener esta política implicaba que en ocasiones lo mejor era no actuar y tomarse un tiempo hasta encontrar la mejor estrategia.

hospitalidad de las leyes, de la legalidad que se inscribe en papeles y exige papeles, que reconoce derechos a los extranjeros pero para recibirlos comienza por preguntarles el nombre: “se le exige decir y garantizar su identidad, como a un testigo ante un tribunal” (Derrida, 2008:33). La primera, la hospitalidad incondicional es aquella que:

exige que yo abra mi casa y que dé no solo al extranjero (provisto de un apellido, de un estatuto social de extranjero, etc) sino al otro absoluto, desconocido, anónimo, y que le *dé lugar*, lo deje venir, lo deje llegar, y tener lugar en el lugar que le ofrezco, sin pedirle ni reciprocidad (la entrada en un pacto) ni siquiera su nombre. (Derrida, 2008:31[énfasis del autor])

De esa tensión, del encuentro de ambas en un mismo espacio, emerge la posibilidad de otra palabra, donde la segunda rompe con la primera al introducirse en su interior y mantenerla en movimiento (Derrida, 2008). Pero también donde la primera restringe a la segunda, le quita condiciones de posibilidad. Por eso el autor habla de “hostipitalidad”, una ambivalencia que aloja al mismo tiempo la hostilidad y la hospitalidad (Penchaszadeh, 2017).

Una de las facetas de la hospitalidad incondicional que me interesa traer hace referencia a su poder para transformar al anfitrión, cuando ésta/e se dispone a recibir al extranjero sin condicionamientos, cuando abre la puerta de su casa y le dice: “ocúpame, toma mi asiento en mí, lo que significa, al mismo tiempo, toma también mi lugar, no te contentes con venir a mi encuentro o a mi casa” (Derrida, 2008:123). En ese momento – que resulta sugerente para pensar en los lugares que se abren en una escuela, las vacantes y las bancas que se ponen a disposición de las/os extranjeros– es

como si el extranjero, pues, pudiera salvar al dueño de casa y liberar el poder de su anfitrión; es como si el dueño de casa fuera, como dueño de casa, prisionero de su lugar y de su poder, de su *ipséité*, de su subjetividad. (Derrida, 2008:123[énfasis del autor])

Con estas referencias, voy a comenzar a relatar los primeros vínculos con las escuelas cercanas al albergue. Antes de tomar contacto con las escuelas realicé un breve relevamiento para conocer la opinión de las/os NNA y sus familias. Luego salí a recorrer los alrededores de Mambré.

3.2.1. Primer acercamiento a las escuelas

El siguiente paso después de conversar con las/os NNA y sus tutoras/es sobre sus intereses en asistir a la escuela, era conocer las instituciones cercanas y su apertura a recibir a residentes de Mambré. Con la intención de legitimar mi presencia en las escuelas, la administración me entregó una carta de presentación firmada por las autoridades del albergue y un chaleco con el logo de la institución (que luego no utilicé). Antes de salir,

Lore, una de las trabajadoras sociales, me pidió por favor que pregunte por dos vacantes para nivel preescolar. Eran para los hijos de una residente que ese mismo día le había solicitado ayuda, ya que había conseguido un trabajo y necesitaba enviarlos a la escuela.

En ese recorrido dialogué con cinco escuelas cercanas a Mambré –cuatro de preescolar y una de nivel primario– y me entrevisté con el supervisor escolar de nivel primario de la zona. Había planificado las visitas teniendo en cuenta las escuelas que había detectado por mi cuenta, las que me habían referenciado las trabajadoras sociales y otras que aparecieron en la aplicación de mapas de mi celular. A continuación, relato el proceso de búsqueda de escuelas y en el siguiente apartado el diálogo con el supervisor escolar de la zona.

La primera consulta que realicé fue en un jardín de niños que funcionaba en la planta baja de un edificio que quedaba muy cerca del albergue. Cuando llegué las/os niñas/os estaban realizando actividades al aire libre. Me acerqué a preguntar y me atendió una señora con uniforme de maestra. Le comenté lo que estaba haciendo y mencioné que en el albergue buscaban dos vacantes. En esa charla, la mujer me contó que un tiempo atrás habían recibido a un niño brasileño que vivía en un albergue para migrantes –no recordaba el nombre del albergue, pero le parecía que no había sido Mambré–, pero que a los pocos meses el niño había regresado a su país junto a su familia. Luego me pidió que espere ahí mientras iba a preguntar si tenían vacantes. Un rato después volvió y me dijo que no tenían vacantes, y me explicó que como sus aulas eran pequeñas había limitaciones para incorporar nuevos alumnos. Pero también me dijo que podía consultar con la inspectora escolar, para ver si me ofrecía alguna solución. En ese caso, debía volver el día en el que ella visitaba la escuela. Antes de irme la mujer me recomendó una escuela cercana donde estaban obligados a recibir a las/os niñas/os, en especial a los migrantes, porque trabajaban con el DIF: “ese sí está obligado a recibirlos, porque ese recibe a todos” –mientras lo decía hacía un gesto con ambos brazos, como abrazando algo grande–. Con su referencia cambié mis planes y decidí continuar en dirección a esa escuela.

El edificio era grande y en el arco de entrada había un letrero del DIF CDMX. Me acerqué a la puerta, pregunté qué niveles ofrecían y me respondieron que allí funcionaba una escuela secundaria y una de nivel preescolar. Luego expliqué que estaba buscando vacantes, presenté la carta de Mambré y pedí hablar con la directora del preescolar (no pregunté por la secundaria porque en ese momento no había en el albergue adolescentes

interesadas/os en ir a la escuela que tuvieran la edad correspondiente para ese nivel). Luego de unos minutos me hicieron pasar al patio del secundario y un rato después se acercó la directora del preescolar para hablar conmigo. Sin abrir la puerta de rejas que separaba el secundario del preescolar escuchó mi presentación y me respondió que no tenía más lugares. Cuando le pregunté sobre la posibilidad de que se abran nuevas vacantes, me dijo que quizás más adelante pero que no me lo podía afirmar ya que contaban con poco lugar. En sus palabras: “mis instalaciones son pequeñas... tengo solo tres grupos”. Antes de finalizar la conversación aproveché para pedirle que me aconseje cómo seguir con la búsqueda o me recomiende alguna otra escuela, pero ella me contestó que no sabría decirme con seguridad, pero que siga intentando en las escuelas cercanas. Entonces me despedí y continué en dirección a una de las escuelas de nivel primario que me habían recomendado en Mambré, pensando que podía tener mejor suerte. Mientras iba caminando, pasé por la puerta de otra institución escolar que tenía un letrero que decía: “Escuela Primaria Nocturna”, pero parecía cerrada. Me acerqué a la puerta a escuchar y mirar por la cerradura, pero como no había movimiento seguí mi camino.

Antes de llegar a la escuela primaria que buscaba, me encontré con el edificio de preescolar de la misma institución y decidí tocar el timbre. Me atendieron, expliqué la situación, mostré la carta de presentación y me hicieron pasar. Unos minutos después me recibió la directora y me hizo pasar a su oficina. Una vez adentro, me ofreció una silla que estaba junto a un escritorio pero ella no se sentó en la silla que se encontraba en el extremo opuesto, sino que se mantuvo de pie en frente mío. Una vez que finalicé mi presentación y de explicar la tarea que estaba realizando, ella mencionó que conocía un caso reciente de “extranjeros”⁶⁵ que habían enviado a sus hijos a una escuela primaria. Luego me explicó que la escuela era de jornada extendida (el horario de clases era de 8:35 a 14:10) y que los requisitos eran: acta de nacimiento de los niños, cartilla de vacunación, comprobante de domicilio, certificado médico, tipo de sangre, número fijo, documentos de identificación de los padres y fotografías infantiles de padres y niños. Cuando terminó con esta intervención me preguntó por las nacionalidades de los niños. Yo contesté que venían de muchos países, pero que la mayoría provenían de países de Centroamérica. Al escucharme, su rostro cambió de expresión, pasó de una sonrisa cordial a un temple más serio. Durante el

⁶⁵ Penchaszadeh sostiene que hay una trama de interpretaciones que quiere dar una respuesta más genuina al otro, al rechazado, maltratado y expulsado: “Asistimos al pasaje de la figura del extranjero (categoría fija definida otrora por el anfitrión en función de su no pertenencia a la comunidad de acogida) a la figura del migrante (categoría definida, autodefinida, por un movimiento continuo entre comunidades políticas, ni aquí ni allá, aquí y allá al mismo tiempo)” (Penchaszadeh, 2017:56).

resto de la conversación me contestó con frases rápidas, meramente informativas, como si se me hubiera acabado el tiempo. Cuando estábamos terminando le pregunté si tenía vacantes para dos niños, para primero y tercero, dado el caso de que la madre lograra reunir la documentación que requerían. Ella me contestó que en primer año no tenía cupo pero en tercero sí, sin embargo, me recomendó que preguntara en el otro kínder que estaba sobre la misma calle, cruzando la avenida, y se acercó a la puerta con la intención de despedirme. Mientras salía de su oficina hice un breve relato sobre lo difíciles que eran los tiempos vacíos en el albergue y las ganas de asistir a la escuela que me habían manifestado varias/os niñas/os, pero ella no hizo ningún comentario al respecto e insistió con que mejor vaya a la otra escuela: “en el turno vespertino siempre tienen cupo”, dijo antes de despedirme.

A la tarde de ese mismo día me acerqué a conocer la escuela que me había indicado la directora. Allí me atendió un varón que respondió mis preguntas sin abrir la puerta. Frente a mi consulta sobre las dos vacantes, contestó que tenía cupo para un niño en primero de preescolar pero que en tercero no tenía (a la inversa de la escuela anterior). También me comentó que ya había pasado la fecha de la preinscripción que se hacía por internet pero que de todos modos era posible hacerla de manera presencial. Antes de irme le pregunté qué pasaba si los niños se quedaban poco tiempo en el albergue, unas dos semanas, y luego por la necesidad de moverse o continuar su viaje debían dejar la escuela; y agregué si esto podía ser un impedimento para inscribirlos. Su respuesta fue que no había problemas para inscribirlos, aunque sea por poco tiempo, y que si luego necesitaban cambiar de escuela debían solicitar una baja en el sistema administrativo para luego solicitar un alta en otra institución, ya sea en la CDMX o en otro lugar del país. Finalmente añadió que se trataba de un procedimiento administrativo bastante simple y rápido.

La búsqueda de una escuela primaria resultó más sencilla, ya que en el primer intento me comentaron que el camino indicado para conseguir una vacante era hablar con el supervisor escolar de la zona. Se trataba de una escuela que quedaba a dos cuadras del albergue –la que estaba junto al preescolar mencionado antes– y a la cual lograron asistir dos niños residentes del albergue, luego de realizar el trámite de inscripción que describiré más adelante. Cuando llegué a la institución toqué el timbre y me atendió un hombre desde la puerta. Le expliqué la situación y cuando finalicé me dijo que lo mejor sería que vaya a hablar con el supervisor de la zona, porque de esa manera me resultaría más fácil encontrar escuela para estos niños. También me dijo que era probable que ellos puedan recibirlos, ya

que tenían vacantes en distintos grados, pero que de todos modos debía ir a hablar con el supervisor porque él se encargaba de dar la orden de que los reciban. Luego me dijo cuál era la escuela donde funcionaba la oficina del supervisor y me dio referencias sobre cómo llegar.

Al final de mi recorrido por las escuelas, y luego de conversar con el supervisor, tuve una reunión con las trabajadoras sociales y la psicóloga para compartir los hallazgos de mi excursión –Carmen no pudo asistir porque estaba ocupada–. Lore comentó que ella había llamado a otras tres escuelas de nivel preescolar pero que no había conseguido vacantes. También mencionó que la madre de los niños le había dicho que por su trabajo necesitaba que sean de tiempo completo. Yo comenté de las dos vacantes que había ubicado, en dos escuelas diferentes, una de jornada extendida y otra de media jornada, pero Lore dijo que no creía que vaya a funcionar, porque iba a resultar muy difícil enviarlos a escuelas y turnos distintos. Entonces Ruth, la psicóloga, propuso hablar con ella para decirle que éstas eran las vacantes que habíamos conseguido y que le correspondía a ella tomar una decisión sobre cómo seguir. Nos recordó que ella también debía colaborar con la búsqueda y que no éramos los únicos responsables de resolver este problema, sino que nuestro rol debía ser el de brindar acompañamiento a estos procesos.

3.2.2. La supervisión escolar

La supervisión funcionaba en una escuela ubicada a unos trescientos metros del albergue. El vínculo con la supervisión escolar resultó de gran importancia para este trabajo en diferentes planos: fue esclarecedor para comprender cuestiones relacionadas con las posibilidades de acceso a la escuela –que se encontraban presentes desde los inicios de este trabajo–, fue clave para llevar a cabo las inscripciones de dos NNA –e intentar la inscripción de una tercera–, e inició un diálogo que, una vez finalizado el trabajo de investigación, podría facilitar las inscripciones de otras/os NNA residentes. En total estuve presente en cuatro conversaciones con el supervisor, tres sobre las inscripciones escolares y una con el fin de realizar una entrevista registrada con grabadora. La primera conversación sucedió cuando me presenté en la supervisión para solicitar información, la segunda con motivo de las inscripciones (que voy a relatar en el apartado siguiente), y la tercera fue para dialogar sobre la situación de Javier, un niño que se encontraba atravesando una situación difícil y quería ir a la escuela –en Mambré habían iniciado una demanda contra su madre por violencia y un juez había ordenado que quede a cargo del albergue–. A la última reunión asistieron Carmen y Lore, con la doble intención de exponer

la situación compleja que atravesaba Javier y conocer al supervisor, para poder continuar el vínculo luego de que finalizase mi trabajo de campo.

La oficina de la supervisión funcionaba en una de las aulas de la escuela. El espacio se encontraba separado por una estantería de metal cargada de expedientes, que definía dos áreas: de un lado estaba el escritorio del supervisor y del otro el escritorio de la secretaria. Luego había tres escritorios más, en los que trabajaban dos varones y una mujer. El nombre del supervisor era José Carbajal.⁶⁶

En nuestras conversaciones el supervisor compartió sus experiencias y precisó distintas cuestiones relacionadas con el sistema de educación básica, en especial sobre los procesos que conducían a la apertura de las instituciones educativas a la migración, con una óptica enfocada tanto en la administración de la SEP como en las prácticas de otros actores involucrados. Sobre la recepción de niñas/os migrantes, me comentó que en los últimos años habían llegado a la supervisión niñas/os de distintas nacionalidades. Recordaba niñas/os del Congo, de Corea, de China, y varias/os de Guatemala, El Salvador y Honduras. Para ilustrar estas experiencias, relató el caso de un niño del Congo, que el año anterior había estado asistiendo a una de las escuelas de su zona. En esa oportunidad sus padres se acercaron a hablar con él y le manifestaron que querían que vaya a la escuela por un tiempo, hasta que tengan la posibilidad de continuar el viaje hacia EU. Finalmente, luego de que el niño asista durante unos meses y de informar su partida, se fueron.

Por otra parte, mencionó que en la supervisión además de migrantes internacionales recibían a migrantes internos, algunos de los cuales eran hablantes de lenguas indígenas. En su consideración, la presencia de niñas/os migrantes en su zona podía estar relacionada con la cercanía del barrio Tepito, donde era posible encontrar trabajos informales y alquileres económicos.⁶⁷ Esta presencia generaba cierta incertidumbre a los maestros, por un lado porque se encontraban con que las/os niñas/os provenían de países que tenían procedimientos educativos y pedagógicos diferentes a los mexicanos, y por otro por las dificultades que imponían las diferencias en la lengua, que podían ser relativamente menores con las/os niñas/os de países de habla hispana pero que implicaban grandes desafíos con las/os que provenían de países que hablaban otros idiomas. A estas dificultades se sumaba la necesidad de las escuelas de trabajar

⁶⁶ Casualmente había estudiado la maestría y el doctorado en el DIE-CINVESTAV.

⁶⁷ Sobre este punto podríamos considerar otros factores, como la presencia en la zona de dos albergues para migrantes: CAFEMIN y Casa Mambré.

incorporando perspectivas desde una mirada intercultural, dada la diversidad de orígenes de sus estudiantes. Con el fin de promover trabajos reflexivos sobre estos temas, en las escuelas de su zona se habían llevado adelante numerosas actividades de sensibilización comunitaria relacionadas con la interculturalidad y el respeto de las diferencias.

Volviendo a la cuestión de las inscripciones, es preciso mencionar que el supervisor centralizaba las inscripciones en la supervisión escolar. Según la costumbre de otras supervisiones, eran las/os directoras/es de las escuelas quienes las realizaban, pero con el tiempo él notó que de esa manera se producían procesos de selección de los alumnos que no respetaban sus derechos. Entre otros motivos, eran excluidas/os las/os NNA que provenían de contextos de pobreza y precariedad, ya que existía el prejuicio de que contribuirían a bajar el promedio de las pruebas de evaluación, perjudicando el puntaje de la escuela.⁶⁸

Sobre la inscripción de NNA migrantes, hizo énfasis en que era importante tener en cuenta que por un lado se encontraba el trámite administrativo y por otro el derecho a la educación. Sobre este punto mencionó que según el marco jurídico mexicano la educación era un derecho inalienable para cualquier niña/o, sin importar su origen. En cuanto al trámite administrativo, me explicó con detenimiento cuáles eran los requisitos para realizar una inscripción y cuáles eran las alternativas en caso de que las/os interesadas/os no los tuvieran.⁶⁹

En primer lugar me aclaró que aun cuando las/os niñas/os no llevaran consigo ningún tipo de documentación era posible realizar la inscripción. En esos casos, se

⁶⁸ A mitad de la entrevista grabada el supervisor recibió una llamada que interrumpió nuestra conversación. Luego me explicó que se trataba de uno de los directores de la zona que le consultaba si podía realizar una inscripción. No era la primera vez que lo hacía, ya que hacía tiempo que venía planteando que las inscripciones debían volver a realizarse en las escuelas. La respuesta del supervisor fue que no, que envíen al niño a la supervisión para evaluar el caso e inscribirlo allí.

⁶⁹ Los requisitos por parte del/la niño/a eran: acta de nacimiento, CURP, boletas de calificaciones, certificado médico reciente y formato de baja de la escuela procedencia; por parte de la madre, padre o tutor legal: identificación oficial, comprobante de domicilio, carta compromiso (se elaboraba en la supervisión) y comprobante de tutela legal (en el caso de que los padres no puedan realizar personalmente el trámite). La Clave Única de Registro de Población (CURP) es un código alfanumérico único de identidad utilizado para identificar oficialmente tanto a residentes como a ciudadanos mexicanos de todo el país. Los extranjeros la obtienen cuando reciben una tarjeta de residencia. En Mambré las personas que podían recibir tarjetas de residencia eran: quienes habían sido reconocidos como refugiados (residencia permanente), quienes eran solicitantes de asilo (residencia por razones humanitarias) y quienes eran víctimas o testigos de delitos o sujetos de protección complementaria (residencia por razones humanitarias). A su vez, el 18 de junio de 2018, fue publicado en el Diario Oficial de la Federación un nuevo instructivo para la asignación de CURP que habilitaba la posibilidad de otorgar dicha clave a solicitantes de asilo y migrantes con residencia temporal por razones humanitarias. Pero esta CURP era temporal: se cancelaba y no podía ser renovada en los casos de negativa frente a la solicitud de asilo y de vencimiento del plazo de la residencia por razones humanitarias.

realizaba un registro temporal para garantizar que pudieran comenzar a asistir a clases mientras se resolvían las cuestiones pendientes. Aquellos documentos que eran imposibles de conseguir se reemplazaban por actas labradas en la supervisión, en las cuales se exponía la situación particular y se adjuntaba documentación existente, por ejemplo, constancias de COMAR e INM.

En su opinión, los requisitos que resultaban más conflictivos para las/os tutoras/es de NNA migrantes eran cuatro: el acta de nacimiento, las boletas de calificaciones, la baja de la escuela de procedencia y la constancia de CURP. Las primeras podían reemplazarse por actas labradas en la supervisión, tal como acabo de mencionar. Las segundas se exigían solo en caso de que el estudiante provenga de una escuela mexicana –sobre este punto mencionó que sabía que la mayor parte de los refugiados no las tenían, justamente porque escapaban de situaciones de violencia en las que el tiempo alcanza para llevarse lo justo–. En esos casos se realizaba un examen de colocación que no implicaba mayores complicaciones, incluso se podía hacer el mismo día de la inscripción. Sobre el formato de baja de la escuela anterior, mencionó que tampoco aplicaba en estos casos.

Por último, la falta de la clave CURP, si bien no era un impedimento para realizar las inscripciones, sí traía complicaciones para la supervisión debido a una falla en el sistema digital de inscripciones. Para realizar una inscripción, el sistema utilizaba esa clave como código de identificación del alumno, por lo tanto no era posible registrar a las/os NNA migrantes que no poseyeran esa clave. En esos casos había que iniciar un procedimiento diferente que se realizaba en papel, que demandaba más trabajo administrativo y tardaba más tiempo en completarse.

Otra dificultad técnica relacionada con el sistema utilizado para las inscripciones se presentaba hacia el final del ciclo escolar, ya que la SEP imponía una fecha de corte para realizar estos trámites. Varias semanas antes del fin de clases no era posible inscribir a nuevos alumnos debido a que las supervisiones estaban obligadas a realizar un cierre administrativo y enviar la documentación correspondiente a la administración central.

Habiendo compartido estas salvedades, el supervisor me indicó que las/os tutores y NNA interesados en asistir a la escuela podían acercarse a la supervisión cuando gusten, solo debían acordar una cita previamente. En el momento en el que lo decía, mirando por encima de mi hombro y achicando los ojos para ver mejor, agregó que ellos se ocupaban de ubicar las vacantes y que por ejemplo ese día había una vacante disponible para quinto

grado en la misma escuela en la que funcionaba la supervisión. El supervisor estaba mirando una pizarra que se encontraba detrás de mí, en la que había casilleros donde se registraba la cantidad de alumnos que tenía cada escuela para cada grado y que, según me comentó, trataban de mantener lo más actualizada posible (las múltiples manchas blancas de tiza dejadas por el borrador detrás de cada casillero sugerían que se utilizaba con frecuencia). Cuando las/os NNA se presentasen en la supervisión para realizar las inscripciones, ellos verificarían la cantidad de vacantes en las escuelas –la supervisión tenía a cargo ocho escuelas, seis públicas y dos privadas–. De todos modos, me aclaró que la cantidad de vacantes variaba con frecuencia, e insistió que el mismo día de la inscripción debía confirmar esos números de la pizarra. En el caso de que no tuviera cupos en sus escuelas, no podría recibirlos pero se ocuparía personalmente de comunicarse con las supervisiones de zonas aledañas hasta conseguir una vacante.⁷⁰

En cuanto a las/os NNA que se encontraban desfasados en relación con su edad y el último año aprobado, dijo que en primer término era preciso realizar una evaluación sobre el nivel que traían. Le comenté que en el albergue había un niño de 9 años que había ido a la escuela pero no sabía leer ni escribir. Me dijo que en ese caso era posible que le recomendaran el programa SEAP 9-14. pero que de todos modos había que realizar un examen de colocación y evaluar alternativas junto a su madre y su padre. También mencionó que en su zona no había escuelas con ese programa, pero que no era problema, que debían traer el niño para que le hagan la prueba y llegado el caso él se podía comunicar con el supervisor de otra zona escolar para consultarle sobre vacantes. Por ejemplo, podía consultar por una escuela de la zona que se encontraba a pocas cuadras del albergue, donde sí se impartía ese programa.

Cuando conversamos un poco más sobre ese tema me contó que unos 15 años atrás había trabajado como responsable del SEAP 9-14 y que su secretaria, que participó de las conversaciones, había trabajado durante muchos años con grupos pertenecientes al programa. Estos grupos, llamados “grupos 9-14”, estaban compuestos por NNA que pertenecían formalmente a la escuela, pero que no realizaban su actividad cotidiana con las mismas reglas de la escuela. Por ejemplo, el programa se ocupaba de adaptar el currículo para adecuarlo a los distintos contextos y las/os maestras/os asignados solían

⁷⁰ El supervisor me aclaró que las vacantes se encontraban limitadas en última instancia por la Secretaría de Gestión Integral de Riesgos y Protección Civil de la Ciudad de México (Protección Civil), que se ocupa de indicar las cantidades máximas de alumnos que podían recibir en las aulas. Como la CDMX se encuentra en una zona sísmica, se trataba de una cuestión importante para el resguardo de la seguridad de los alumnos.

realizar grandes esfuerzos para mantener unidos a los grupos y para lograr que las/os estudiantes asistan a clase, llegando en ocasiones a ocuparse personalmente de dar seguimiento a las/os estudiantes que enfrentaban mayores dificultades, aunque eso signifique ir a buscarlos en la calle, en las alcantarillas, o en lugares que podían resultar peligrosos.

Al inicio del programa se realizó un relevamiento en la CDMX para detectar a la población que se encontraba en esas condiciones. Los resultados mostraron que se trataba de un porcentaje importante de NNA. Luego con la base de datos de las/os NNA relevadas/os se generaron los grupos 9-14, en función de las zonas de demanda. Con posterioridad se siguió una metodología similar: se recababa información y se definía cuáles iban a ser las escuelas donde funcionarían estos grupos. El programa funcionó bien durante años, trabajando con niñas/os de la calle, con niñas/os migrantes, indígenas o con niñas/os trabajadoras/es. En sus orígenes el programa fue muy exitoso y contó con un apoyo financiero importante, pero con el tiempo fue quedando un poco olvidado. En el momento de nuestra conversación seguía funcionando pero contaba con pocos recursos, sobre todo para la formación docente, una parte fundamental del programa:

porque el maestro 9-14 requiere una sensibilidad particular. No es el maestro común de las escuelas, es un profe que necesita una sensibilidad particular, una relación mucho más estrecha, en términos incluso afectivos, con los chicos, y es un profe muy peculiar.

(Entrevista con José Carbajal, 8/07/2019)

Por último mencionó que hasta ese momento no se abrían más grupos 9-14, sino que funcionaban aquellos que contaban con una cantidad regular de estudiantes que asistía a clases.

3.3. La ambivalencia de las familias

Aquí presento relatos sobre tres familias que consideraron la posibilidad de que sus hijas/os asistan a la escuela pero finalmente decidieron no hacerlo y continuaron el viaje. Para algunas madres y padres, se trataba de una decisión que podía interferir de algún modo con sus planes de continuar hacia EU. Como me comentó una mujer residente de Mambré, si sus hijas/os iban a la escuela, al momento de seguir el viaje sería mucho más difícil hacerlo, ya que les darían ganas de quedarse. En estos relatos las/os tutora/es no lo expresaron de esa manera, pero decidieron que lo mejor era no enviarlos a la escuela.

3.3.1. Considerar la posibilidad y seguir viaje

En mis primeros días de trabajo tuve una entrevista con Carmen para dialogar sobre el acceso a las escuelas. Mientras evaluábamos distintas estrategias y definíamos los pasos a seguir, ella mencionó que con sus años de experiencia había aprendido a buscar ayuda primero en los servicios que brindaba el Estado; luego, si no se abrían posibilidades por ese canal, se podrían buscar otras alternativas. En esa primera reunión definimos que ella se ocuparía de fortalecer el vínculo con el INEA y de atender cuestiones relacionadas con la educación de los jóvenes mayores de 15 años, y que yo me ocuparía de la búsqueda de escuelas y de las/os NNA en edad escolar –en adelante sostuvimos esa división de tareas y realizamos reuniones breves para conversar sobre nuestros respectivos avances–. Por otra parte, acordamos que antes de contactar a las escuelas era necesario realizar un relevamiento entre las/os residentes para indagar quiénes estaban interesados en asistir, y coincidimos en utilizar una ficha para registrar los datos. En los días siguientes, con el fin de tener referencias para crear la ficha y de conocer más sobre el proceso de inscripción a las escuelas, tuve dos entrevistas con Ana y Lore, las trabajadoras sociales. En esas reuniones ambas me compartieron sus experiencias previas dialogando con instituciones educativas y me permitieron ver parte de la información de los expedientes internos de las/os NNA residentes. Con el visto bueno de ambas –y el de Carmen– elaboré la ficha y me acerqué a preguntar sobre los intereses en acceder a la escuela de las familias con niñas/os y las/os adolescentes no acompañados.

Las respuestas en general fueron positivas: la mayor parte de las/os tutores y NNA que entrevisté dijeron que les gustaría ir a la escuela. Muchas/os de las/os adolescentes que viajaban sin acompañamiento contestaron que querían ir a la escuela o capacitarse para el trabajo, y la gran mayoría que quería asistir a cursos para aprender inglés –en especial quienes decían que faltaba poco para el momento de cruzar la frontera con EU–. Pero, una vez más, el principal problema que mencionaban muchas/os de las/os encuestados era la cuestión del tiempo de permanencia en el albergue, sobre todo quienes viajaban en familia.

En las conversaciones que tuve con madres de niños en edad escolar este aspecto se hizo presente con bastante claridad. La primera fue con una mujer y su hijo de 12 años que provenían de Cuba y habían llegado al albergue dos días atrás. Cuando les consulté sobre la posibilidad de ir a la escuela ambos se mostraron interesados, pero la mujer me mencionó que justo estaba esperando una llamada que definiría la fecha de su

partida. Una posibilidad era que se queden en el albergue por un tiempo indeterminado, probablemente dos o tres semanas, y la otra que continúen el viaje próximamente. Entonces la mujer me pidió por favor que vuelva más tarde para que me pueda dar una respuesta con mayor certeza. Ese mismo día volví a hablar con ella y me dijo que había recibido la llamada y les habían avisado que al día siguiente pasaban a buscarlos para continuar su viaje. En mi siguiente visita al albergue me contaron que ya se habían ido.

Una respuesta similar obtuve por parte de Edith, una mujer de 27 años que viajaba junto a su marido y dos hijos, de 9 y 5 años. Nuestra primera conversación sucedió el mismo día de su llegada a Mambré; en esa oportunidad me contó que antes de iniciar el viaje vivían en un barrio ubicado en las afueras de San Pedro Sula, una ciudad importante de Honduras, y que debieron partir por las amenazas crecientes de un pandillero que se había obsesionado con ella y pretendía apropiársela. Al momento de salir, su hijo mayor estaba cursando tercer grado de nivel primario y el menor segundo año de preescolar (además ambos asistían a una escolita de fútbol). Cuando le pregunté sobre su interés en que los niños continúen estudiando me contestó que sí le interesaba, pero que como recién llegaban necesitaba pensarlo un poco. Al día siguiente volvimos a conversar y me dijo que había hablado con su marido y que él no estaba de acuerdo, que le había dicho: “para qué van a ir a manchar un libro si va a ser por dos semanas”. Unos días después abandonaron el albergue.

En el relevamiento previo a buscar las escuelas conversé con los padres de Micaela e Isaías, de quienes hablé en el capítulo anterior. Sus nombres eran Clara y Serafín. Los conocí una tarde, mientras esperábamos la hora de la cena. En esa charla les comenté que había hablado con las responsables de Mambré para ver si los padres querían enviar a sus hijos a las escuelas que estaban aquí cerca. La respuesta de Serafín fue que estaban pensando seguir viaje rumbo a EU y que como en el albergue les habían dicho que se podían quedar un mes, entonces no habían pensado en que los chicos vayan a la escuela. Pero que si existía la posibilidad pensaría más en que lo hagan sus hijos más pequeños, Micaela e Isaías. Porque los otros ya eran grandes: “ya tienen con qué defenderse”.

Luego de conversar un poco sobre esa posibilidad, Serafín me comentó que a él también le gustaría estudiar. Dijo que no sabía leer ni escribir, que había hecho hasta cuarto grado pero que se le había olvidado. En un momento Clara le recordó la época en la que había ido a clases para adultos. Serafín se acordó, y dijo que sí, que hace unos años en El

Salvador había tomado clases para aprender a leer y a escribir. Que le había gustado bastante, pero que luego no había podido seguir. Hacia el final de la charla, volviendo al tema de la escolarización de los más pequeños, contaron un poco más de sus dudas frente a la posibilidad de seguir viaje a EU.

Unos días después, subí al primer piso con la intención de hablar con las/os tutoras/es con quienes no me había comunicado todavía, me senté en una mesa que estaba al frente de la habitación donde dormían las familias y me puse a revisar mis notas. En ese momento se acercó Micaela y me preguntó por la escuela, quería saber cómo era y dónde quedaba, si era lejos. Entonces le conté que había hablado con el supervisor, le expliqué cuál era su función y le dije que había que ir a hablar con él para que diga cuál era la escuela que tenía vacantes. Que entonces todavía no se podía saber dónde quedaba la escuela. Ella insistió y me preguntó dónde hay escuelas cerca. Yo le expliqué que son varias las escuelas posibles, y me interrumpió preguntando si se llegaba caminando. Le contesté que las que conocí quedan cerca, como para ir caminando. Luego le mostré la hoja con los requisitos de inscripción y comenzamos a leerla juntos. Cuando mencioné el acta de nacimiento, ella me corrigió: "partida de nacimiento". Yo contesté que sí, que tenía razón. Ella me dijo que sus padres sí tenían su partida de nacimiento. Cuando terminamos de leer me comentó que su papá debería comprarle la mochila y los cuadernos y me preguntó qué pasaba si no se los podían comprar. Entonces le dije que había que ir paso a paso, que primero de todo había que hablar con sus papás para ver qué decían ellos sobre lo de ir a la escuela, después había que ver el tema de la documentación, y después venía el resto. En cuanto a la mochila y los cuadernos, le dijo que aquí en el albergue quizás tenían, y que si no tenían ya me habían avisado que había dinero para comprar. Entonces ella me dijo que estaba bien y se fue.

Un rato después Clara y Serafín se sentaron a conversar conmigo. Luego de hablar sobre un par de cuestiones, les mencioné el tema de las posibles inscripciones de Micaela e Isaías. Les pregunté si tenían las partidas de nacimiento de los chicos y mencioné brevemente los requisitos, explicando que el certificado médico se podía hacer con la médica del albergue. También les comenté que había hablado con Carmen y me había dicho que el albergue se podía hacer cargo de comprar los útiles escolares y los uniformes. Serafín mencionó que a él le habían ofrecido mochilas y útiles escolares en PCR, pero finalmente Clara dijo, con intención de dar por terminada la conversación, que estuvieron hablando y que no estaban seguros de mandar a los chicos a la escuela, porque ellos tenían

que trabajar y no tendrían quién los lleve. Yo les dije que estaba bien y que cualquier cosa si cambiaban de opinión me avisaban, y si no estaba yo, que podían hablar con Ruth.

3.4. Las experiencias de las/os NNA

En esta sección voy a relatar las experiencias de las familias y las/os NNA que decidieron iniciar el proceso de inscripción a la escuela. Primero describo ese proceso y luego presento las experiencias de Rudy y Emanuel, que asistieron a la escuela, de Rafaela, que intentó junto a sus padres inscribirse a la secundaria pero no lo consiguió y de Melvin, un niño que vivió junto a su padre en Mambré durante un año y luego asistió a una escuela de nivel primario.

3.4.1. Inscripciones escolares

Luego de dos intentos infructuosos para inscribir a Rudy –en los que Daniela, su hermana, no llegó a estar lista a tiempo para ir a ver al supervisor–, organicé una reunión informativa con el supervisor para que asistan todas/os las/os interesadas/os. Previo a ese día confirmé la participación de algunas/os residentes, les pedí que preparen la documentación que tuvieran consigo y les comenté que las/os niñas/os podían pasar a realizar un control médico con la doctora del albergue.⁷¹

El día de la reunión, apenas atravesé la puerta, Keyla se acercó corriendo y me dijo que ya estaba lista para salir. Se había vestido y peinado como para ir un evento importante y llevaba colgada de un lado del cuerpo una bolsa pequeña con apliques brillantes. Mientras firmaba el libro de entrada me encontré en la recepción con Rafaela y Emanuel, que esperaban junto a sus padres, y con Rudy. Todos se habían vestido con cierta elegancia. Después de saludarlos le dije a Keyla que vaya a avisarle a su mamá que ya había llegado y que le recuerde que necesitábamos sacar copias de sus documentos; también le dije a Rudy que le avise a su hermana. Mientras esperábamos, Gisel, la madre de Emanuel y Rafaela me mostró la documentación que traían: pasaportes, actas de nacimiento y certificados de estudio de la escuela anterior, todo con apostilla de la Haya.⁷² Uno por uno fui sacando copias de los documentos para presentar en la supervisión. La mayoría traía el

⁷¹ Antes me ocupé de consultar con la médica si podía emitir esos certificados. Ella me confirmó que sí pero que necesitaba unos formularios oficiales que vendían en algunas papelerías. Luego de consultar con la secretaria del supervisor, compré los formularios necesarios en una papelería cercana a la escuela.

⁷² “La apostilla de La Haya es un método simplificado de legalización de documentos a efectos de verificar su autenticidad en el ámbito del Derecho internacional privado. Físicamente consiste en una hoja que se agrega a los documentos que la autoridad competente estampa sobre una copia del documento público” (Wikipedia, s/f-a). Es decir, se trata de un procedimiento de legalización que otorga validez al documento frente al Estado mexicano.

documento de inicio de su trámite de solicitud de asilo y su tarjeta de residencia por razones humanitarias.

Salir del albergue no fue tarea fácil, ya que siempre alguno de nosotros se olvidaba algo, necesitaba ir al baño, o se demoraba en firmar el libro de salida. En ese momento de espera para salir, Mary, la madre de Keyla discutió con su compañero y se sentó en uno de los sillones con los brazos cruzados y una expresión de enojo en el rostro, con una actitud que me hizo pensar que no iba a venir. Yo observaba la escena a cierta distancia, parado junto a la puerta. Keyla estaba sentada junto a ella, mirando hacia el suelo. Cuando se abrió la puerta y Mary vio que comenzábamos a salir, se puso de pie, tomó a Keyla de la mano, firmó el libro y se sumó al grupo –Keyla había sido la primera en firmar el libro, aunque por su edad no era necesario que lo haga–.

En el camino, Gisel, la mamá de Rafaela y Emanuel, iba adelante con sus hijos –al momento de salir me había recordado que estábamos llegando tarde–. Cuando llegamos a la puerta de la escuela donde se encontraba la supervisión, toqué el timbre e informé que nos esperaban para una reunión, pero el hombre que nos atendió dudó si dejarnos entrar, aparentemente porque le costaba entender la configuración del grupo. Tuve que explicar la situación tres veces, dos al hombre y una a otra mujer que se acercó a ver qué pasaba, y mencionar que todos juntos teníamos una cita con el supervisor.

Con todo, llegamos 15 minutos tarde. El supervisor nos hizo pasar y pidió a sus asistentes que pongan sillas para todos frente a su escritorio. Aunque estábamos un poco apretados, nos acomodamos bien. El grupo estaba compuesto por: Emanuel, Rafaela, su mamá, su papá y su abuela, Keyla y su mamá, Rudy y su hermana, y yo. El supervisor nos explicó cómo era el trámite, hablando con pausas, mirándonos a los ojos y siendo muy preciso en los detalles. En su exposición enumeró y especificó de qué se trataba cada uno de los documentos que se requerían. Cuando preguntó si alguien tenía una pregunta, Mary le dijo que llevaba consigo solo una fotocopia del acta de nacimiento de Keyla, es decir que no tenía el original, porque les habían robado una bolsa con esos documentos. Mientras hacía la pregunta me miró como para incluirme en el asunto –unos días atrás, cuando le informé por primera vez sobre la reunión, me había explicado esta situación, me había preguntado si iban a inscribir a Keyla aunque no tenga todos los documentos y me había pedido por favor que no la haga ir en vano–. Entonces el supervisor le preguntó si había alguna manera de conseguir el acta de nacimiento, por ejemplo solicitándola en la

embajada. Ella contestó que no y yo intervine para recordarle que como estaban solicitando asilo no podían tener contacto con la embajada de su país.⁷³ Él asintió y como si pensara en voz alta propuso otra alternativa, pero cuando terminó la frase dijo que no, que tampoco era realizable. Se puso a pensar un poco y finalmente dijo que no había problema, que la iban a recibir aunque faltase esa documentación. Luego agregó, dirigiéndose al grupo completo, que les pedía por favor que si no tenían alguno de los documentos necesarios para las inscripciones, pero contaban con la posibilidad de conseguirlo, que lo hagan y lo presenten. Mirándonos a los ojos –en este punto me incluyó– expresó que él consideraba que nos correspondía hacer el esfuerzo de cumplir con nuestra parte, ya que la escuela estaba cumpliendo con la parte que le tocaba. De lo que no se trataba, dijo, era de que nos quedemos con que si no presentábamos la documentación, igual nos iban a aceptar a los niños. Una vez que asentimos y dijimos que estábamos de acuerdo, nos explicó que en los casos en los que falte algún documento que no fuese posible conseguir, en la supervisión redactarían una carta para que firmen las/os tutoras/es. En esa carta se expondrían las particularidades del caso y se dejaría constancia de que se comprometerían a traer la documentación faltante –la que era posible conseguir– en los días posteriores. En ese momento señaló que yo estaba presente como testigo de lo que él les estaba diciendo. Luego mencionó cómo era el procedimiento para conseguir las vacantes y explicó que las/os niñas/os que no tengan documentación que certifique su nivel de estudios, deberían hacer un breve examen de colocación. En ese momento hubo cierta inquietud, pero él comentó que el examen no era para preocuparse. Luego preguntó las edades y niveles escolares de cada uno. En una primera observación dijo que a Rafaela le correspondía ir a la secundaria y que a Rudy quizás también, aunque habría que evaluar la posibilidad de que se inscriba en sexto de primaria.

Antes de pasar a revisar la documentación de cada una/o, el supervisor nos advirtió que faltaba poco más de 15 días para el cierre del sistema mediante el cual se realizaban las inscripciones. Después de ese día sería imposible realizar trámites vinculados a las inscripciones –o las bajas de alumnos– en todas las escuelas de la CDMX, tanto para nivel primario como secundario. Si hubiera algún trámite luego de esa fecha, debía esperar hasta el siguiente ciclo lectivo, es decir, que cierre el ciclo vigente y pase el período de vacaciones

⁷³ Según la legislación vigente, las/os solicitantes de asilo y refugiadas/os no podían ser obligados a dialogar con los consulados de sus países de origen, salvo casos excepcionales. La institución responsable de brindarles asesoramiento legal era la COMAR. Allí podían consultar con las/os abogadas/os que tenían asignados para resolver dudas en relación con la documentación faltante para realizar inscripciones en las escuelas.

—entre tres y cuatro meses—. Al finalizar la conversación el supervisor pidió a sus secretarios que pongan una mesa y unas sillas en el pasillo para que nos podamos sentar. Luego nos solicitó que salgamos para ordenar la documentación y nos alcanzó unas hojas impresas con los requisitos y el orden con el que se deben organizar los documentos.

Una vez que estuvimos afuera, pude notar que había expresiones diferentes: Emanuel, Rafaela y sus padres estaban de buen ánimo, Keyla tenía una sonrisa en el rostro pero su mamá no parecía muy contenta, y Daniela había salido enojada. Lo primero que dijo es que no quería que Rudy pierda un año, que él había iniciado la secundaria en Guatemala, poco antes de dejar el país, y que lo correcto era que continúe en ese nivel. Rudy escuchó con seriedad a su hermana, pero al poco tiempo fue con las/os demás a recorrer los pasillos de la escuela. En ese momento, Gisel le dijo a Daniela que no se preocupe, que ya lo iban a resolver. Luego se generó un espacio de silencio en el que no supe qué decir.

Cuando pasó ese instante de tensión me dispuse a ayudar a Gisel con la revisión de la documentación de Emanuel —Rafaela debía esperar las indicaciones del supervisor sobre cómo inscribirse en el nivel secundario—. Después me acerqué a ver cómo iban Mary y Daniela, que estaban ordenando sus papeles. Luego, como había sacado mal unas copias de Emanuel, fuimos con Atahualpa a buscar una fotocopidora. Al volver, la secretaria del supervisor había revisado la documentación de todas/os e hizo pasar a Emanuel y sus padres para hablar con el Dr. Carbajal. Unos minutos después salieron con un listado de la documentación que faltaba presentar.

Cuando el supervisor se asomó a la puerta Daniela le preguntó qué se podía hacer con Rudy. Él contestó que quizás lo mejor sería que se inscriba a sexto de primaria —último año de ese nivel—. Primero, porque era probable que en secundaria no lo reciban, siendo que el año lectivo vigente estaba muy avanzado. Y segundo, porque quizás era bueno para él repasar contenidos, sobre todo teniendo en cuenta que provenía de otro país. Por otra parte, de ese modo obtendría en pocos meses un certificado de finalización de la primaria, que facilitaría luego el ingreso a primero de secundaria. Después seguía el turno de Keyla y la hizo pasar a la oficina junto a su mamá.

Daniela seguía enojada, dijo que no le parecía una buena idea. Como el planteo del supervisor estaba siendo bastante firme, desde una postura de "tómalo o déjalo", intenté decir algo. Mencioné que también había que pensar que existía un desfase entre el

calendario escolar de su país y el de México, el primero iniciaba en enero y el segundo en agosto. En ese momento corría el mes de mayo y Rudy había iniciado la secundaria en enero, pero en México el ciclo lectivo había comenzado en agosto del año anterior. Entonces había unos meses de diferencia que no se podían salvar, si Rudy lograba inscribirse a primero de secundaria, habría perdido muchos meses de clases. Como no la vi convencida con mi argumento y continuaba enojada, le recordé que de todos modos no era algo que debía decidir ese mismo día, que después iba a tener tiempo para pensarlo y hablarlo con Rudy. También mencioné que si decidían intentar inscribirlo a la secundaria, dentro de poco íbamos a tener más información, por la inscripción de Rafaela.

Un rato después salió Keyla, a quien le habían realizado el examen de evaluación mientras conversábamos. El supervisor dijo que le había ido bien, pero que la inscribiría en el mismo grado que había estado cursando en su país, aunque ya lo había finalizado. Luego le preguntó a Daniela si querían pasar con Rudy para iniciar la inscripción, pero ella dijo que necesitaba pensarlo y en todo caso volvían otro día. Él contestó que no había ningún inconveniente y comenzó a despedirse de nosotros. En ese momento le pedí a la secretaria que por favor nos indique cómo realizar las inscripciones a la secundaria, pensando en Rafaela y quizás en Rudy. Ella entró a la oficina y volvió con un papel con una dirección, diciendo teníamos que ir a tal escuela que quedaba cerca. Después el supervisor nos dio las indicaciones sobre cómo llegar. Finalmente nos despedimos y nos fuimos.

3.4.2. *Acceder o no acceder*

En esta sección relato las experiencias de Rudy y Emanuel, quienes asistieron durante algunas semanas a la escuela, y de Rafaela, que intentó inscribirse a la secundaria pero no lo logró. Por último presento el relato de Luis sobre la experiencia escolar de su hijo Melvin

3.4.2.1. *Rudy*

Un par de días después de la reunión con el supervisor me acerqué a hablar con Daniela. En esa charla me contó que había hablado con Rudy y habían decidido que se inscribiría en el nivel primario, tal como le había recomendado el supervisor. También me comentó que había vuelto junto a Gisel a la supervisión, había formalizado la inscripción y les habían indicado cuáles eran las vacantes. Les asignaron una escuela que estaba a dos cuadras del albergue, la misma que conocí en mi recorrido por las escuelas, aquella desde donde me recomendaron que hable con el supervisor. Mientras conversábamos, Daniela tenía en la mano los papeles de la inscripción que le habían entregado en la escuela, entre ellos

estaba el reglamento. Con preocupación me comentó que lo había leído y uno de los artículos decía que si los padres no buscaban con puntualidad a sus hijos –ella a su hermano–, los llevarían a una fiscalía. Le dije que no conocía esa regla, pero que seguro en la escuela le podían dar alternativas. También mencioné que quizás Rudy podría volver con la persona que busque a Emanuel, que probablemente sea su abuela. Ella dijo que Rudy iba y volvía solo en Guate.

Unos días después Rudy comenzó las clases. Cuando fui al albergue tenían que comprar el uniforme escolar. Fuimos a un supermercado a ver si lo conseguíamos ahí y para tener precios de referencia. En el camino paramos en una papelería porque el día siguiente Rudy necesitaba llevar a la escuela una tabla con clavos para hacer los puntos cardinales. En la papelería vendían una, pero Rudy dijo que no servía porque tenía menos clavitos de los que pedía la maestra, era una tabla pequeña de plástico, de siete líneas por siete, pero en la escuela le habían pedido una de diez por diez, y le habían dicho que se podía hacer de madera con clavos. A mí me pareció que también lo decía para que su hermana no gaste dinero en eso. Como nos vio dudando, el vendedor dijo que esas tablas también las podía fabricar cada uno en su casa.

Unos días después, en una conversación con los jóvenes en la habitación de los varones, le pregunté a Rudy cómo le iba en la escuela. Él tenía puesto el uniforme escolar, recién volvía de clases. Me contestó que iba bien. Le pregunté con quién iba y volvía, me dijo que casi siempre los buscaba la abuela de Emanuel. En un momento de la conversación le hice un comentario sobre una fiesta que se hacía al día siguiente en el albergue y él me dijo que mejor no le hable de fiestas, porque tenía que practicar su baile para la fiesta de despedida de la escuela. Ya le habían dicho que iba a tener que bailar el vals. Me explicó que era la fiesta de despedida de sexto grado, que en Guatemala también se hacía. Para la fiesta, además de bailar el vals tenía que usar un traje, pero me dijo que no le gustaba usar traje. Al escucharlo hablar de la fiesta me pareció que estaba contento y entusiasmado, se le notaba la alegría entre medio de las quejas por tener que bailar vals y usar un traje.

Ese mismo día tuve una conversación con una de las trabajadoras del albergue sobre Rudy. Le pregunté cómo lo veía ahora que iba a la escuela y ella me dijo que había estado muy bien, pero que en los últimos días parecía un poco estresado. Daniela había comenzado a trabajar y desde el albergue le habían pagado una guardería para que deje a Manuela, pero ella en vez de llevarla dejaba a la beba a cargo de su hermano. Esto había

generado cierto malestar entre las trabajadoras del albergue, porque no estaba respetando los acuerdos, que incluían permitir que Rudy tenga tiempo para hacer sus tareas y tener momentos de dispersión, lo que no era posible si tenía que cuidar a su sobrina la mayor parte del día. A la vez, Daniela había dicho que ya quería viajar a Tijuana, que no quería esperar más. Esa noticia tampoco había sido bien recibida por el equipo, ya que faltaba poco para que Rudy termine la escuela y Manuela todavía podía asistir a la guardería por tres semanas. Por su parte, Rudy había dicho que no quería irse todavía, que quería terminar la escuela. Frente a esta situación, habían citado a Daniela para una reunión en los próximos días. En mi siguiente visita al albergue, me comentaron que aparentemente Rudy y Daniela se iban la semana siguiente.

El mismo día de su partida, tuve una conversación con Rudy. Allí le pregunté por su experiencia en la escuela, pero sus respuestas fueron bastante acotadas. Me dijo que le había ido bien, que la maestra era buena y que con sus compañeros le había ido bien también, que se había hecho amigos. De las materias le había gustado más matemática, pero ya le gustaba de antes –en Guatemala había ganado un concurso departamental de matemática y había ido a la capital a participar de una competencia nacional donde le habían dado un diploma de reconocimiento–. En la convivencia con sus compañeros todo fue bien, pero no le habían pasado música o videos porque él no llevaba su celular a la escuela. No lo quería llevar pero también el problema era que andaba mal, a veces se bloqueaba, se ponía loco o se apagaba. Entonces tenía que conectarlo, apagarlo o pegarle un cuentazo (un golpe) para que encienda y funcione. En relación con la fiesta de fin de año me dijo que el problema había sido que habían cambiado la fecha, del 5 de junio al 5 de julio. Si no la hubieran cambiado, habría podido asistir. Su último día de clases había sido un jueves, porque el día siguiente no había clases. Al final de esa jornada le avisó a la maestra que no iba a seguir asistiendo a clases. Pero a sus compañeros no les dijo nada. Yo dije que estaba bien, que a veces era mejor así. Él dijo que sí, “sino ahí todos iban a preguntar: ¿y para dónde vas? ¿y cuándo vas a volver?, un montón de cosas le preguntan”.

3.4.2.2. Emanuel

Como mencioné, Emanuel fue a la misma escuela que Rudy. Su inscripción en la escuela se realizó sin problemas y comenzó a asistir a clases. Un par de veces lo encontré haciendo la tarea en el comedor del albergue, junto a Gisel, su mamá. Un día estaba haciendo la tarea de geografía y otro día la de ciencias naturales. En la escuela le habían prestado los

libros, salvo el libro de matemática, porque en la escuela no había más. Una vez que terminen las clases debía devolverlos.

En una de esas conversaciones Gisel me comentó que a Emanuel se le habían roto los zapatos con los que iba a la escuela, pero como le daba pena avisarle a Carmen me pidió si se lo podía comentar. Un par de minutos después se acercó Carmen a saludar y yo aproveché para decirle lo de los zapatos. Entonces Carmen le dijo a Gisel que no tenía que dar rodeos, que cuando necesite algo tenía que acercarse y decírselo directamente. Sobre los zapatos le dijo que debía ir a una zapatería, consultar los precios y preguntar si emitían factura. Luego le pasaba esa información y ahí arreglaban si los compraba ella directamente o enviaban a alguien más a comprarlos.

Una vez, mientras cocinaba junto a Atahualpa, el padre de Emanuel, le pregunté cómo le iba a su hijo en la escuela. Su respuesta no fue muy extensa, me dijo que le iba bien y que estaba contento. Le pregunté qué tal los maestros y me dijo que muy bien, que estaban pendientes de él y lo ayudaban.

Como durante ese período de tiempo cada vez que nos vimos hablamos de la inscripción de Rafaela, su hermana, no indagué mucho más sobre su experiencia escolar. Y como la familia se fue de manera imprevista para mí, no pude despedirme ni tener una conversación con Emanuel para saber más sobre su experiencia.

3.4.2.3. Rafaela

Al mismo tiempo que inscribieron a Emanuel, sus padres intentaron inscribir a Rafaela. Habían ido a la escuela secundaria que el supervisor les había recomendado. Allí los recibió el subdirector, y los atendió muy bien. Les comentó que conocía Nicaragua y tenía amigos allá. También les confirmó que había una vacante para Rafaela en su escuela. Pero para poder inscribirla debían ir a presentar la documentación en una oficina de la SEP. En esos días yo no pude acompañarlos, entonces Atahualpa se encargó de ir a hacer ese trámite. Pero allí le dijeron que no podían inscribir a la hija para comenzar en ese momento las clases. Era necesario que realicen un trámite de validación de los certificados de estudios y además que debía rendir exámenes de equivalencia. Entonces la inscripción iba a pasar para que comience en agosto.

Luego de esa negativa, con nuevas indicaciones sobre qué debía decir, Atahualpa insistió nuevamente pero no tuvo éxito. Le hicieron pagar por un trámite para iniciar la

revalidación de los certificados de estudios de Rafaela –las boletas de calificaciones de primaria y secundaria–, y le dijeron que vuelva dentro de tres meses. Luego de esa experiencia, en Mambré evaluaron la posibilidad de presentar un oficio en la CNDH para que la acepten, pero sus padres no quisieron avanzar en esa dirección.

También, durante ese período, unas personas que trabajaban en el INEA habían ido al albergue, habían hablado con Rafaela y le habían ofrecido la posibilidad de realizar un examen para que certifique tercero de secundaria. Ahí le explicaron que el examen tenía 70 preguntas –sobre matemática, lengua y ciencias– y lo podía hacer en dos semanas. Pero no le dieron los materiales ni le explicaron dónde los podía conseguir. Un día antes del examen se comunicaron con el albergue para avisar que Rafaela no podía realizar el examen porque tenía menos de 15 años. Para ese momento ella se había entusiasmado con la posibilidad y había estado estudiando bastante, primero buscando cosas en internet y después con materiales que consiguió junto a su madre en una fotocopidora cercana a la escuela donde habían hablado con el subdirector. Luego de ese error, le dijeron que iban a averiguar la posibilidad de que puedan hacer una excepción para que realice el examen de todos modos. El problema era que según el reglamento interno del INEA no era posible realizarle el examen por su edad. Finalmente le informaron que iba a poder realizar el examen y le dieron una fecha. Si no le iba bien, tenía una semana para prepararse y rendirlo otra vez. Pero poco después Rafaela y su familia continuaron el viaje.

3.4.2.4. Melvin

En una de nuestras primeras conversaciones Lore me pasó el teléfono de Luis. Me dijo que era un exresidente proveniente de Honduras que había vivido en Mambré junto a su hijo durante un año y ahora alquilaba un lugar cerca de ahí. Melvin estaba asistiendo a una escuela primaria desde hacía unos meses y cada tanto ambos iban de visita. Ese mismo día me comuniqué con él y accedió a darme una entrevista.

Un par de semanas después de la entrevista quise comunicarme con él pero no respondió mis mensajes. Le pregunté a Lore y me dijo que se había ido a Tijuana y había logrado cruzar la frontera con EU. Había pasado a despedirse y le había contado que estaba muy cansado de intentar salir adelante en la CDMX y que se iban para ver si tenían mejor suerte allá.

Cuando conocí a Luis y su hijo Melvin hacía cerca de dos años que estaban en la CDMX. Él tenía 30 años y Melvin 9. Habían estado viviendo durante un año en Mambré y

luego habían conseguido rentar un pequeño departamento cerca de ahí. Durante su estadía en el albergue habían obtenido la condición de refugiados y Luis había conseguido trabajo de vendedor en una mueblería. Todavía mantenían comunicación con las trabajadoras del albergue y cada tanto los invitaban a comer. Un par de semanas antes de nuestra conversación Luis se enfermó y volvió por unos días a Mambré. Le dieron uno de los dolores de cabeza que sufre cada tanto, pero muy intensos y con fiebre. Fue a una clínica, pero su seguro de salud no estaba vigente porque no lo había renovado. Entonces se fue con Melvin a Mambré y allí los recibieron. María, la responsable de casa, lo estuvo cuidando y cuando se mejoró le contó que durante un rato estuvo muerto y luego revivió. Ella era su comadre, era la madrina de Melvin.

Vivían en un departamento pequeño de dos ambientes, que estaban compartiendo con unos amigos de Luis que también venían de Honduras, aunque en ese momento no estaban. El espacio en el que conversamos tenía una mesa, unas sillas y una pequeña estufa para cocinar, apoyada en dos hileras de ladrillos. Luis me comentó que no tenían heladera ni televisión. Él tenía un celular inteligente que, a pesar de no saber leer ni escribir, utilizaba sin problemas. Tenía una aplicación que traducía los mensajes y el texto que aparecía en la pantalla a un formato de audio, y cuando él quería enviar un mensaje, traducía su voz a texto. Durante la conversación Melvin estuvo en la habitación contigua y asomó la cabeza un par de veces, una porque su padre le dijo que me salude y otra cuando escuchó que hablábamos de él. Luis me contó que no estaba yendo a la escuela, lo habían suspendido por una semana.

Luis y Melvin provenían de Colón, un departamento lindante con el Océano Atlántico de Honduras. Cuando salieron él tenía 28 años y Melvin tenía 7. Vivían en una localidad donde había mucha pobreza. Luis provenía de una familia de diez hermanos en la cual nadie había ido a la escuela, ni por un día. Por lo tanto en su casa no sabían leer y escribir. En el lugar donde vivían había una escuela, pero ellos eran demasiado pobres como para asistir. Lo que su padre ganaba alcanzaba para medio comer, no ajustaba para comprarles ropa. Antes de iniciar el viaje Luis trabajaba como agricultor, principalmente en cultivos de café, de palma y de frijol. Pero lo que ganaba tampoco alcanzaba para mucho, igual que cuando él era chico, apenas ajustaba para medio comer. Con eso no podía comprar ropa o útiles escolares. Por eso Melvin tampoco había ido a la escuela.

Luis contó que aquí en México era muy difícil y que tampoco le alcanzaba para comprar otras cosas. Que él sacaba 1000 pesos semanales pero entre semana se comía 500, más lo que gastaba para la despensa los días de descanso. Ahí ya no le quedaba casi nada, quizás unos 100 pesos. Y que además le daba 10 pesos por día a Melvin para que vaya a la escuela, entonces el dinero no ajustaba para nada. Lo que sí, él veía que había más oportunidades que en su país, y que la gente lo apoyaba. También se sentía más seguro y no tenía que andar huyendo como en su país, que tuvo que escapar de un lado para otro, eso lo agradecía mucho.

Cuando se fueron de Mambré Luis se ocupó de buscar una escuela para Melvin. Quería que su hijo estudie, quería tenerlo en la escuela. Pero también quería ocuparse de encontrarla por sí solo, por eso no pidió ayuda en el albergue. Durante 15 días estuvo recorriendo escuelas –pagando taxis y autobuses–, en busca de alguna que quede cerca de su trabajo, hasta que le recomendaron que pregunte en una que estaba más alejada pero donde podían darle una solución. Fue hasta allí y tuvo una entrevista con la dirección. Allí les explicó que necesitaba una escuela para su hijo porque tenía 8 años y no sabía nada. Entonces le dijeron que sí podían inscribir a Melvin y le preguntaron en qué zona estaba buscando. Él les contestó que la que mejor le quedaba era una que él conocía y que quedaba cerca de su trabajo. Entonces llamaron por teléfono y le dieron una cita para ese mismo día. Luis salió de esa reunión y se fue directamente a la otra escuela, donde le confirmaron que se lo iban a recibir y le explicaron cuáles eran los documentos que debían presentar. Esa parte le costó bastante, presentó la documentación que tenía, incluida la de su reconocimiento como refugiado. Entonces se lo recibieron y le dijeron que quedaba como caso especial, porque ahí era el único migrante que había. Al poco tiempo Melvin empezó a asistir a la escuela. Inició en primer grado con 8 años. Al principio le hicieron bullying porque hablaba diferente. Pero después empezó a estar mejor. A los tres meses lo pasaron a segundo grado y luego avanzó a tercero. Al momento de nuestra conversación Melvin tenía 9 años y cursaba tercer grado. Pero según Luis no sabía nada y estuvo mal que lo pasaran a tercero, porque todavía no sabía leer ni escribir.

Hacia poco él había tenido un conflicto con una maestra de Melvin, que terminó con ella gritándole. Le dijo que él pensaba que iba a ir e iba a estar todo solucionado, pero que no era así. Entonces él fue a la dirección a poner una queja contra la maestra. No era la maestra de Melvin, era una que estaba de relevo. A ella desde la dirección le eligieron un grupo de alumnos que eran los que estaban más retrasados. Eran cuatro o cinco chicos.

Pero después lo mandaron a descansar. A él le explicaron que Melvin no hacía la tarea y cuando estaba en la escuela no trabajaba. Entonces Luis llamó a la dirección de la escuela y le dijeron que debía ir a supervisión para que le digan si Melvin iba a seguir o no en la escuela.

Luis dice que lo suspendieron por el hecho de ser migrante, porque hay otros niños que no saben nada, pero que como sus padres son mexicanos y saben que tienen derechos, si se los suspenden después pueden tener pleitos. Pero como saben que él era extranjero, dicen: “no pues ahorita lo sacamos de la escuela y no se va a aparecer por acá”. Y dijo que él tampoco se iba a poner a discutir con la maestra y a reclamarle que le sacó al niño de la escuela:

no pues, no puedo. Por el hecho de ser migrante no puedes comportarte como los de aquí. Exactamente, porque no sos de aquí, entonces pues tenemos la cualidad de eso, porque, por el hecho de ser migrante pues caemos muy bajo.
(Entrevista Luis, 28 de febrero de 2019)

También agregó que hay maestros que son racistas, que le gritaban a él y lo miraban mal a Melvin.

La maestra le dijo que no lo puede tener por la edad, que tenía que buscar otra escuela y que Melvin estaba suspendido por una semana. Y le pidió que vaya a hablar con la dirección, pero como él tenía que irse rápido al trabajo no fue a hablar. Después lo llamaron de la dirección y le dijeron que vaya a la supervisión.

Después fue a hablar con los supervisores y le dijeron que el lunes lleve al niño a la escuela y que si no se lo aceptaban que se vuelva a comunicar con ellos.

Yo le pregunté si le habían dado la opción de las escuelas 9-14. Él me contestó que sí le habían comentado de esas escuelas pero también le habían dicho que no servían para su hijo.

3.5. Reflexiones de cierre del capítulo

En este capítulo se pudo apreciar cómo la posibilidad de ir a la escuela irrumpió al interior de las formas de vida construidas en torno al albergue, dirigiendo la atención de los adultos hacia los malestares que expresaban las/os NNA. También se muestran algunas de las dificultades que existieron para que la escuela se incluya como una opción efectiva, tanto por las trabas burocráticas del sistema educativo como por las condiciones de precariedad de las familias. De todos modos, para Rudy, Emanuel y Melvin, fue posible abrirse paso

para lograr ser recibidos, para hacerse de un lugar en la escuela en el cual de algún modo recibieran cuidados y pudieron recuperar un espacio de tiempo libre de otras responsabilidades, un lugar que les permitió volver a habitar un mundo propiamente infantil o juvenil. Aunque en el caso de Melvin, ese mismo espacio parece no haber sabido cómo integrarlo.

Este capítulo también permite restaurar la presencia que tuvieron las/os NNA para impulsar las acciones que se fueron llevando adelante para dar respuesta a sus malestares. Prestándoles atención, formulando preguntas sobre cómo interpretarlos, quizás sea posible cuestionar las acciones que se emprenden para dar cumplimiento a sus derechos, en especial un derecho fundamental como el acceso a la escuela. Pero para eso es preciso disponerse a escuchar las expresiones de esos malestares con delicadeza (Das, 2015a:211). El camino que abrieron en este trabajo hace pensar que quizás las respuestas adecuadas sean: los programas de educación acelerada, las clases en los albergues, o clases destinadas a NNA migrantes que se dicten en otros lugares.

Capítulo 4. Narrar sus historias

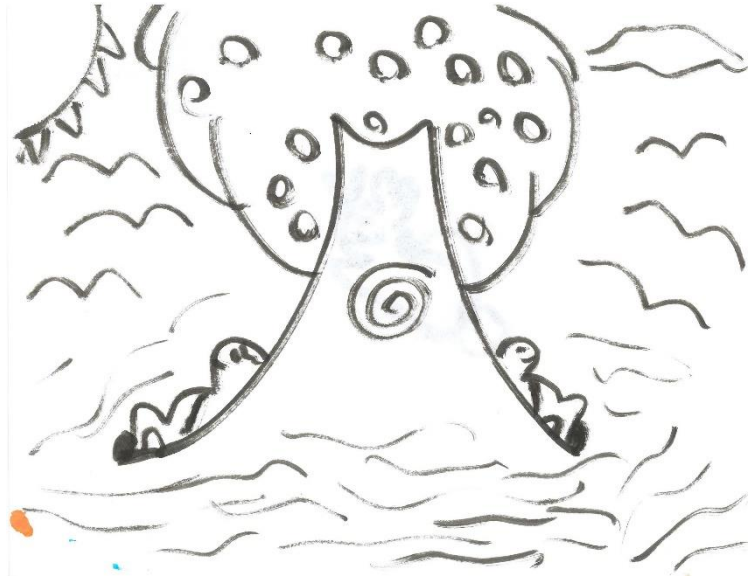


Ilustración 5 *Dos hombres dormían, se levantaban y se encontraban con un monstruo* (16 años, Guatemala). Taller de historietas (Biblioteca). Junio de 2019.

Y si no empieza y no termina ¿entonces qué?

(Gerber Bicecci, 2017:190)

En este último capítulo presento una selección de trabajos producidos en el taller de historietas. Para comenzar, propongo puntos de entrada conceptuales que me permitan reconocer los proyectos éticos que movieron a las/os participantes del taller a crearlos. Luego expongo los trabajos y analizo sus contenidos, poniéndolos en relación con diferentes registros.

4.1. La narración de la experiencia

“Para saber hay que imaginarse”, propone Georges Didi-Huberman en una invitación a reflexionar sobre la importancia de los testimonios visuales para conocer más sobre ciertas experiencias trágicas de la historia en las que el pensamiento suele fracasar (Didi-Huberman, 2004:17). En este capítulo la apuesta consiste en considerar a las historietas

producidas en el taller como narraciones que pueden abrir múltiples vías de acceso a las experiencias migratorias de las/os participantes y que permiten reconocer saberes que fueron generados por ellas/os, en ese espacio, con la intención de compartirlos a un público más amplio. En busca de fundamentar el envite, en lo que sigue voy a recurrir a referentes conceptuales que den cuenta del trabajo con estos relatos, elaborados con dibujos y palabras.

Como ya se dijo, las narraciones presentadas en este trabajo hacen justicia a la singularidad de las historias de quienes las contaron, y en ese gesto dan forma a un imaginable que permite darse por aludidos. Ahora quisiera introducir un breve ejercicio reflexivo. La intención es proponer dos planos diferentes de interpretación de las experiencias de mis interlocutores, con miras a reconocer la diferencia entre el gesto de crear una narración para un taller de historietas que se enmarca en una investigación y el trabajo de escritura posterior que las hace emerger para la tesis. Si bien ambos planos en última instancia dan forma a este documento, son la expresión de proyectos éticos distintos (Das, 2015b).⁷⁴ Al apreciar estas diferencias es posible considerar la politicidad de las narraciones y afinar la mirada sobre el proceso de construcción de las experiencias migratorias –que será explicitado en el apartado metodológico de este capítulo–.

Veena Das nos recuerda que, desde el punto de vista de la antropóloga, el concepto de experiencia no es una categoría transparente, y que su característica esencial de opacidad convierte el trabajo de rastrearla en “una tarea mucho más difícil de lo que muchos autores suponen” (Das, 2015b:2). Los elementos que la constituyen no son evidentes desde el principio, “una no puede señalarlos simplemente como señala a una silla o a una mesa” (Das, 2015b:2). Para que estos objetos emerjan es necesario realizar un proceso de descripción; es necesario “crear la textura de lo ordinario” (Das, 2014:303). En un plano similar se encuentran las experiencias migratorias que describo a partir de las observaciones, conversaciones y entrevistas con mis informantes, registradas durante el trabajo de campo. Ellas son expresión de un proyecto ético que las considera parte –una parte estructural– de un trabajo de investigación.⁷⁵ En este plano las experiencias

⁷⁴ La autora propone prestar mucha atención a los proyectos éticos de las personas como una forma de “problematizar las definiciones de los pobres dadas por sentido que los identifican como destinatarios de la caridad o la ayuda del Estado, cuyos proyectos de vida se encuentran estructurados principalmente en torno a cuestiones de supervivencia” (Das, 2015b:4).

⁷⁵ Siguiendo a Paula López Caballero, es posible imaginar que estos registros podrían formar parte de posteriores lecturas que los utilicen como fuentes históricas (López, 2016).

migratorias de mis interlocutores precisaron de un trabajo de registro y escritura que continúa con el esbozo de este documento.

En otro plano se sitúan las experiencias constituidas en torno al taller de historietas. Si bien en última instancia –al convertirse en líneas que componen esta tesis– se configuran mediante una descripción creada por mí, estas experiencias migratorias tienen su origen en narraciones producidas con proyectos éticos distintos. Cada participante del taller que contó historias de niñas, niños o jóvenes atravesados por la migración, de manera oral y gráfica, produjo narraciones en el sentido benjaminiano. Configuró experiencias migratorias, articulando una relación con el mundo y consigo misma/o que se vuelve crítica y que puede interpelar a quien las recibe.⁷⁶ Por otra parte, el intercambio de narrativas que generó el espacio de trabajo grupal configuró una experiencia migratoria común, que puede encontrar resonancia en otras comunidades, a la vez que propició un espacio de juego para el lenguaje –o los lenguajes, pictóricos, escritos y orales–, dando lugar a narraciones singulares, irreducibles e irrepetibles. Los proyectos éticos de las/os participantes del taller –y quizás también de sus narraciones– hicieron justicia a sus historias particulares –aunque no las narren expresamente–. Lo hicieron desde el momento en el que decidieron iniciar una narración en ese espacio, bajo las consignas establecidas. Y lo continuaron haciendo cuando nutrieron sus relatos con sus recuerdos y otras memorias. Podríamos decir que éstos surgen de:

esa especie tan peculiar de certidumbre que es congénita a la genuina experiencia: [quien narra] sabe —con el conocimiento frágil que le cuadra al testigo— que ha pasado algo, que algo ha tenido lugar, aunque no sepa exactamente qué ni precisamente dónde, y, para averiguarlo, tenga que abrirse paso a través de la ciega espesura del lenguaje, buscando las pistas a medio borrar: sabe del acontecimiento. (Oyarzun, 2016:19)

Cuando las/os participantes del taller de historietas contaron una historia decidieron compartir sus saberes y configuraron experiencias. Sus narraciones se convirtieron en experiencias para dar consejo, para compartir sabidurías. Emergieron como experiencias migrantes porque quienes las elaboraron tuvieron algo para contar y quisieron contarlo. Las/os asistentes al taller de historietas tomaron la decisión de participar, de compartir. Y trabajaron para hacerlo. Sus relatos –orales, gráficos y escritos– empezaron –y terminaron– por decisión suya. Son huellas de un viaje que había empezado y aun no terminaba.

⁷⁶ En palabras de Benjamin: “El narrador toma lo que narra de la experiencia; [de] la suya propia o la referida. Y la conviene a su vez en experiencia de aquellos que escuchan su historia” (Benjamin, 2016:56[inserción del traductor]).

4.2. Narrar sus experiencias migratorias pese a todo: procesos de producción de las narraciones y aclaraciones metodológicas

Si bien las narraciones creadas en el taller de historietas están compuestas no solo de dibujos sino también de palabras, la tarea principal que articuló la actividad, lo que mantuvo las manos ocupadas y habilitó el diálogo, fue graficar una historia. Mientras dibujaban, las/os participantes fueron poniendo imágenes –pictóricas y apalabradas– a momentos vividos en tiempos recientes en los que no había lugar para el pensamiento ni para la imaginación. Arrebataron esos conjuntos de imágenes para ponerlos a disposición, tanto de quienes participamos de esa instancia de trabajo grupal, como de aquellos que se dispongan a apreciarlas en este documento.

Un aspecto importante a reconocer es que las/os participantes del taller realizaron sus narraciones “pese a todo” (Didi-Huberman, 2004): pese a la abundancia de imágenes sobre las/os niñas/os migrantes que, en vez de transmitir la realidad de sus experiencias, se ocupan de construir meras narrativas que sean capaces de provocar emociones (Snell, 2016);⁷⁷ pese también, en un sentido similar, a las estrategias simbólicas de deshumanización de las personas migrantes que abundan en los medios de comunicación, y a las fronteras simbólicas que determinan cuáles son los rostros, cuerpos y voces de las personas migrantes “apropiadas” y “de interés para el público”, a la vez que excluyen las visualidades migrantes –fotografías tomadas por y para ellas– del periodismo digital (Chouliaraki, 2017; Chouliaraki y Stolic, 2017); pese a que los proyectos visuales que difunden auto representaciones de los migrantes –proyectos que los retratan “en sus propios términos y por lo tanto de manera diferente a la que se los presenta en los medios masivos de comunicación o por fotógrafos y cineastas documentales” (Schreiber, 2018:3)– no logran atravesar aquellas fronteras simbólicas y permanecen relegados como un ejemplo más del “activismo imposible”, que consiste en reclamar por derechos que no se encuentran legitimados por los Estados –como sucede con distintas iniciativas llevadas adelante en EU por personas provenientes de México y Centroamérica– (Schreiber, 2018:27); pese a los intentos por retratar la migración en términos más humanos (Kugler, 2015), de invitar a que niñas/os y jóvenes que viven en campos de refugiados a que cuenten sus historias a través de la fotografía (Koldzic y O’Brien, 2015) o de crear relatos sobre la migración para compartir en medios digitales utilizando diversos formatos –escritura, fotos,

⁷⁷ Entre numerosos ejemplos posibles en México, ver: La Jornada, 2020a. Allí se publica una fotografía que fue representada por una de las participantes del taller y que expondré más adelante.

videos– (Mitchell, 2015); pese también a que los Estados anfitriones las/os enfrentan a la necesidad de construir historias verosímiles a la medida de sus expectativas como única vía para acceder a una protección internacional, “mostrando que no alcanza simplemente con la realidad del sufrimiento, que el pedido de asilo... [es] simplemente una ficcionalización que habilita o no una escucha” (Penchaszadeh, 2017:60); pese a la dificultad de tener que revivir momentos traumáticos al narrar sus historias, que se complementa a su vez con la posibilidad de afirmar en ese gesto la propia supervivencia (Feldman, 2019:105); y pese a que se encontraban en el medio de sus viajes, sin saber cuándo ni cómo iban a finalizar. Pese a todo esto y más, algunas/os NNA residentes en el albergue accedieron a participar del taller y a crear sus narraciones.

Con la intención de dar cuenta de las diferentes decisiones que las/os participantes tomaron para compartir sus experiencias migratorias, quisiera comenzar con el momento en el que invité a participar de la actividad a las/os NNA que se encontraban en el albergue. Para hacerlo, presento un extracto que intenta exponer de manera sintética esa primera invitación a participar del taller. Se trata de líneas construidas a partir de registros en el diario de campo y fragmentos de memoria personal:⁷⁸

En el medio de un día más en el albergue, la invitación a participar de un taller (“¿otro taller?” / “¿qué es un taller?”); escuchar la propuesta: es un taller de historietas que tiene que ver con una investigación sobre la migración de niñas, niños y jóvenes, se trata de un trabajo para la universidad; preguntar: “¿cuándo va a ser?”, “¿quién va a ir?”, “qué es una historieta” (“¡ah, un cómic!”); pensar un poco y decir que sí, aunque luego no fuera a ir, o contestar que a esa hora no podría porque trabajo, o pensar un poco y decir que sí, porque quizás ese día me dan ganas (“además me gusta dibujar” / “aunque no sepa dibujar”); después pensar en voz alta: “le tengo que pedir permiso a mi tío”, “no creo que mi mamá me deje salir”; una vez que estas primeras preguntas obtuvieron respuesta, despedirse y seguir con las actividades cotidianas (hasta el día del taller).

(Extracto reconstruido mediante un ejercicio de memoria y distintos fragmentos del diario de campo)

Este recorte de escenas permite introducir cuestiones éticas y metodológicas que formaron parte del trabajo en torno al taller de historietas. En primer término, quisiera mencionar las decisiones que tomé en diferentes momentos para garantizar el

⁷⁸ Apelo a las palabras de Julieta Quirós al referirse a un problema, propio de un acercamiento etnográfico, con el que toda antropóloga debe lidiar: “cómo transformar un fragmento de la vida social en algo narrable (es decir, cómo traducir la experiencia en palabras, y hacerlo, además, para alguien que no estuvo allí); y cómo no perder, en esa traducción, la multiplicidad de dimensiones de realidad –y de contexto– que hacen a esa experiencia interpretable e inteligible. Sabemos que, al pasar de la vida al papel –y no sólo me refiero al texto publicado, sino a todo el conjunto de textos que le anteceden, empezando por el propio diario y registros de campo en el caso de [la antropóloga]–, las observaciones y vivencias (etnográficas u otras) son inevitablemente alteradas. Estamos habituados a aceptar este desajuste [...] Menos habituados estamos, sin embargo, a que [la etnógrafa] nos diga que, además, reelabora contextos, reconstruye diálogos, y pone en boca de las personas palabras que no fueron debidamente (esto es, literalmente) grabadas” (Quirós, 2011:36).

consentimiento informado de las/os participantes y sus tutoras/es, teniendo presente que éste

implica mucho más que estar de acuerdo con participar de una investigación. Involucra tener tiempo para decidir, poder hacer preguntas sobre la investigación, y entonces tener la posibilidad de decir sí o no. El consentimiento debería también considerarse como un proceso continuo antes que como un evento único. (Morrow, 2008:54)

En ese sentido, la invitación a participar del taller fue la primera instancia entre otras que tuvieron las/os NNA para decidir su participación. Además, en esas primeras conversaciones, quienes viajaban acompañados, pudieron conocer la opinión de sus tutoras/es, a quienes consulté luego de hablar con ellas/os. Para saber sus opiniones me acerqué a conversar con ellas/os, las primeras veces junto a Ruth, la psicóloga, y luego por mi cuenta. Como algunas sesiones del taller transcurrieron en un espacio diferente al albergue –del cual hablaré a continuación–, resultó importante para la mayoría saber que era una actividad que contaba con la aprobación y el seguimiento por parte del albergue. Un comentario aparte merece la última sesión del taller que transcurrió en Mambré y para la cual una parte de las/os participantes –quienes me habían contestado que no querían participar–, tuvo que sumarse a la mesa de trabajo ya que la encargada de casa no les dejó otra opción.

En total llevé adelante seis sesiones del taller de historietas, dos en el comedor de Mambré y cuatro en una biblioteca que se encontraba enfrente.⁷⁹ A su vez, en otra ocasión, organicé una visita a biblioteca más importante para conocer y leer historietas.⁸⁰ Para realizar las sesiones conté con la ayuda de dos investigadoras, quienes me acompañaron para coordinar tres sesiones.⁸¹ Las siete sesiones del taller fueron registradas en grabadora.

El período de tiempo en el que llevamos adelante el taller fue de casi tres meses. Inicialmente el diseño del taller planteaba un trabajo que se completaba en dos jornadas.⁸² Con ese formato realizamos las dos primeras sesiones e intentamos aplicarlo sin éxito para dos sesiones más. Luego se modificó el esquema para iniciar y finalizar una historia en la

⁷⁹ La biblioteca pertenecía a un centro cultural que tenía vínculos con Casa Mambré. Por suerte tenía una sección de historietas, que si bien no era muy copiosa, tenía obras de reciente publicación que resultaron atractivas para las/os participantes del taller.

⁸⁰ Se trata de la Biblioteca Vasconcelos –una de las más importantes de la CDMX–, donde hay una sección de historietas que cuenta con gran variedad de títulos en castellano.

⁸¹ Nicté Ha Luna me acompañó en dos sesiones y Yuri Páez me acompañó en una. Durante las sesiones colaboraron para llevar adelante las consignas, responder dudas, plantear preguntas, organizar los materiales y más. Luego de la sesión conversamos sobre lo acontecido y me compartieron sus notas de campo.

⁸² Durante la etapa de diseño del taller me entrevisté con Erik Proaño Muciño “Frik”, historietista y docente que brindaba talleres de historieta, quien con gran generosidad me brindó consejos y compartió técnicas de trabajo.

misma jornada. Esta decisión tuvo que ver con la movilidad de las/os NNA residentes pero también con la dificultad de contar con dos días consecutivos disponibles en la agenda del albergue para realizar el taller. Por esto, la mayoría de las/os participantes asistió a una sesión. Quienes asistieron a más sesiones fueron Lina –cuatro sesiones– y Alicia –tres sesiones–. Emilia, Belcy y Vania asistieron a dos sesiones cada una.

La consigna principal del taller fue contar un relato de una niña, un niño o un joven migrante que sale de su país.⁸³ La historia podía ser la propia, una que les hayan contado o una imaginada. Para comenzar les sugerimos que definan quién iba a ser la/el protagonista de la historia.⁸⁴ Dijimos que podía ser una joven o una niña, un joven o un niño, o también un personaje inventado, como un animal que les guste (u otra figura que se les ocurra). Luego, una vez que había una idea sobre el personaje, hacíamos preguntas como: ¿cuántos años tiene? ¿qué está haciendo? ¿en dónde vive? ¿de dónde viene? Les pedíamos que recuerden que a los personajes de las historias siempre les pasaba algo: se enfrentaban a un desafío que tenían que superar o querían algo (o a alguien) y por algún motivo no lo podían conseguir. Dijimos que algo así podría suceder en sus historias. Aquí es preciso volver sobre la cuestión del consentimiento e introducir una mención a las cuestiones de poder que se ponen en juego en los métodos participativos. Tal como mencioné más arriba, y siguiendo los pasos de Wendy Luttrell, buscamos continuar brindando oportunidades a las/os participantes para decidir si se sumaban a la actividad (Luttrell, 2010). Quienes no quisieron contar una historia vinculada con la migración, tuvieron la alternativa de no hacerlo. En esos casos, las/os invitamos a dibujar otra cosa – una propuesta que tuvo eco fue la de dibujar sus propias casas o algún paisaje de su lugar de origen, aunque otros también dibujaron escenas que transcurrían en la CDMX, o elementos simbólicos de sus países– o les recordamos que no era obligatorio participar y podían ir a hacer otra actividad –en la biblioteca les ofrecimos salir a leer un libro, una historieta, o a usar las computadoras cuando quisieran–. Si bien estas decisiones difícilmente pueden haber contenido las múltiples y cambiantes relaciones de poder que se

⁸³ Frente a la posibilidad de plantear una consigna más amplia, que no haga referencia de manera directa a la migración, esperando que las/os participantes introduzcan la cuestión por su cuenta, o de definir una consigna que haga alusión directa a contar la historia de una persona migrante, se decidió por la segunda, entendiendo que es responsabilidad del investigador exponer el tema de interés, a fin de clarificar su inclinación a conocer más sobre aquel (Gleeson y Frith, 2004). El trabajo de Valentina Glockner Fagetti fue una referencia fundamental para diseñar y llevar adelante el taller (Glockner, 2008).

⁸⁴ El cambio en la inflexión verbal pretende dar cuenta del trabajo compartido con Nicté y Yuri.

pusieron en juego en el taller, quizás hayan permitido que las/os participantes ejerciten su poder de otras maneras (Gallagher, 2008).⁸⁵

En relación con las técnicas de dibujo utilizadas, propusimos el uso de aguada de anilina, hisopo y tinta china, plumones, lápices de colores y collage. Para iniciar el trabajo les entregamos una masa de color hecha con harina y sal, con la consigna de que la aprieten y la golpeen con fuerza para descargar posibles tensiones; esta actividad funcionó muy bien en algunas sesiones pero en otras pasó sin que se le preste demasiada atención. Con un sentido similar se propuso que cubran por completo una hoja con aguada de anilina de distintos colores, utilizando pinceles gruesos. Esta técnica fue seleccionada pensando en que el correr del pincel grueso sobre la hoja, cubriendo todos los bordes, podía favorecer a que las/os participantes se relajen y, a la vez, a que se animen a iniciar la actividad cumpliendo con una consigna sencilla. También se seleccionó teniendo en mente el esquema de dos sesiones de duración, para que se cubran las hojas el primer día, se dejen secar, y se utilicen como fondo el segundo día. La segunda técnica mencionada consistió en utilizar un hisopo y un tintero con tinta china para realizar dibujos de trazo grueso. La intención era igualar relativamente los trazos de los dibujos para que las/os participantes que estaban menos acostumbradas/os a dibujar no se sientan intimidados desde un inicio por quienes sí lo estaban y se animen a ir haciendo los primeros esbozos. En esa línea, indicábamos que era una técnica para comenzar la actividad e ir aflojando la mano. Luego les propusimos utilizar plumones, y en último término lápices de colores y collage, los dos últimos con la indicación de que podían servir para dar la terminación a los dibujos. Cabe mencionar que este esquema fue flexible a las diferentes conformaciones de los grupos.

Con el propósito de que las/os participantes que tuvieran dificultades para dibujar no abandonen la actividad por ese motivo, les pedimos que se concentren en la historia sin preocuparse demasiado porque salga bien el dibujo. En distintos momentos, sobre todo cuando a alguien le costaba dibujar, aclarábamos que no era importante que el dibujo sea perfecto, que de lo que se trataba era de contar una historia, el dibujo se podía mejorar o rehacer después. Cuando alguien terminaba una historia o un dibujo, le preguntábamos si nos quería contar de qué se trataba y proponíamos una pausa para que todos vean y escuchen. Si la persona que mostraba su trabajo decía que algo le había salido mal,

⁸⁵ Como sostiene Gallagher: “las técnicas participativas pueden proveer modos interesantes de intervenir en los juegos de poder, pero no proveen un modo de trascender tales juegos” (Gallagher, 2008:146).

nosotras/os replicábamos con comentarios asertivos, diciendo que no existían personas que no sepan dibujar.

En cuanto al destino de los trabajos en físico, les dije que si querían se los podían quedar, pero que en ese caso les pediría que me permitan escanearlos o tomarles una fotografía. Si no, podían entregármelos para mi trabajo de investigación. La mayoría de las/os participantes me entregaron sus dibujos, salvo Lina que me pidió uno de los que presento más adelante. Una vez que terminamos con las sesiones, o cuando una/o de los participantes tuvo que seguir viaje, les entregué a modo de agradecimiento un par de historietas a cada una/o.

Para analizar los productos del taller de historietas trabajé con los dibujos, las transcripciones del audio registrado en cada sesión y las notas del diario de campo, con anexo de las notas de mis colaboradoras. Un aspecto central para esta tarea fue crear herramientas que me permitan acercar lo más posible a las narraciones con sus contextos específico de producción. Dadas las características particulares que vivían las/os NNA en el albergue, ampliamente mencionadas, el foco sobre el contexto de enunciación y la vinculación con sus historias de vida tomaba una importancia desproporcionada. Es decir, no parecía conducente pensar en análisis que agrupen las narraciones en series o que tomen en cuenta variaciones a lo largo del tiempo, poniendo énfasis en sus contenidos latentes, lo que Lyn Yates llamaba “formas ‘objetivas’ de análisis de contenido” (Yates, 2010:289).

Siendo que el taller se enmarca en las metodologías participativas, a la hora de procesar mis registros intenté tener presente el desorden, la ambigüedad, la polivocalidad, los silencios (y lo no decible), los gestos (y lo no verbal) y las múltiples capas de significado que caracterizan a las narraciones de niñas, niños y jóvenes (Spyrou, 2011). En busca de dar cuenta de esta complejidad, construí distintos esquemas. Primero transcribí las grabaciones de audio y digitalicé los dibujos. Luego elaboré una planilla para cada trabajo en las que agrupé todo lo dicho sobre la obra por parte de las/os autoras/es, de sus compañeras/os –en referencia a ésta– y del coordinador de la actividad –y sus colaboradoras–.⁸⁶ Después uní las planillas con los dibujos digitalizados, pensando en que funcionen como la contracara de aquellos. Luego construí otra planilla, en busca de dar

⁸⁶ A su vez, siguiendo a Juri Meda, registré datos personales –edad, género, lugar de origen, si estaba acompañada/o–, nombres de las/os talleristas, lugar y fecha, y día de trabajo de campo –es decir, la vinculación con los registros correspondientes a ese día en el diario de campo– (Meda, 2014).

cuenta de la imposición de significados por parte de las/os investigadoras/es a la hora de establecer las consignas del taller o de realizar sucesivas aclaraciones de las mismas (Spyrou, 2011). Volviendo sobre las transcripciones, seleccioné los fragmentos de consignas o comentarios que condujeron los trabajos de cada una de las sesiones y los volqué a las planillas, numerando las consignas. Luego agregué un apartado a las planillas de contracara en las que registré las consignas bajo las cuales se habían realizado los dibujos, para poder contrastar el dibujo, lo dicho en torno a éste y la consigna y aclaraciones bajo las cuales se realizó.⁸⁷

Una vez que finalicé de ordenar los dibujos y las planillas, realicé una selección de trabajos e intenté estructurar las historias –aquí presento una parte de ese trabajo–. Para armar las historias tomé la palabra registrada en las transcripciones y, en los casos en los que correspondía, los textos escritos en las historietas. El procedimiento que realicé fue similar al que utilicé para dar forma a las historias del capítulo uno: intenté apegarme a las palabras utilizadas por las/os autoras/es, tratando de intervenir en la escritura lo menos posible. Para lograrlo, tuve que volver a las grabaciones de voz para revisar el sentido de una frase o una palabra. Los primeros productos de este trabajo fueron imágenes rodeadas de texto que seguían un orden numerado y me permitieron realizar los primeros análisis. Tomé la decisión de seguir ese esquema siguiendo la historieta de Rafaela que veremos a continuación.

Por último, organicé el texto de manera tal que las historias se puedan leer de modo similar a como se presenta convencionalmente una página de historieta.⁸⁸ Luego realicé una siguiente etapa de análisis, que expongo más adelante.

4.3. Narraciones y experiencias migratorias

Las/os participantes del taller crearon historias y dibujos sobre distintos temas. Algunos contaron viajes, encuentros con la ciudad, escenas que explicaban el porqué del inicio del viaje, o reflejaron una mirada sobre la migración. Otros mostraron historias sobre

⁸⁷ Previamente a esta decisión, comencé a vincular las indicaciones de la planilla de consignas con los comentarios de los autores en las contracaras de los dibujos utilizando un código, pero, después de realizar la tarea para dos sesiones, me detuve, ya que consideré que resultaba una cantidad de trabajo demasiado grande en comparación con lo que aportaba para los análisis. Además, como para realizar las transcripciones de voz utilicé un programa que asignaba a cada línea transcripta una marca de tiempo –es decir, indexaba cada línea con los minutos y segundos correspondientes al archivo de audio original–, pude ubicar los fragmentos que buscaba sin grandes dificultades.

⁸⁸ Como referencia para diseñar la disposición de las historietas observé el trabajo final de tesis de grado de Iván Zigarán, quien utiliza ese formato para presentar su informe final (Zigarán, 2018).

encuentros con la naturaleza o sobre lugares que habían resultado significativos para ellas/os. Pero también contaron historias de miedo, de duendes y fantasmas, que habían escuchado o habían vivido en sus lugares de origen, o historias completamente inventadas. Otros quisieron mostrar su casa, la escuela a la que habían asistido, un paisaje conocido, un instrumento musical, o algo que habían visto en la CDMX.

En las páginas siguientes, presento cinco historietas elaboradas por cuatro participantes, en las que combino la producción gráfica con el relato oral que hicieron en cada sesión, y sumo algunos datos contextuales sobre esa producción que ayudan a reconstruir el proceso de producción. Bajo los subtítulos “comentarios” registro cuestiones que tienen que ver con el contexto en el cual se produjeron las narraciones y que pueden resultar relevantes para los análisis. Elegí centrarme en estas historias por la riqueza que presentan, y por tener la posibilidad de sumar distintos registros para interpretarlas. En etapas siguientes de esta investigación, planeo seguir trabajando sobre otras historias de este corpus.

A los fines de presentar adecuadamente los trabajos introduciré “saltos de página” que me permitan encuadrar los dibujos en una página, respetando el sentido de la historia.

4.3.1. La historia del conejo

1. El conejo sale de su aldea
a) Un conejo vivía en una aldea de puros conejitos. Estaba en su casita, en su rancho, y quería descubrir qué tal era la vida en la ciudad. También su madre había muerto, entonces no quería seguir viviendo ahí, recordando su tristeza.

b) Viene del campo y se dirige a la ciudad. Va caminando.

c) Está llegando a una ciudad: "Yo voy siendo campesina y llegando a la ciudad".

d) Cuando llega a la ciudad, va caminando, se detiene, se da vuelta y atrás suyo hay un edificio. Mira hacia arriba, se marea y sale corriendo, porque no existían esas cosas en su país. Se da cuenta de que no le gustan los edificios. Sigue caminando por la ciudad y ve algo que impactó su vida, un hecho atroz –pero todavía no sabemos qué vio–.



2. Sale corriendo y vuelve a su casa.

Ilustración 6 Historia del conejo 1. Rafaela (16 años, Nicaragua). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019.



Ilustración 7 Historia del conejo 2. Rafaela (16 años, Nicaragua). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019.

3. Después de un tiempo decide volver a la ciudad, volver a intentarlo. Se prepara para el viaje, arma su mochila y dice: "¡Hey! Estoy decidido a cambiar mi vida, mejoraré y mi mamá estará orgullosa" (su madre había muerto)

5. Llega a la ciudad. Esta vez está mejor equipado, pero ("ella") no lleva nada para comer. Camina por la ciudad y vuelve a ver el mismo hecho atroz que vio: un cerdo a punto de ser comido.

6. Dice: "¡Pero qué cosas! Eso está mal, muy mal. Dios tenga piedad". Abre los ojos bien grandotes y se le pone el pelo todo erizado. Le dan náuseas. Se sintió tan mal que cuando salió corriendo dejó su mochila botada.

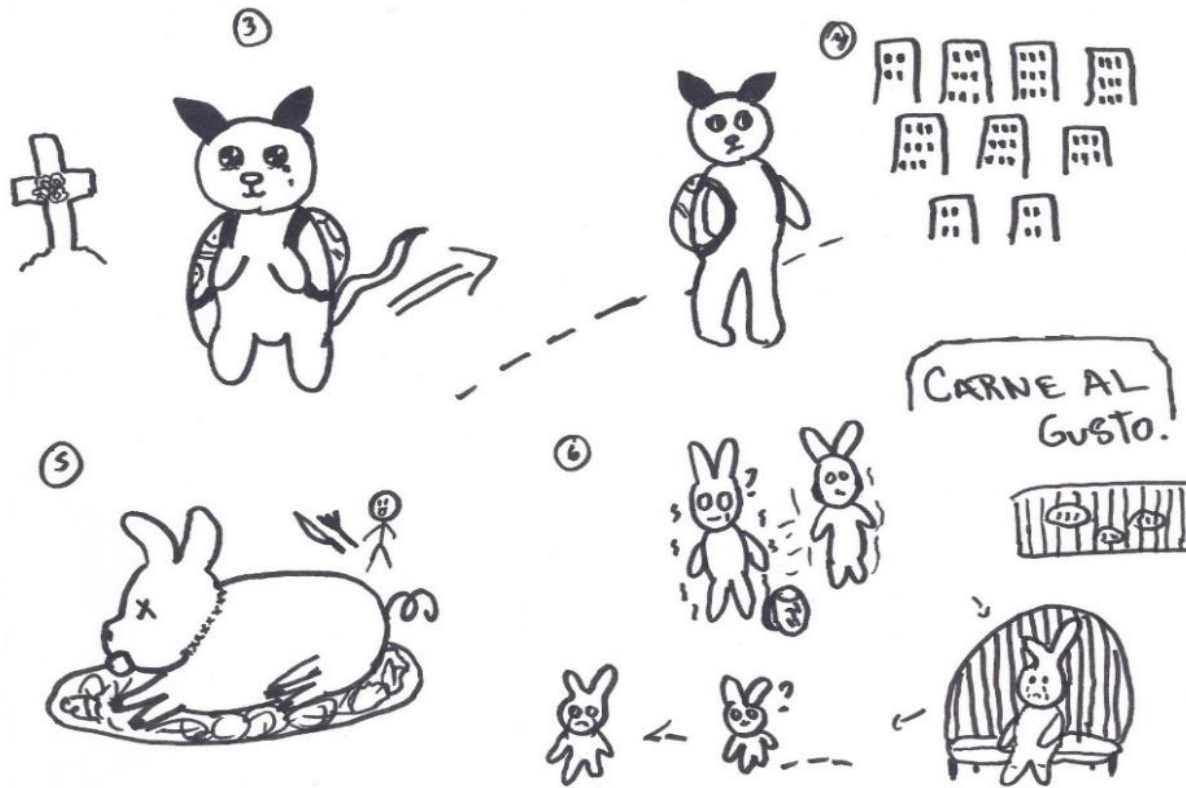


Ilustración 8 Historia del conejo 2 (sin papeles). Rafaela (16 años, Nicaragua). Taller de historietas (Casa Mambré). 7 de junio de 2019.

9. Luego se levanta y sigue caminando. Mientras caminaba dice de pronto: "Santo dios! He dejado mi mochila". Y comienza a llorar. Luego dice: "Esto no puede ser peor".

4. En el camino va como nervioso. Dice: "lo volveré a intentar, esta vez con pensamientos positivos, y vea lo que vea, seré fuerte" ♥

7. Decide irse a buscar un restaurante vegetariano, cruza la calle y ve un cartel que dice: "Carne al gusto".

8. Se espanta una vez más, sale corriendo y va a sentarse en una banca. Se pone a llorar. Piensa que tiene que ser fuerte y comienza a pedirle a su mamá que le ayudara.

10. Entonces sigue caminando y pues empieza a llover. Y él comienza a cantar una canción que le cantaba su mamá. Y la canción lo pone un poco alegre y un poco inspirado, entonces dice: "la vida no es una escalera de cristal. ¡No me rendiré, lucharé, seguiré adelante ¡! 7u7. La la la... Madrecita te amo... gracias por tu enseñanza..."

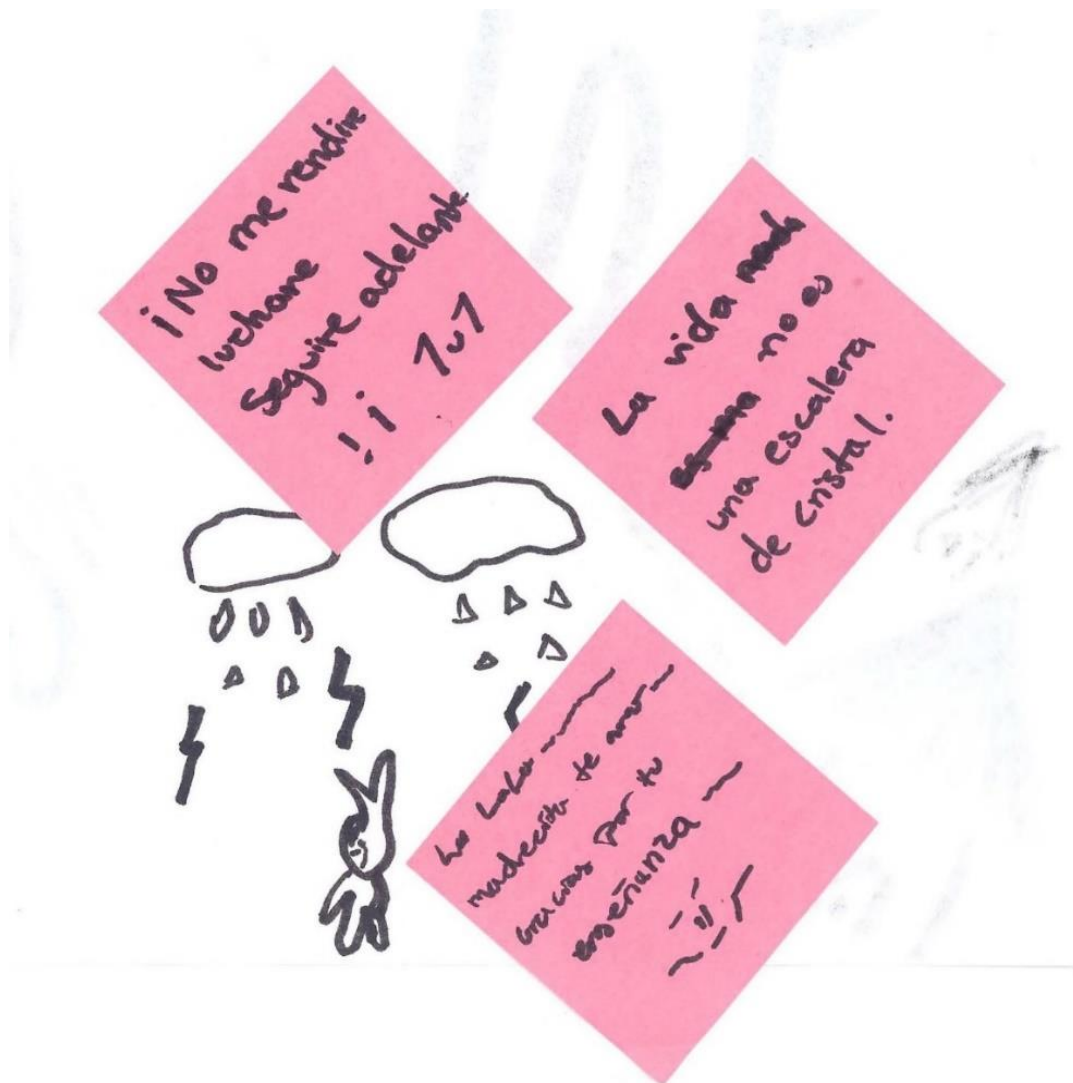


Ilustración 9 Historia del conejo 3. Rafaela (16 años, Nicaragua). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019.

Comentarios sobre “La historia del conejo”

Rafaela hizo tres dibujos y numeró las distintas secuencias. El primero tiene dos partes: en la primera el conejo sale de su aldea y se dirige hacia la ciudad; en la segunda, huye espantado por algo que vio en la ciudad –pero el lector no conoce– y vuelve a su aldea. El segundo dibujo tiene cuatro partes, en las que el conejo retorna a la ciudad y se enfrenta a aquello que lo había ahuyentado en el primer dibujo: un hecho atroz. El tercero cuenta el final de la historia.

La idea de que el protagonista fuera un conejo tuvo que ver con la consigna, que planteaba que podía ser un animal. Antes de comenzar a dibujar Rafaela dijo que iba a hacer la historia de una rata. Frente a la sorpresa del grupo, explicó que el día anterior, cuando estaba mirando por una de las ventanas del albergue, había visto una rata. Cuando terminó de dibujar su personaje comentó que se parecía más a un conejo y lo mostró al grupo. Al verlo, las/os demás participantes vieron el dibujo y estuvieron de acuerdo con que se trataba de un conejo y no una rata. En ese momento comenzó a ser un conejo.

Cabe mencionar que en su relato Rafaela se refiere mayormente a “el conejo” en género masculino. Pero en una de las preguntas que le formulé, para aclarar si el conejo estaba en la ciudad o estaba llegando a la ciudad, ella contestó: “sí, yo voy siendo campesina y llegando a la ciudad”. En otro momento de su relato hizo referencia al personaje como “ella”, para decir que estaba más equipada en su segundo viaje.

Rafaela mencionó dos situaciones que había vivido en persona. Luego de dibujar y relatar la secuencia en la que el conejo se encuentra con un edificio (punto 1.b. de la historia), comentó que eso le había sucedido a ella al llegar a la Ciudad de México: “Es que vi un edificio atrás... había un edificio y miré así... y me mareé y salí corriendo...”. La segunda situación tiene que ver con el hecho atroz que presencia el Conejo. Cuando estaba narrando el punto seis de la historia, al mencionar que el Conejo tenía náuseas, nos quiso contar la historia real:

Rafaela: Sí porque le dio náuseas y ya ni se acor... o sea, del atroz hecho hasta tiró la mochila... y... de ver eso... entonces le dio náuseas... y pues... empezó a [nc]... no parece que está sentado verdad? ... eso sería una banca... (pausa)

Sí es que... esto lo comparo con... hace unos días, andábamos en... aquí nomás salimos a tomar a aire a ver qué cuerno hacíamos y qué no...

Federico: ¿Cómo, cómo?

Rafaela: Aquí como a unas cinco cuerdas hay una comidería que supuestamente es de pollo... pero había un... chucho asado ahí... y me dio mucha cosa ver un... (en voz baja) un perro... siendo... o sea... es que se... o sea... estaba como un pollo... o sea, estaba como un pollo ahí y solo estaba...

(Taller de historietas, 7 de junio de 2019)

Frente a la incredulidad del grupo aclaró: “era un perro... la trompa de un perro... el cuerpo de un perro... y estaba así con las manitas así...”. En ese momento Alicia le preguntó: “¿No era un tacuazín [un tlacuache]?”. Y Rafaela insistió:

Celeste: No, era un chucho... hasta las orejas tenía todavía... estaba la cabeza así a un lado siendo asada... y aquí [nc]... y era un chucho, o sea... me dio mucha cosa... yo creo que nunca más en mi vida vuelvo a comer pollo... a saber cuántas veces me han dado chucho (risas)... sí, fue algo muy atroz porque, cómo van a hacer eso con un pobre perro...

(Taller de historietas, 7 de junio de 2019)

Tanto la identificación primera que tuvo Rafaela con una rata que vio por la ventana, como la negación a comer un perro ameritan análisis que exceden este trabajo. Sin embargo, quisiera bosquejar una breve reflexión a partir de unas líneas que podrían indicar un camino posible:

“[el último recurso del hombre/mujer] en el momento en el que se convierte en el desconocido y el extranjero [...], es el de saberse alcanzado, no por los elementos, sino por los hombres, y de dar el nombre de hombre/[mujer] a todo lo que le toca. El «antropomorfismo» sería, pues, el último eco de la verdad, cuando todo cesa de ser verdadero”. (Blanchot en Didi-Huberman, 2004:72)

Quizás Rafaela buscaba sostener elementos de humanidad en sus dibujos y marcó un límite: se sintió identificada con una rata –animal que come desperdicios de la calle– pero afirma que no está dispuesta a comer un perro –animal muy cercano a los seres humanos–. Aquí cabría considerar también su pertenencia a una clase media nicaragüense –y que sus padres habían sido dueños de un restaurante durante muchos años–, a partir de su encuentro con situaciones de sobrevivencia que le resultaban desconocidas –como tener que comer algo que no le guste, quizás cerdo–. Frente a un país y una ciudad desconocidos, que además se caracterizan por tener comidas autóctonas muy particulares, Rafaela parece imponer una distancia para preservarse y para preservar algo de la vida en su lugar de origen.

Unos días después de esta sesión de trabajo, Rafaela y su familia siguieron viaje rumbo a EU. La manera en la que se fueron llamó la atención en Mambré, porque no realizaron un aviso formal, que es lo que se acostumbraba. Tampoco lo comunicaron a otras/os residentes. Sin embargo, en una interpretación posterior, pude reconocer señales de que estaban próximos a partir. Una de ellas fue que la familia había recibido un apoyo económico por parte de PCR que les permitía seguir viaje, otra fue que organizaron, junto a la encargada de casa, una comida para todo el albergue –prepararon vigorón, un plato típico nicaragüense–. Es posible pensar que Rafaela tenía conocimiento de que se

encontraban próximos a partir y que en su historieta haya representado parte de su experiencia migratoria. El primer viaje quizás pueda pensarse como el trayecto de partida desde su país y de llegada a la CDMX, y el segundo como una combinación de su estadía en esta ciudad y el viaje que iba a comenzar próximamente. Para el segundo viaje la protagonista estaba más equipada, tenía su mochila y se acompañó a sí misma con unas palabras de aliento, preparándose para lo que iba a venir. Una vez en la ciudad se animó a caminar. Luego, cuando se enfrentó a un hecho atroz, el cerdo a punto de ser comido – podría haber sido un conejo– se asustó mucho y se sintió muy mal, tanto que perdió su mochila. Sin embargo, a pesar del momento traumático que acababa de vivir, no desesperó y siguió caminando en busca de comida vegetariana, adecuada para ella. Pero una vez más se encuentra con lo mismo, como si no hubiera escapatoria, en esta ciudad se comen a sus semejantes. Entonces se pone triste, se sienta en una banca a llorar y a pensar. Se acompaña una vez más con palabras de aliento, tiene que ser fuerte. Pero para ser fuerte necesita otro tipo de compañía, para enfrentar el hecho atroz necesita la ayuda de su mamá que en la historia está muerta y por lo tanto siempre con ella. Con esa compañía se levanta y continúa caminando. Y aunque empieza a llover, y se escuchan truenos, sigue avanzando, cantando una canción que le cantaba su mamá, acompañada por ella. En ese momento, de cara a lo desconocido, sin saber lo que vendrá, exclama que sabe que la vida no es una escalera de cristal, que no se rendirá, luchará y seguirá adelante. Entonces canta su propia canción –precedida de un emoticón–, que expresa el amor por su madre y agradece su enseñanza. Ese amor que la acompaña en los momentos más difíciles, que la ayuda a enfrentarse a hechos atroces y a tomar sus propias decisiones, y que siempre está presente.

Por otra parte, además de leer esta manera de acompañarse para enfrentar la incertidumbre, podemos pensar que quizás uno de los mayores miedos de Rafaela en ese momento era que, al cruzar la frontera con EU, la separen de sus padres, de su hermano y su abuela.⁸⁹ Es decir, estar sola, sin su madre, en un lugar donde someten a tratos inhumanos a sus semejantes: donde “se los comen”, donde las cosas están mal, muy mal, donde los ojos se abren bien grandes –quizás porque no alcanzan a creer lo que ven–,

⁸⁹ Es muy probable que Rafaela haya tenido conocimiento de la política del gobierno de ese país de separar a las familias, ya que se trataba de un hecho muy comentado en medios de comunicación, mencionado en las charlas informativas que se brindaban en el albergue y conversado en las charlas entre adolescentes –yo mismo presencié conversaciones sobre lo que se debía esperar al cruzar la frontera–.

donde el cuerpo se paraliza y se erizan los pelos, y donde se tienen que sentar a pensar y llorar en bancas con rejas, como sugiere el dibujo del punto ocho.

4.3.2. María y Ashuko

Introducción:

María y Ashuko son amigos. Él tiene 17 años y ella 15. Son de San Cristóbal de las Casas y van hacia la Ciudad de México. Van a buscar trabajo, porque donde viven no hay trabajo. En el camino se encontraron con problemas. Se encontraron con personas malas que los querían asaltar y secuestrar. Estas personas son monstruos.



Ilustración 10 María y Ashuko 1. Alicia (16 años, Guatemala). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019.

1. Cuando iban caminando por un bosque salió un ladrón, los asaltó y les quitó todo el dinero.

2. Luego llegaron a un pueblecito, asustados y tristes porque ya no tenían dinero.

3. Piden limosna y casi atropellan a María. Pero no le pasó nada.

5. Pero después María se siente triste porque ya no estaba Ashuko, porque eran mejores amigos. Y Ashuko se siente triste porque ya no está María, también porque eran mejores amigos. Tal vez se iban a encontrar algún día.

7. Se fue caminando y hasta que llegó en un lugar donde encontró a María. Era en la Ciudad de México. Ambos se pusieron muy felices porque se encontraron otra vez.



4. Decidieron separarse, se dijeron "hasta luego" y "adiós". En ese momento estaban felices.

6. Ashuko llegó a una ciudad. Tenía miedo porque estaba solito y no conocía a nadie. Y dijo: "mejor voy a ir a conseguir trabajo...". Pero como solo tenía 17 años no le daban trabajo.

8. Entonces empezaron a estudiar los dos. Tenían sus mochilas e iban a la misma escuela. Ashuko y María felices por siempre.

Ilustración 11 María y Ashuko 2. Alicia (16 años, Guatemala). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019.

Final:

Pero después la historia continuó. Ashuko comenzó a estudiar la carrera de medicina profesional. Y María también quiso estudiar. En ese momento se vuelven a separar. Esta vez ya no se extrañan, porque ya habían estado juntos mucho tiempo. Al tiempo María se va a trabajar a Estados Unidos y Ashuko se queda en México. Cinco años después se vuelven a encontrar por medio de Facebook. Ashuko había cambiado de carrera y había estudiado para perito contador. Al poco tiempo se casan.



Ilustración 12 María y Ashuko 3 y 4. Alicia (16 años, Guatemala). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019.

Comentarios sobre “María y Ashuko”

Alicia se sumó a esta sesión del taller de historietas poco después de haber llegado al albergue. El día que íbamos a realizar la sesión de la cual hablé en la sección anterior, un rato antes de salir, Lina me dijo que había llegado una chica nueva, que la invite a participar. Fuimos juntos a hablar con ella y dijo que sí le interesaba participar. Luego fuimos a hablar con su madre, que primero dudó mucho, pero finalmente aceptó, con la condición de que vaya Lina. Cuando íbamos caminando hacia la biblioteca Alicia nos contó que estaba viajando sola con su madre y que debían esperar que las deporten a Guatemala, su país de procedencia. También nos comentó que provenía de una comunidad indígena ubicada en la región Quiché.

Alicia comenzó a crear su historieta casi al mismo momento que Rafaela. Antes de dibujar, dijo en voz alta que iba a contar la historia de estos personajes. Primero dibujó a María, luego a Ashuko. Cuando finalizó el primer dibujo –ilustración 10–, contó el relato que se encuentra en el cuadro superior de la ilustración, como si esa fuese una historia completa. Cuando le entregamos otra hoja quiso continuar con la historia que continúa en la ilustración 11 y su primer dibujo se convirtió en una especie de introducción de una historia más larga. Cuando iba a la mitad de la segunda hoja, Alicia reveló que había tomado sus personajes de unos videos que había visto en internet. Luego del taller realicé una

búsqueda y encontré que Ashukito era el protagonista de unos videos humorísticos realizados Ecuador que tenían decenas de millones de reproducciones.⁹⁰ Se trataba de historias breves en las que un niño interpretaba el personaje de Ashuko, un hombre adulto que estaba casado con María. Las historias trascurrían en zonas rurales y los personajes pertenecían a una comunidad indígena.

En la siguiente sesión, Alicia hizo los dos retratos representados en la imagen 6, e intentó iniciar otra historia con sus personajes, pero a poco de iniciar perdió interés y la abandonó –ver imagen 7–. Luego creó una historia sobre la gira de una banda de música que le gustaba, llamada CNCO –que no presento aquí por una cuestión de espacio–.



Ilustración 13 María y Ashuko 5. Alicia (16 años, Guatemala). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019.

En una primera lectura de las historietas de Ashuko y María, no pude encontrar un vínculo con la historia de vida de Alicia. Más bien parecía que se trataba de historias que ella había escuchado de otros, mezcladas con otros relatos ficcionales. Al menos en el relato de su experiencia de viaje, no me había contado nada sobre un asalto, ni sobre llegar a un pueblo sin dinero a pedir limosna, ni el hecho de tener que separarse con alegría para después extrañarse. Sí parecía posible pensar en una expresión de deseo vinculada con el enamorarse, estudiar y tener una profesión, cuestiones que pueden ponerse en juego al momento de imaginar un futuro mejor en otro país.

En una segunda lectura, presté mayor atención al final de la primera secuencia – ilustración 10–, que habla de encontrarse con problemas en el camino, con personas malas que los querían secuestrar, personas que eran monstruos, y recordé que Alicia me había contado su historia en su segunda participación en el taller. Ese día estábamos en la biblioteca y cuando terminamos de trabajar, le dije al grupo que podía salir del salón a leer

⁹⁰ Ver: https://www.youtube.com/channel/UCXi_Od0G-Qc7Y3kQmhKZAgw/about.

mientras yo guardaba los materiales, pero Alicia quiso quedarse para ayudar. Allí me comentó que le había dado tristeza escuchar la historia de Lina –que presento más adelante–, agregó que a ella también le habían pasado cosas tristes y me contó su historia, que presento a continuación.

Su madre decidió iniciar el viaje luego de que un hermano suyo lograra cruzar con éxito la frontera de EU, acompañado por su hijo, bajo la guía de un coyote. En un principio su madre iba a viajar sola, pero después le dijo a Alicia que la tenía que acompañar, se lo comunicó un lunes por la noche. Alicia había estado estudiando, luego comió y, cuando se estaba levantando de la mesa, su madre le dijo que no se vaya para el cuarto porque tenía que hablar con ella. Ella se asustó pensando que la iban a regañar y luego pensó que no debía asustarse porque no había hecho nada. Entonces su madre le dijo que mañana era el último día que iba a ir a la escuela. Ella le dijo que por favor no la saque de la escuela, que se iba a esforzar e iba a superar el problema que tenía para aprender matemática. Su madre le contestó que no era por eso. Ella preguntó si ya no le iba a poder pagar más los estudios y su madre le dijo que tampoco era eso, y le explicó que era su último día porque dentro de dos días se iban a EU. La primera reacción de Alicia fue reírse, pensó que era una broma. Le dijo a su madre que no iba a dejar sus estudios. Pero su madre le contestó que los tenía que dejar. Alicia se fue a acostar y le costó mucho dormir: “estaba imaginando qué era de mí”. Al día siguiente fue a la escuela y, cinco minutos antes de entrar, les contó a sus amigas que la iba a abandonar y se iba por un tiempo a la capital. Les dijo que como no había cumplido con sus estudios la sacaban de la escuela. Sus amigas le preguntaron qué iba a hacer allá, si iba a trabajar. Y ella les contestó que no, que como su prima se iba de viaje, ella y su madre tenían que ir a cuidar de su hijo. Decidió no contarles la verdad porque después todos iban a estar pendientes de si había logrado llegar a su destino o si la habían deportado. Y si llegaba a ser deportada, después le iban a preguntar qué es eso y todos iban a ponerse a hablar de ella y su mamá. Lo mismo pensaba en cuanto a sus vecinos. Ese día en la escuela le hicieron una despedida y Alicia se puso a llorar porque sabía que si llegaba a cruzar la frontera de EU no los iba a volver a ver.

Al día siguiente, su tía y sus primos las llevaron al lugar por donde pasa el bus. Desde ahí viajaron hasta un lugar en el que debían esperar al coyote. Éste llegó, les preguntó si estaban listas, y subieron a un bus en dirección a su casa. Luego se bajaron y caminaron un par de horas hasta llegar. Allí se quedaron dos días, hasta que iniciaron el viaje. Viajaron de día. En el mismo transporte iban otras personas. Cuando se hizo de noche

llegaron a un pueblo y el chofer dejó al grupo esperando en un lugar. Al principio del viaje Alicia estaba contenta: “por conocer otras personas y todo eso”. Pero después, cuando se hizo de noche, le dieron ganas de llorar, porque había personas que no le gustaban, eran de otros lugares y le resultaban raras. Llegaron a ese lugar cerca de las 8 de la noche, esperaron y después de la medianoche volvieron a salir. Cruzaron una de las fronteras, llegaron a otro pueblo y los llevaron a una bodega. Ese lugar estaba sucio y había ratones; ahí les habían preparado una comida. Alicia no tenía ganas de comer en ese lugar, pero después se atrevió y al final la comida estaba rica. Le agradó la señora que cocinaba y le pareció que la cocina estaba bonita y bien limpia. Allí pasaron la noche y todo el día siguiente. Cuando anocheció continuaron el viaje. En el camino cambiaron de transportes y se detuvieron en otros lugares. Cuando llegaron a la ciudad de Puebla, en México, los coyotes las entregaron a un hombre que era el encargado de continuar transportándolas. Alicia lo llamó bajo el nombre de “el pollero”. Esta persona las llevó a su casa, donde debieron esperar dos días. Mientras estuvieron ahí, el pollero las mandaba a limpiar su casa, incluido el baño, y a lavar su ropa. Las hacía limpiar con cloro y sin usar guantes, lo que les produjo lastimaduras en la piel. A Alicia esta situación le producía mucha rabia. Hasta que una noche salieron de ahí. El pollero era taxista, pero no subieron en su taxi sino en otro carro, donde conducía otro hombre. Antes de subir, Alicia pudo ver que el pollero cargaba un arma en la cintura. Ellos viajaron en los asientos delanteros y Alicia y su madre en la parte de atrás. Al salir, les dijeron que tenían un día de camino. Luego de un rato el pollero, que iba en el asiento del acompañante, comenzó a tomarle fotos. Entonces Alicia le preguntó para qué eran las fotos y él respondió, dirigiéndose a su madre, que eran para que el chofer del siguiente transporte las reconozca. Su madre replicó preguntando por qué solo le tomaba fotos a su hija. Y él contestó que sí, que solo iba a tomar fotos a su hija. Después de un rato agarró el teléfono, llamó a alguien y le dijo que ya llevaba “a la niña”. En ese momento Alicia se asustó mucho. Y cuando el chofer le dijo que ahora se tenía que separar de su mamá, que tenían que continuar en carros separados, se asustó mucho más.

Un rato después la persona que manejaba aparcó el carro cerca de una tienda. Alicia vio que había una patrulla de la policía detenida cerca de donde estaban. El chofer se bajó, dijo que iba a la tienda y comenzó a caminar. El pollero se quedó sentado en el asiento del acompañante. Alicia pensó en abrir la puerta, pero el chofer volvió y se acercó a su madre a preguntarle si necesitaba agua. Ella le dijo a su madre, en voz baja, que conteste que sí. Cuando el chofer volvió con el agua y se la estaba entregando a su madre, Alicia se la arrebató y se la tiró en la cabeza al pollero. También le tiró con su sweater, que ya no pudo

recuperar. Entonces ambas bajaron del carro y salieron corriendo hacia la patrulla. Les dijeron a los policías lo que estaba pasando y mencionaron que el pollero cargaba una pistola. El lugar donde estaban quedaba cerca de la central de autobuses del Norte de la Ciudad de México. Los policías las llevaron hasta la central y las dejaron ahí, donde pasaron toda la noche. Supuestamente las dejaron en ese lugar porque no eran federales sino policías auxiliares. Allí se sintieron más seguras porque había mucha gente, pero aparecieron unas mujeres que les resultaron sospechosas y se asustaron. En ese momento Alicia pensó que estaba soñando. Entonces se acercaron a una señora que trabajaba en un comercio, le explicaron que tenían miedo de unas mujeres y la señora les dijo que se quedaran junto a ella y que si alguien les quería hacer algo iba a llamar a los guardias. Luego la señora le dio un pan y un café a Alicia, pero del susto no pudo comer. Cuando se hizo de día volvieron a ver a las mismas mujeres, se asustaron y se acercaron a unos policías federales para contarles lo que había pasado. Al cabo de un rato los policías les dijeron que tenían que esperar a unos abogados que las iban a recoger. De ahí las llevaron al Ministerio Público, hicieron la denuncia y fueron canalizadas al albergue.

A modo de cierre, podemos pensar que hubo cierta articulación de esta historia en la primera versión del relato –ilustración 10– pero que luego continuó por otros caminos. A su vez, quizás también sea posible encontrar fragmentos su historia en otras viñetas de la historieta: la amenaza del ladrón con una pistola en un lugar alejado, que deriva en la espera en un pueblecito al costado de un camino, sin dinero y teniendo que resolver qué hacer; el separarse sin ser plenamente consciente de que luego estaría triste al estar sola; el llegar a una ciudad desconocida pero desde la cual se llega caminando a la CDMX, es decir, que no estaba tan lejos, o era la misma ciudad que pasó a tener un nombre y por lo tanto comenzó a volverse conocida. A estas reflexiones, quisiera resaltar que el camino para contar su experiencia de viaje inició con el primer dibujo, aunque después parezca haberse velado parcialmente –al menos desde mi percepción– incorporando fragmentos de otras historias. Quizás, al final de la sesión del taller, Alicia percibió que su historia estaba quedando afuera de mis registros, y por eso quiso quedarse a contármela –quizás también por haber escuchado el testimonio de Lina, mencionado más adelante–. Es decir, se quedó a contarme su historia –que estaba siendo registrada en la grabadora– porque la quería contar, la quería compartir.

4.3.3. Un río para nadar

1. Dos niños van al río.
Son amigos.

2. Caminan por un bosque
en la montaña, hasta que
llegan a la orilla.



3. Pasan
el día ahí,
se la
pasan
nadando.

4. [ver
página
siguiente].

5. A la tarde
los van a
buscar al río
y vuelven a
su casa,
donde hay
otras
personas.

6. Ahí se
quedan
jugando un
rato, cenan
y se van a
dormir.

7. Al día
siguiente
se
levantan y
vuelven a
salir a
jugar.
Nadando y
estando en
el campo
son felices.

Ilustración 14. Un río para nadar 1. Rudy (16 años, Guatemala). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019.

4. Aquí están los dos niños nadando en el río. Representan alegría y felicidad.



Ilustración 15 Un río para nadar 2. Rudy (16 años, Guatemala). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019.

En esta historia los niños no se van de su lugar, por eso están felices.

Comentarios sobre “Un río para nadar”

Cuatro días después de esta sesión del taller, Rudy siguió viaje en dirección a la frontera con EU. El día anterior había asistido a la escuela por última vez, tal como relaté en el capítulo 3. Con la primera consigna, que proponía contar la historia de un joven o un niño migrante, que podía ser la propia o una que les hayan contado, Rafaela intervino para decir que Rudy había hecho una historia para la escuela que había estado muy buena y que podríamos hacerla entre todos –luego aclaré que las historias debían ser individuales–. Entonces pregunté cómo era la historia, ella observó a Rudy, pero como éste no dijo nada, procedió a contarla ella:

Rafaela: Es que eran dos hombres... se dormían, se levantaban... se encontraron un monstruo y salieron corriendo... dejaron sus mochilas (risas)... es que es muy chistosa, pero es muy interesante... y después... no sé qué pasó... se cruzaron un tronco y no sé... ahí sí podemos inventarla... [nc] y después eh... lo encarcelaron a unos... el amigo... un amigo... lo iban a sacrificar y bla bla... no, está muy buena...

Federico: ¿Y cómo te enteraste? ¿te la contó [Rudy]?

Rafaela: Porque... no porque... cuando él estaba haciendo su tarea pues [nc]

Federico: [A Rudy] ¿Y qué... la escribiste? ¿o cómo hiciste? ¿cómo te la...?

Rudy: Fue dibujada...

(Taller de historietas, 7 de junio de 2019)

En ese momento tuve la sensación de que Rudy no quería contar al grupo esa historia, por lo tanto continué con la actividad. Unos minutos después, él dibujó la primera escena de ese relato, que se puede apreciar en la ilustración 5, que encabeza este capítulo. Pero cuando terminó su dibujo dijo que no quería hacer esa historia, que iba a hacer una nueva, de dos amigos que iban al río a nadar. En los días posteriores al taller estuve buscando lograr una conversación con Rudy, antes de que se vaya. Pero fue difícil conseguirlo porque casi no estaba en el albergue, salía gran parte del día junto a Daniela, su hermana. Finalmente logré hacer la entrevista el mismo día en que viajaba, en las horas previas a su partida –ya había armado las maletas y estaba esperando a Daniela, que había tenido que ir de urgencia al registro civil porque había notado que en la partida de nacimiento de su hija habían anotado mal el nombre–. Quizás por el apuro, quizás por descuido, en la conversación olvidé mencionar la historia que había dibujado para la escuela.

Durante la entrevista Rudy me contó partes de su historia de vida que no conocía. Cuando era muy pequeño sufrió maltrato infantil por parte de sus padres, en especial de su madre. Los primeros años de su vida vivió junto a sus padres y siete hermanos, de los cuales él era el más maltratado. Cuando tenía 4 años, Daniela presentó una demanda en un juzgado para reclamar la tenencia a sus padres por ese motivo. Finalmente, un juez asignó la tenencia a Daniela. En ese momento Rudy se fue a vivir con Daniela y su esposo. Al principio vivían en la casa de otra hermana, pero como su marido estaba preso y Daniela recibía visitas periódicas desde el juzgado no era recomendable que se quedaran ahí. Entonces él, Daniela y su esposo se fueron a otra casa, en la que vivió hasta antes de viajar. En esos años Daniela llevó varias veces a Rudy a un pueblo cercano, donde ella tenía unos amigos. A él le gustaba mucho ir a ese lugar, porque era un poco más fresco y había un río caudaloso donde se podía meter. También porque había otros chicos para jugar. Poco antes de iniciar el viaje estuvo allá de visita.

Un día Rudy estaba en la casa viendo tele junto a un amigo. Ambos tenían 14 años. Daniela, que en ese momento estaba embarazada de su hija Manuela, estaba en su cuarto. En un momento, cuando él se había quedado dormido frente al televisor, el esposo de Daniela entró a la casa, fue hasta el cuarto y la apuñaló ocho veces. Luego salió del cuarto y, cuando su amigo quiso escapar, el hombre le gritó, lo agarró y le dio tres puñaladas, una en la mano, otra en el pie y otra en el estómago. Luego huyó. En ese momento Daniela logró llamar a una ambulancia desde su teléfono, que casi no funcionaba porque su marido lo había tirado al piso con la intención de romperlo. Rudy se quedó junto a ella hasta que llegó la ambulancia y llevaron a ambos heridos al hospital. Su amigo fue operado y logró sobrevivir. Daniela tenía un pulmón perforado y otras heridas, por lo que tuvo que ser sometida a distintas intervenciones quirúrgicas.

Una vez que le dieron el alta volvieron a la casa. Pero como el esposo de Daniela estaba libre y había sido visto cerca de la casa, decidieron iniciar el viaje. La mayor parte del trayecto la hicieron en autobús. Cuando llegaron a Tapachula, México, el gobierno había comenzado a entregar tarjetas por razones humanitarias a los migrantes. Recibieron sus tarjetas y continuaron el viaje. A los pocos días de llegar a la Ciudad de México nació Manuela.

Volviendo a la historia que Rudy hizo para la escuela, y que Rafaela relató brevemente, es posible reconocer algunos elementos que vinculan esa historia y la historia de los amigos que van al río con el relato que acabo de presentar y la información que presenté en el capítulo anterior. En el relato que cuenta Rafaela, dos hombres –quizás amigos, porque también habla de “un amigo”–, se quedan dormidos y al despertar se encuentran con un monstruo y escapan, olvidando sus mochilas –aquí hay una vinculación con la historia del conejo de Rafaela, que también olvida su mochila al escapar–. Un poco más avanzada la historia, luego de cruzar un tronco –probablemente en un bosque, como sugiere el dibujo que realizó Rudy sobre esa historia que encabeza este capítulo (ilustración 5)–, encarcelan a “unos” y al amigo. Además al amigo lo iban a sacrificar. Si bien estos elementos no parecen ser suficientes para analizar distintas capas de significado, es posible encontrar vínculos con la historia de violencia que Rudy experimentó en su casa. El monstruo que obliga a escapar, dejando olvidadas las mochilas. Es decir, que provoca un miedo tal que hace que lo único que importe sea salvar la vida, salir corriendo con lo puesto. Luego la mención a “unos” a quienes encarcelaron, que permite una reflexión sobre el encarcelamiento como aquello que sucede a los migrantes –una semana antes del taller de

historietas, en una conversación mencionada en el capítulo 2, en la que un grupo de jóvenes se preguntaban por el destino de otro que se había escapado del albergue, Rudy dijo que para él seguro lo había agarrado la policía y que en esos casos, siendo menor y viajando sin acompañante, iba a ser deportado directamente—. Pero también podemos preguntarnos si el amigo al que iban a sacrificar pudo haber representado de algún modo el ataque que sufrió su amigo y que casi le cuesta la vida.

Sumando a la interpretación la historieta “Un río para nadar”, uno de los primeros aspectos que llaman la atención es que se trata una vez más de dos amigos. Otro elemento que vuelve a aparecer es el bosque, o los árboles. Y también la representación de un día de descanso, como si se tratara de un día de vacaciones: tanto en esta historia como en la escena representada en la ilustración 5, hay dos amigos que tienen tiempo para descansar y están felices. El árbol, el bosque y el río pueden tener relación con ese lugar al que Rudy iba de paseo junto a su hermana, al que había ido muchas veces. Durante la primera sesión del taller –casi seis semanas antes– el primer dibujo que hizo Rudy representaba ese lugar. Se trataba de una iglesia con tres casas, que estaban en el centro de la aldea. Cuando pregunté por qué había dibujado ese lugar me dijo que le gustaba ir ahí, porque había un río grande y había iguanas, gavilanes y halcones. También me contó que allí tenía un amigo que tenía un rifle con el que iba a cazar. Y que la gente en ese lugar andaba cargando machetes, porque era un poco peligroso. Donde era más peligroso era en una aldea cercana, ahí mataban a los policías y no se podía entrar en carro, porque te detenían y te asaltaban.

En el dibujo de la ilustración 15, vemos a los dos amigos nadando en el río. La consigna que planteamos fue elegir una escena de la historia que les gustara para representar en un cuadro aparte de mayor tamaño. Para ese dibujo Rudy eligió cambiar de técnica y utilizó distintos colores. Las palabras de cierre que enunció Rudy resultan significativas. En esta historia no está presente la violencia que le tocó vivir –ni la violencia que según sus palabras rodeaba a esa aldea–. En ese relato los dos amigos no se vieron forzados a huir.

4.3.4. La historia de Lina



Ilustración 16 La historia de Lina 1. Lina (17 años, Honduras). Taller de historietas (Biblioteca). 7 de junio de 2019.

1. Un hombre pelado

Lina está en su casa y le pide permiso a su mamá para ir de visita a lo de su primo. Su mamá le contesta: “vaya”. Sale de la casa y comienza a caminar por la calle. Avanza y llega a una parte donde a ambos lados del camino hay plantas de café y el terreno se inclina. Sube un poco y de repente ve que entre las plantas hay un hombre desnudo y con la cara tapada con un pasamontaña. Ella se asusta y dice: “Ah, no, hay un hombre pelado”, y sale corriendo.

Cuando llega a la casa de su primo, que queda un poco antes de la de su abuela, está agitada y sigue asustada. El primo le dice: “¿qué pasa?” Y ella le contesta: “es que miré un hombre pelado”.

De ahí le dio miedo volver a su casa. Entonces la tuvieron que acompañar de vuelta. En esa época le tenía mucho miedo a ese “hombre pelado”. Después el hombre empezó a aparecer desnudo en otras fincas. Una vez también le apareció a su hermano.



Ilustración 17 La historia de Lina 2. Lina (17 años, Honduras). Taller de historietas (Biblioteca). 14 de junio de 2019.

2. Que a nadie le pase igual

Lina, su papá y dos de sus hermanos menores salieron de su casa y fueron a lo de su abuela. Cuando llegaron, ellos se fueron a trabajar a una finca que estaba cerca y Lina se quedó a prepararles la comida. Como a las tres y media de la tarde volvieron. Después de comer el papá le dijo a Lina: “váyase con Juan Martín y Esteban”, sus hermanos. “Váyanse para la casa porque yo voy a ir a buscar unas yucas a la finca”. Entonces su papá se fue. Y ellos comenzaron a caminar de regreso para su casa. Pero su papá no llegó a alcanzarlos. Mientras ellos caminaban se acercaron tres personas con la cara tapada, las camisas enmangadas y los brazos llenos de tatuajes. Ellos venían hablando de que iban a celebrar el cumpleaños de 15 de Lina. A ella la llevaron para un lado y a sus hermanos para otro. Le pusieron una cosa en la boca, como una toallita, y ya no supo nada. Lo siguiente que recuerda es que estaba en su casa, acostada en la cama. En la casa estaba toda su familia. Después de eso salió embarazada. Apenas tenía catorce años. Ella quería no tener a la niña, pero sus tíos, sus abuelas y su mamá le dijeron que si no quería a la niña que la regalara, pero que la tuviera.

Cuando fue el nacimiento de la niña ella estuvo siete días internada en el hospital. Desde un principio la bebé no quiso mamar. Nació como resentida, fue un dolor para Lina. El día que le daban el alta ella fue hasta el lugar donde la tenían, la alzó de la incubadora y la niña era llorar y llorar. Ahí ella se sintió bien mal. Y fue ahí que le pidió perdón. Aunque estaba chiquita, ella sintió que entendía lo que le decía. Y en ese momento la bebé comenzó a mamar. A partir de entonces Lina comenzó a ponerle amor y más amor. Un par de años después, cuando tuvo que irse de su país, le dolió mucho dejarla. Ese día su mamá fue con la niña a despedirla al lugar desde donde salía el autobús. Luego de despedirse, la niña solo se le quedó viendo. Fue un gran dolor para Lina.

Lina dice que quisiera que a nadie le pasara lo mismo que a ella. Porque es muy triste saber que una apenas está viviendo la vida y le toque pasar lo que le pasó. Es muy doloroso. Hay veces que se lo explica a sí misma y se pone muy triste, desesperada. Porque fueron dos casos iguales. Y no sabe por qué. No hay una explicación de cómo fue que solo a ella. Mejor dicho, no solo le pasó a ella, porque donde vivía fueron dos casos como el suyo. Aunque el suyo fue mucho peor porque fueron dos, dos casos en una sola persona. Dios la ayudó. Es un milagro de Dios que ella esté viva. Porque su vida no era vivir. Pensaba en quitarse la vida, no vivir más. Y cuando se enteró que estaba embarazada otra vez fue más triste.

3. Por qué

Ese día estuvieron vigilando la casa y esperaron a que su papá y su mamá salieran. Su mamá se fue a ver a su abuela y su papá a trabajar. Los demás estaban en la escuela. En el momento que entraron a llevársela su niña estaba jugando con su hermanita. Se la llevaron a otro lugar. Allí no hallaba qué opción tener. Se quería matar ella misma. Porque nadie la hallaba. Nadie la iba a buscar. Estuvo tres meses ahí. Y ahí fue cuando salió embarazada de Juan, su segundo hijo.

Su iniciación fue irse junto a su tío. Porque la andaban buscando. Y a su tío lo amenazaron. Entonces decidieron irse. Su mamá habló con su tío para preguntarle si él se hacía responsable de llevársela. Porque su papá tenía que ver a sus otros hermanos.

Su papá hay veces que no entiende por qué solo a ella. Por qué era que solo a ella la seguían. Y ella tampoco entiende.



Ilustración 18 La historia de Lina 3. Lina (17 años, Honduras). Taller de historietas (Biblioteca). 21 de junio de 2019.

4. Alex y Lina

Alex es el mejor amigo de Lina. Se conocieron cuando tenían nueve años. Cuando ella se peleaba con su tío él le decía que no le haga caso. También estudiaban juntos, paseaban juntos. Y jugaban.

Ahora él vive en Estados Unidos, pero se comunican seguido por teléfono. No hace mucho que está allá. Fue con su papá.

Comentarios sobre “La historia de Lina”

A diferencia de las anteriores, Lina fue contando su historia a lo largo de cuatro sesiones del taller de historietas. También utilizó un formato diferente, armando el relato a partir de un solo dibujo. Las ilustraciones 16 y 17 cuentan dos trayectos en un camino, al igual que la ilustración 18, que veremos a continuación. Los tres dibujos que utilicé para presentar su historia no fueron los únicos que hizo Lina, pero según mi criterio cuentan su historia de supervivencia. El primer dibujo cuenta una situación de desconcierto frente al acoso de un hombre que apareció desnudo frente a ella cuando transitaba sola por un camino rural. El segundo dibujo relata su primer secuestro y violación por parte de unos pandilleros, cuando tenía 14 años. La tercera parte de la historia no tiene dibujo, quizás porque Lina se tomaba mucho tiempo para realizarlos y la sesión del taller se encontraba muy avanzada. O quizás porque no era necesario, allí estaba ella y también estaba Juan, su hijo.

Para realizar el tercer dibujo Lina se tomó casi toda la sesión del taller. Las caras las copió de una lata de galletas en las que se guardaban los lápices y crayolas del albergue, que me habían prestado. Ese dibujo tuvo dos versiones, la primera es la ilustración 18 y la segunda la 19. En el corazón que está en el centro, Lina escribió su segundo nombre y el nombre de Alex, uno de cada lado. Luego puso la fecha y lo decoró con unos papelitos de colores. Cuando terminó lo mostró al grupo, todos dijimos que era muy lindo y ella nos contó la historia. Pero en un momento Alicia le dijo que la fecha estaba mal, no era la de ese día. En ese momento pareció avergonzada por haberse equivocado y dijo que lo iba a tapar. Antes de que lo haga le pregunté si podía tomarle una foto así como estaba, ella estuvo de acuerdo. Después tapó la fecha, su segundo nombre de un lado del corazón y puso su nombre completo debajo del de Alex, como se aprecia en la ilustración 19.



Ilustración 19 La historia de Lina 3 (segunda versión). Lina (17 años, Honduras). Taller de historietas (Biblioteca). 21 de junio de 2019.

Lina contó su historia de manera abierta, compartió su experiencia de supervivencia, y a la vez expresó que a nadie debería pasarle lo que le pasó a ella. De algún modo volvió sobre su pasado, en busca de historizarlo, de resignificar su propia vida.⁹¹ El punto 4 de su historia parece mostrar un deseo por expandir la vida, para conservarla. De imaginar un escenario en el que se reencuentra con su amigo Alex y tiene una relación amorosa.

La cuestión de la fecha puede ayudar a proponer otra reflexión: ¿qué puede haber pasado el 21 de abril de 2018? Quizás hubo un evento traumático que se vinculaba a esa fecha. En una primera interpretación, partiendo de su testimonio, es posible que haya sido la fecha en la que fue secuestrada por segunda vez. O bien, cuando sucedió algún evento vinculado con ese secuestro. También pudo haber sido la fecha en la que logró escapar. Lamentablemente, no pensé en formular esta pregunta, ni en ese momento, ni en días posteriores.

El hecho de que haya escrito solo su segundo nombre junto al de Alex en la primera versión también resulta llamativo. Es posible imaginar distintas interpretaciones sobre la carga de significados que pudo haber tenido para Lina su nombre –como sostiene Derrida: “un nombre propio nunca es puramente individual” (Derrida, 2008:31)–. Pudo haber sido un nombre poco utilizado en su entorno y por lo tanto menos cargado con el peso de su historia personal, que permitía pensar en una identidad “nueva” para un nuevo país. O quizás su segundo nombre era heredado de una mujer importante para su familia y para ella. Pudo haber sido el nombre de una de sus abuelas, que aparecen mencionadas en su historia y sobre quienes me hablo en una entrevista. Una de ellas vivía en el mismo pueblo que Lina. La mencionó como una de las personas que le habían advertido que no vaya a una iglesia evangélica, donde luego tuvo una experiencia desagradable en la que recordó la violencia que había sufrido en los secuestros. Su abuela le había dicho que no vaya porque ahí solo había demonios. Su otra abuela vivía en un pueblo que estaba a cierta distancia del suyo. Lina me contó que había vivido durante un año con ella. Su mamá la había mandado para allá para que hiciera tercer grado. Le había gustado mucho vivir con su abuela durante ese tiempo y también le había gustado la escuela a la que iba. En ambos relatos sus abuelas aparecen como figuras protectoras. Quizás el nombre de una de ellas sea el que

⁹¹ Baranger, Baranger y Mom, sostienen que existe una diferencia entre “el trauma ‘puro’, casi todo impulso de muerte, y formas historizadas retroactivamente que logran reintegrarse a la continuidad de un flujo vital de tiempo que nosotros ‘inventamos’ en el trabajo analítico” (Baranger, Baranger y Mom, 2009:136).

corresponda a un corazón que está adentro de otro corazón, a una imagen amorosa y esperanzadora.

4.4. Reflexiones de cierre de capítulo

Las narraciones presentadas en este capítulo permiten imaginar, conocer cuáles fueron las experiencias migratorias de las/os participantes. Permiten que sean apreciadas desde el presente para obtener un aprendizaje de ellas. Como plantea Feldman: “El aprendizaje histórico tiene lugar sólo a través de la crisis en el testigo y su consecuente transformación. Y es sólo por medio de esa crisis que el hecho puede hablar, y que la narración puede prestar su voz a la historia” (Feldman, 2019:95).

Las experiencias migratorias fueron comunicadas y puestas en común, tanto para el grupo como para un público más amplio. Expresan los proyectos éticos de sus autoras/es. Volviendo al epígrafe, si sus relatos no hubieran empezado ni terminado, no podríamos conocer sus experiencias.

Las narraciones presentadas permiten pensar a partir de distintos momentos de los viajes de las/os participantes del taller. Con Rafaela se logró reflexionar sobre la preparación para continuar el viaje hacia EU, sobre los miedos en relación con la información que circula sobre el trato a las personas migrantes cuando cruzan la frontera de ese país y sobre los límites de lo humano que pueden encontrarse en la migración. Alicia mostró interés en contar su historia, quiso que quede registrada para este trabajo, y al relatarla compartió escenas sobre el viaje con coyotes y los peligros a los que queda expuesta una mujer de su edad. Cuenta el momento posterior a haber superado el peligro, cuando se está a salvo y a la espera de una deportación que las devolvería, a ella y a su madre, de vuelta a su país. Rudy manifestó su relato a la vez como un deseo y un reclamo, el deseo de que la violencia que obliga migrar no ocurra y como deseo de encontrar un tiempo de distensión y felicidad. Nos sitúa en un momento de grandes preocupaciones por lo que vendría en el futuro cercano y para las cuales quizás era necesario imaginar escenas alejadas de esa realidad. La historia de Lina nos lleva a un momento de reflexión sobre la historia personal, de revisión de lo vivido, sobre todo de la violencia que obliga a abandonar el lugar de origen. En la historia de la caravana, que presento a continuación, el gesto por visibilizar la problemática migratoria y de denunciar la muerte a la que las personas migrantes son expuestas resulta mucho más evidente.

Reflexiones finales

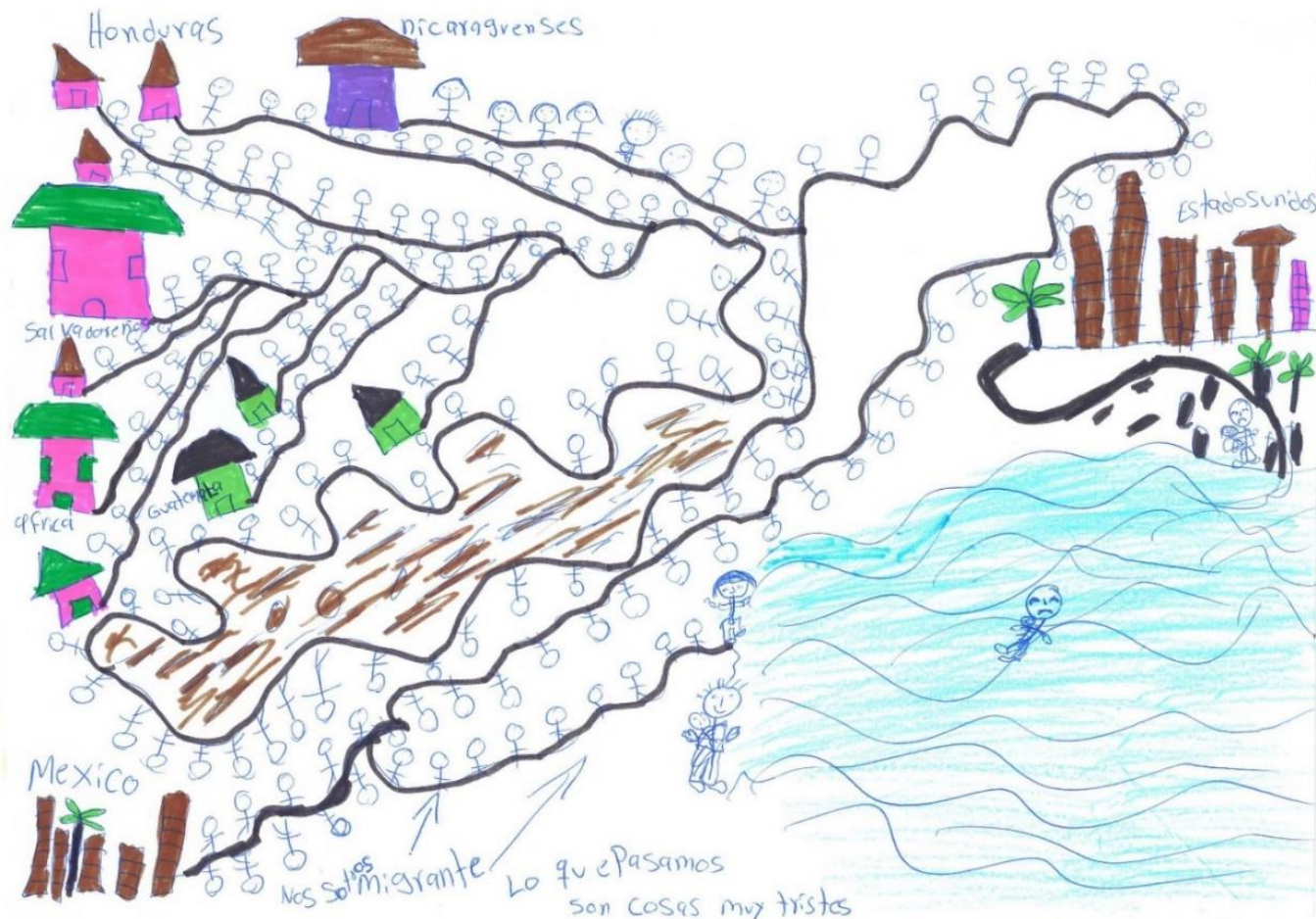


Ilustración 20 *La caravana*. Lina (17 años, Honduras). Taller de historietas (Biblioteca). 28 de junio de 2019.

Esta es la caravana. Tooodos los migrantes, nosotros los migrantes. Abajo a la izquierda está México. Unos se quedan, otros se van. Otros cruzan a Estados Unidos. Abajo a la derecha está el padre que se ahogó junto a su bebé. Se metió y apareció muerto en otro lado. Las casas son los lugares de donde viene cada familia. Las líneas color café que están en el centro es la tierra del camino. Son tooodos de otras nacionalidades. Ellos, Lina no. Lina ahora es mexicana.

En esta historia Lina simboliza los viajes migratorios. Se puede apreciar una disposición similar a sus dibujos anteriores, con una forma que parece la de un mapa que representa distintos caminos. En el costado inferior está representado México, que tiene edificios y un árbol. En diagonal se encuentra EU, que tiene edificios más grandes y más árboles. Luego las casas representan los lugares de procedencia. Están los países del Triángulo Norte de Centroamérica, está Nicaragua y está África. Unas palabras señalan: “Nosotros los migrantes”, “Lo que pasamos son cosas muy tristes”. Una de las flechas que salen de estas frases se dirige hacia el camino y la otra en dirección a la escena del padre que se ahogó junto a su hija de 23 meses de edad y que había sido ampliamente publicada en tiempos recientes.⁹² De un costado del río se lo ve con una expresión de felicidad y su bebé en la espalda. Luego se ve a ambos en el medio del río y después muertos, al otro costado del río, cerca de un camino que sigue en dirección a EU.

Hacia el final de su relato, Lina aclaró que la historia habla de “ellos” los migrantes, pero no de ella, que ya era mexicana. Quizás lo dijo así porque había sido reconocida como refugiada recientemente, además de que su hijo Juan había nacido en México. Aunque también Lina solía repetir decir que Juan era mexicano y hondureño, poniendo énfasis en la “y”.

Construirse un mapa para hacer el cruce. Inscribirse en ese mapa. Encontrar un lugar. Lina marca una posibilidad distinta: no hay vuelta atrás, hay que armarse otra identidad, mexicana o la que sea. Es un mundo que luego de haber sido desarmado vuelve a encontrar su lugar, aunque sea de manera precaria.

Las historias que conté a lo largo de este trabajo transcurren en ese sentido, son historias de sobrevivencia retratadas a mitad del viaje, cuando todavía no se sabe si el desenlace será para mejor o si el mismo viaje costará la vida. Mientras tanto, hay que continuar avanzando.

Pero en esos trayectos no se está sola/o, hay otras/os que acompañan. En ocasiones lo hacen de manera simbólica o por intermedio de poderes sobrenaturales, pero logran hacerse presentes y ayudan a superar momentos de dificultades o incertidumbres. En otras oportunidades quien acompaña está más cerca y comparte los mismos desafíos, pudiendo proteger o brindar cuidados cuando es preciso. Pero también tomando decisiones

⁹² Sus nombres eran Óscar Alberto Martínez Ramírez y Angie Valeria Martínez Ávalos.

que pueden parecer incoherentes y que detienen procesos de reparación o felicidad. A su vez, hay en el camino personas desconocidas que resultan crueles, que se burlan de otros en la desgracia, que se aprovechan de su situación, que buscan dañar, que amenazan y pueden terminar con la vida. Y hay otras personas desconocidas que ayudan sin importar a quién, que brindan saberes que permiten sobrevivir y no piden nada a cambio, a veces sin siquiera preguntar el nombre antes de hacerlo. Son personas que parecen comprender que la hospitalidad no solo salva vidas sino que transforma el mundo, lo hace más habitable para todas/os (Derrida, 2008). Parecen decir, de algún modo, que hay que cuidarse entre todas/os: “hay que vivir, hay que seguir avanzando, hay lugar para toda/os. No te quedes sola/o en el camino”.

Desde un punto de vista diferente las historias presentadas también muestran mundos que se encuentran en el medio, mundos infantiles o juveniles que transitan las regiones adyacentes del mundo adulto. Son realidades que irrumpen y los hacen portadores o cómplices de un conocimiento que no les pertenece y que sin embargo se vuelve propio (Das, 2015b), a veces porque es necesario para cuidarse a sí mismas/os, a sus pares o a los adultos. Pero también se hacen presentes bajo la forma de amenazas, cuando deben prepararse para enfrentar nuevos riesgos, como el cruce de la frontera norte y el encuentro temido con las autoridades migratorias de EU. Son saberes que se imponen y permiten sobrellevar situaciones críticas, pero que sin duda dejan marcas.

Una de las apuestas de este trabajo es que las experiencias migratorias de mis interlocutoras/es les permitieron apropiarse de saberes que resultaron formativos. En esos “viajes” que por momentos se realizaron “sin tutela”, en un marco de imprevisibilidad, aprendieron a superar distintos desafíos pero también fueron enriqueciendo su propia forma de leer el mundo (Larrosa, 2003). En su encuentro con distintos actores, con las políticas familiares o las normas del albergue, se apropiaron de saberes, adquirieron “ciertas capacidades” y los proyectaron a nuevas situaciones. Pudieron negociar con distintas figuras de autoridad y concretar algunos de sus deseos, en ocasiones a través de un intermediario (Das, 2015b).

En el dibujo *La caravana* no aparecen los albergues, pero se encuentran presentes en distintos relatos, como un alto en el camino que permite continuar el viaje. En ese sentido, la Casa Mambré se configura además como un espacio donde es posible encontrarse con un sentido de lo ordinario, donde con la espera pueden emerger formas de

vida singulares. Enfrentar al Estado, a las organizaciones de la sociedad civil, a las fuerzas de seguridad y poder actuar apropiadamente resulta definitorio para tener mejor suerte. Por otra parte, las palabras referidas al autocuidado, al cuidado de los otros y al respeto de los derechos se vuelven corazas que ayudan a avanzar.

En este trabajo se quiso incorporar la escuela al paisaje y por momentos se la puso cerca del centro. En un primer balance mostró un perfil respetable, ya que recibió a las familias y permitió el acceso de tres niños. El supervisor de escuelas representó la faceta inclusiva de la escuela en su esplendor y dio muestras de que es posible encontrar caminos entre los márgenes del Estado para garantizar derechos (Das y Poole, 2008). Pero también se pudo ver una imagen tomada desde otro ángulo, que recuerda a la reflexión de Derrida sobre la raíz de la palabra “hospitalidad”, cuando la funde con la palabra “hostilidad” (Derrida, 2008). Una muestra aparece con las trabas burocráticas a las que se enfrentó Rafaela, tanto desde la negativa a inscribirla sin condiciones como en el intento bien intencionado pero fallido de que realice un examen, otra con la experiencia de Melvin. No queda claro si la escuela puede responder adecuadamente a la realidad de las/os NNA migrantes, tanto por sus propias limitaciones como por la precariedad del contexto que atraviesan las familias y las/os NNA que viajan sin acompañamiento. Como mencioné anteriormente, quizás haya que prestar atención a los servicios de educación acelerada, a las clases en los albergues o en otros espacios destinados para ese fin. Lo que parece quedar claro es que la escuela puede responder a los malestares que las/os NNA atraviesan en esos contextos, pero que hasta ahora lo hace con debilidades, titubeos o incluso con despreocupación.

Por último, quisiera volver sobre las narraciones producidas a lo largo del trabajo, ya sea a partir de relatos orales o en el taller de historietas. Ya fue destacado el valor de cada gesto que condujo a crear una historia, en términos de una experiencia que se pone en común de manera intencional, de una sabiduría que se comparte. Quisiera mencionar ahora las posibilidades que tienen los relatos sobre las experiencias migrantes para dar forma a un imaginable, y de esa manera producir conocimientos que permitan comprender mejor los fenómenos migratorios. Si bien habría que discutir cuáles son las condiciones necesarias para que estos relatos hagan justicia a lo singular de las historias, pueden ser aportes para producir aprendizajes en múltiples direcciones, a la vez que pueden contribuir a que nos demos por aludidos (Benjamin, 2016), a que nos impliquemos en esta historia.

Para cerrar este trabajo y pensar en lo que viene son muy necesarias las palabras de Valeria Luiselli: “contar historias no sirve de nada. No arregla vidas rotas. Pero es una forma de entender lo impensable” (Luiselli, 2016:63).

Bibliografía

- Adivina quién (s/f) en Wikipedia
<https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Especial:Citar&page=Guess_Who%3F&id=122329441&wpFormIdentifier=titleform> (21 de julio de 2020).
- Aguayo, S. (1985) *El éxodo centroamericano*, México D.F., Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Ahmed, A. y Villegas, P. (2019) “‘Esto se lleva toda la esperanza’: una regulación impide el asilo en EE. UU. para la mayoría de los solicitantes”, *NY Times*, Nueva York, 13 de septiembre, <<https://www.nytimes.com/es/2019/09/13/espanol/america-latina/mexico-asilo-suprema-corte-migrantes.html>> (2 de agosto, 2020).
- Ahmed, S. (2017) *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, y Centro de Investigaciones y Estudios de Género, CIEG.
- Alba, F. (2019) “La migración en la relación México-EU: una importancia asimétrica”. *Otros diálogos del Colegio de México por El Heraldo de México*, México, <<https://otrosdialogos.colmex.mx/la-migracion-en-la-relacion-mexico-estados-unidos-una-importancia-asimetrica>> (4 de mayo, 2020).
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR (2014) *Niños en Fuga: niños no acompañados que huyen de Centroamérica y México y la necesidad de protección internacional*, Guatemala, Honduras, México, El Salvador, ACNUR, <<https://www.acnur.org/ninez-que-huye.html>> (7 de diciembre, 2018).
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR (2019a) “Global Trends. Forced Displacement in 2018”, Ginebra, ACNUR <<https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf>> (1 de mayo, 2020).
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR (2019b) *Stepping Up. Refugee Education in Crisis*. Ginebra, ACNUR, <<https://www.unhcr.org/publications/education/5d651cbd4/stepping-refugee-education-crisis.html>> (18 de junio, 2020).
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR (2019b) *Summary of the First Global Refugee Forum*. Ginebra, ACNUR, <<https://www.unhcr.org/5dfa70e24>> (18 de junio, 2020).
- Álvarez, S. y Glockner, V. (2018) “Niños, niñas y adolescentes migrantes y productores del espacio. Una aproximación a las dinámicas del corredor migratorio México y U.S.”, *Entre Diversidades*, (11): 37-70, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6744497>> (9 de abril, 2019).
- Apostilla de La Haya (s/f) en Wikipedia, <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Apostilla_de_La_Haya&oldid=127372426> (7 de julio, 2020).
- Arévalo, J. (2017) “Externalizar fronteras, la ‘solución’ del mundo rico para frenar la migración”, *Agencia EFE*, Redacción internacional, 13 de junio, <<https://www.efe.com/efe/america/sociedad/externalizar-fronteras-la-solucion-del-mundo-rico-para-frenar-migracion/20000013-3295315>> (26 de julio, 2020).
- Arfuch, L. (2005) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica (FCE).

- Arfuch, L. (2018) *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*, Villa María, Argentina, Eduvim.
- Ariza, M. (2002) "Migración, familia y transnacionalidad en el contexto de la globalización: algunos puntos de reflexión", *Revista Mexicana de Sociología*, 64 (4): 53–84, doi:10.2307/3541596.
- Ariza, M. (2014) "Migration and Family in Mexican Research: A Recent Appraisal", *Migraciones Internacionales*, 7 (4): 9-38, doi:10.17428/rmi.v7i27.655.
- Arquitectos con la Gente, AGEN (2016a) "Diagrama ruta migrante", <<https://i1.wp.com/arquitectosconlagente.com/wp-content/uploads/2016/03/diagrama-ruta-migrante.jpg>> (7 de mayo, 2020).
- Arquitectos con la Gente, AGEN (2016b) "Mapa de rutas migrantes en México", <<https://i1.wp.com/arquitectosconlagente.com/wp-content/uploads/2016/03/2.-mapa-rutas-migrantes-v1.jpg>> (7 de mayo, 2020).
- Benjamin, W. (2016) *El narrador*, Santiago de Chile, Metales Pesados.
- Blumenberg, H. (2000) *La legibilidad del mundo*, Buenos Aires, Paidós.
- Bourbeau, P. (2011) *The Securitization of Migration. The Securitization of Migration*. Nueva York, Routledge, doi:10.4324/9780203829349.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2000) "Beyond 'Identity'", *Theory and Society*, (29): 1-47, <<https://works.bepress.com/wrb/2/>> (7 de diciembre, 2018).
- Camargo, A. (2014) *Arrancados de raíz*. Ciudad de México, ACNUR, <<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2014/9828.pdf>> (7 de diciembre, 2018).
- Canaparo, C. (2012) "Migration and radical constructivist epistemology", *Crossings: Journal of Migration & Culture*, 3 (2): 181-200, doi:10.1386/cjmc.3.2.181_1.
- Casillas, R. (2008) "Las rutas de los centroamericanos por México, un ejercicio de caracterización, actores principales y complejidades", *Revista Migración y desarrollo*, (10): 157–174, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-75992008000100007&lng=es&tlng=es> (7 de mayo, 2020).
- Cavell, S. (1979). *The Claim of Reason. Wittgenstein, skepticism, morality, and tragedy*. New York, Oxford University Press.
- Chouliaraki, L. (2017) "Symbolic bordering: The self-representation of migrants and refugees in digital news", *Popular Communication*, 15 (2): 78-94, doi:10.1080/15405702.2017.1281415.
- Chouliaraki, L. y Stolic, T. (2017) "Rethinking media responsibility in the refugee 'crisis': a visual typology of European news", *Media, Culture and Society*, 39 (8): 1162-1177, doi:10.1177/0163443717726163.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, CIDH (2019) "CIDH expresa profunda preocupación por la situación de personas migrantes y refugiadas en Estados Unidos, México y Centroamérica", Washinton, 23 de julio, <<http://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2019/180.asp>> (26 de mayo, 2020).
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos, CNDH (2018) "Derechos de las personas migrantes: una guía para las y los servidores públicos", Ciudad de México, <<https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/16-DH-guia-personas.pdf>>

(23 de mayo, 2020).

Comisión Nacional de los Derechos Humanos, CNDH (2019) “Informe especial. Situación de las Estaciones Migratorias en México. Hacia un nuevo modelo alternativo a la detención”, México, <<https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-11/Informe-Estaciones-Migratorias-2019-RE.pdf>> (25 de mayo, 2020).

Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México, CDHCM (2019) “Protocolo para la atención humanitaria de emergencia a personas migrantes y/o sujetas de protección internacional en la Ciudad de México. Albergues o campamentos temporales”, Ciudad de México, <https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2019/07/Protocolo_Humanitario_migrante_prote_intern.pdf> (11 de julio 2019).

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2019) *Observatorio Demográfico, 2018* (LC/PUB.2018/25-P), Santiago, Chile, <<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/44411>> (1 de mayo, 2020).

Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados, COMAR (2018) “COMAR. Alianzas vigentes 2018”, México, <<https://www.gob.mx/inea/documentos/comar>> (18 de junio, 2020).

Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados, COMAR (2020) “Estadísticas de solicitantes de la condición de refugiado en México. Marzo 2020”, Ciudad de México, 1 de abril, <<https://www.gob.mx/comar/articulos/estadisticas-de-solicitantes-de-la-condicion-de-refugiado-en-mexico>> (4 de mayo, 2020).

Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados, COMAR (2019) “Estadísticas de la Coordinación General de la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados. Solicitudes de la Condición de Refugiados, anual 2010-2019 y por meses de los años, 2013 al 30 junio 2019”, Ciudad de México, 9 de julio, <<https://www.gob.mx/comar/articulos/solicitudes-de-la-condicion-de-refugiados-anual-2010-2019-y-por-meses-de-los-anos-2013-al-30-jun-2019?idiom=es>> (4 de mayo, 2020).

Constitución Política de la Ciudad de México (Última Reforma GOCDMX 10/12/2019) *Gaceta Oficial de la Ciudad de México*, México, 5 de febrero de 2017, <http://www.infodf.org.mx/documentospdf/constitucion_cdmx/Constitucion_Politica_CDMX.pdf> (3 de junio, 2020).

Das, V. (1998) “Wittgenstein and Anthropology”, *Annual Review of Anthropology*, 27 (1): 171-195, doi:10.1146/annurev.anthro.27.1.171.

Das, V. (2014) “Action, Expression, and Everyday Life: Recounting Household Events” en Veena Das, Michael Jackson, Arthur Kleinman y Singh Bhargava (eds.) *The Ground Between. Anthropologists engage philosophy*, Durham y Londres, Duke University Press, pp. 279-305.

Das, V. (2015a) “Adjacent Thinking: A Postscript” en *Wording the Word. Veena Das and Scenes of Inheritance*, Nueva York, Fordham University Press, pp. 372-399.

Das, V. (2015b) *Affliction: Health, Disease, Poverty*, Nueva York, Fordham University Press.

Das, V. (2016) “The Boundaries of the ‘We’: Cruelty, Responsibility and Forms of Life”, *Critical Horizons*, 17 (2): 168-185, doi:10.1080/14409917.2016.1153888.

Das, V. (2017) “Comment to Didier Fassin, Matthew Wilhelm-Solomon & Aurelia Segatti, Asylum as a form of life: The politics and experience of indeterminacy in South

- Africa", *Current Anthropology*, 58 (2): 176-177, doi:10.1086/691162.
- Das, V. y Poole, D. (2008) "El estado y sus márgenes: Etnografías comparadas", *Cuadernos de Antropología Social*, (27): 19-52, <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913917002>> (3 de mayo, 2020).
- De la Peña Rodríguez, J. A. (2015) "El proceso de incorporación de los inmigrantes salvadoreños a la Ciudad de México, 2002-2012", Tesis de Maestría, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Departamento de Seguridad Nacional de EU (2019a) "Acuerdos del DHS con Guatemala, Honduras y El Salvador", Estados Unidos, 10 de julio, <https://www.dhs.gov/sites/default/files/publications/19_1007_fact-sheet-spanish-agreements-w-northern-region-central-am-countries.pdf> (1 de mayo, 2020).
- Departamento de Seguridad Nacional de EU (2019b) "Asylum Eligibility and Procedural Modifications", Estados Unidos, 16 de julio, <<https://www.federalregister.gov/documents/2019/07/16/2019-15246/asylum-eligibility-and-procedural-modifications>> (1 de mayo, 2020).
- Derrida, J. (2008) *La Hospitalidad*, Buenos Aires, Ediciones de La Flor.
- Didi-Huberman, G. (2004) *Imágenes pese a todo. Memoria visual del holocausto*. Barcelona, Paidós.
- Fassin, D. (2016) *La razón humanitaria: una historia moral del tiempo presente*, Buenos Aires, Prometeo.
- Fassin, D., Wilhelm-Solomon, M., y Segatti, A. (2017) "Asylum as a form of life: The politics and experience of indeterminacy in South Africa", *Current Anthropology*, 58 (2): 160-187, doi:10.1086/691162.
- Feldman, S. (2019) *Testimonio. Crisis del testigo en literatura, psicoanálisis e historia*, Buenos Aires, Marmol-Izquierdo.
- Gall, O. (2013) "Mexican Long-Living Mestizophilia versus a Democracy Open to Diversity", *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 8 (3): 280-303, doi:10.1080/17442222.2013.797212.
- Gallagher, M. (2008) "'Power is not an evil': Rethinking power in participatory methods", *Children's Geographies*, 6 (2): 137-150, doi:10.1080/14733280801963045.
- García Juárez, A. (2018) "Procesos de adaptación migratoria : experiencias centroamericanas en Ciudad de México, de 2007 a 2017", Tesis de Maestría, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Garduno, S. (2018) "ACNUR facilita el acceso a tarjetas de prepago a solicitantes de asilo en México", Noticias e historias ACNUR, 24 de abril, <<https://www.acnur.org/noticias/noticia/2018/4/5b084af94/acnur-facilita-el-acceso-a-tarjetas-de-prepago-a-solicitantes-de-asilo.html>> (29 de julio, 2020).
- Garrapa, A. M. (2019) "Informe del monitoreo de derechos humanos del éxodo centroamericano en el sureste mexicano: octubre 2018-febrero 2019", México, 2 de mayo, <https://vocesmesoamericanas.org/wp-content/uploads/2019/05/InformeExodo_Final-web.pdf> (6 de mayo, 2019).
- Gerber Bicecci, V. (2017) *Conjunto vacío*, Logroño, Pepitas.

- Gleeson, K. y Frith, H. (2004) "Pretty in Pink: Young Women Presenting Mature Sexual Identities" en Anita Harris (ed.) *All About the Girl. Culture, Power, and Identity*, Nueva York, Routledge, pp. 103-113.
- Glockner Fagetti, V. (2019) "Las caravanas migrantes como estrategia de movilidad y espacio de protección, autonomía y solidaridad para los adolescentes centroamericanos", *Iberoforum*, (27): 145-174, <<https://ibero.mx/iberoforum/27/pdf/ESPANOL/Movilidad-y-espacio-de-proteccion-Glockner.pdf>> (4 de mayo, 2020).
- Glockner Fagetti, V. (2008) *De la montaña a la frontera. Identidad, representaciones sociales y migración de los niños mixtecos de Guerrero*, Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán.
- Guber, R. (2011) *La etnografía: Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Han, C. (2014) "The Difficulty of Kindness: Boundaries, Time, and the Ordinary" en Veena Das, Michael Jackson, Arthur Kleinman y Singh Bhargupati (eds.) *The Ground Between. Anthropologists engage philosophy*, Durham y Londres, Duke University Press, pp. 71-93.
- Horton, J. y Kraftl, P. (2006) "Not just growing up, but going on: Materials, spacings, bodies, situations", *Children's Geographies*, 4 (3): 259-276, doi:10.1080/14733280601005518.
- Huerta, A. y Mc Lean, L. (2019) "Caravanas de migrantes en México: nueva forma de autodefensa y transmigración", *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (122): 163-185, doi:10.24241/rcai.2019.122.2.163.
- Ingold, T. (2017) "¡Suficiente con la etnografía!", *Revista Colombiana de Antropología*, 53 (2): 143-159, doi:10.22380/2539472x.120.
- Ingold, T. (2018) *Anthropology and/as Education*, Nueva York, Routledge.
- Jiménez Chaves, L. (2018) "La inmigración laboral latinoamericana a las ciudades de México, Monterrey y Guadalajara, 1990-2015", Tesis de Maestría, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica México, <<https://flacso.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1026/197>> (1 de junio, 2020).
- Juárez Toledo, M., Flores López, Y. y García Vera, M. (2017) "Directorio de programas y servicios institucionales dirigidos a la población migrante", Ciudad de México, Instituto Nacional de las Mujeres (INMujeres), <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101278.pdf> (13 de junio, 2020).
- Koldzic, A. y O'Brien, Á. (2015) "Taking control of the camera", *Index on Censorship*, 44 (1): 17-23, doi:10.1177/0306422015572972.
- Kugler, O. (2015) "A very human picture", *Index on Censorship*, 44 (1): 50-52, doi:10.1177/0306422015570526.
- La Jornada (2020a) "2019, el más letal para migrantes en América, con 800 decesos: OIM", *La Jornada*, México, <<https://www.jornada.com.mx/sin-fronteras/2020/01/29/2019-el-mas-letal-para-migrantes-en-america-con-800-decesos-oim-3845.html>> (16 de julio, 2020).
- La Jornada (2020b) "Juez anula la 'regla de asilo en tercer país' impuesta por Donald Trump" *La Jornada*, México <<https://www.jornada.com.mx/sin->

fronteras/2020/07/01/juez-anula-la-regla-de-asilo-en-tercer-pais-impuesta-por-donald-trump-7913.html> (26 de julio, 2020).

- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México D.F., Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Lave, J. (1991) *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México D.F., UNAM.
- La Voz (2019) “Completo, el magistral discurso de María Teresa Andruetto para el cierre del Congreso de la Lengua”, *La Voz del Interior*, Córdoba, Argentina, <<https://www.lavoz.com.ar/numero-cero/completo-magistral-discurso-de-maria-teresa-andruetto-para-cierre-del-congreso-de-lengua>> (2 de abril, 2019).
- Lear, J. (2015) “Waiting with Coetzee”, *Raritan*, 34 (4): 1-26, <<https://raritanquarterly.rutgers.edu/issue-index/all-volumes-issues/volume-34/volume-34-number-4>> (29 de julio, 2020).
- Ley de Interculturalidad, Atención a Migrantes y Movilidad Humana en el Distrito Federal, *Gaceta Oficial de la Ciudad de México*, México, 7 de abril de 2011. Recuperado de <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/migrantes/OtrasNormas/Estatal/DF/Ley_IAMMHDF.pdf> (22 de junio, 2020).
- Ley de Migración (Última Reforma DOF 03-07-2019) Diario Oficial de la Federación, México, 25 de mayo de 2011, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LMigra_030719.pdf> (22 de mayo, 2020).
- López Caballero, P. (2016) “Algunas preguntas metodológicas y epistemológicas para leer las notas de campo como documento histórico” en Frida Gorbach y Mario Rufer (eds.) *(In)Disciplinar la investigación: Archivo, trabajo de campo y escritura*, Ciudad de México, Siglo XXI y Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Luiselli, V. (2016) *Los niños perdidos (un ensayo en cuarenta preguntas)*, Ciudad de México, Sexto Piso.
- Luttrell, W. (2010) “‘A camera is a big responsibility’: A lens for analyzing children’s visual voices”, *Visual Studies*, 25 (3): 224-237, doi:10.1080/1472586X.2010.523274.
- Mbembe, A. (2019) “Bodies as borders”, *From the European South: a transdisciplinary journal of postcolonial humanities*, (4): 5-18, <<http://europeansouth.postcolonialitalia.it/journal/2019-4/2.Mbembe.pdf>> (22 de noviembre, 2019).
- Meda, J. (2014) “Los dibujos infantiles como fuentes históricas: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas”, *Revista Brasileira de História da Educação*, 14 (3): 139-165, doi:10.4025/rbhe.v14i3.605.
- Merla, L. (2014) “La circulación de cuidados en las familias transnacionales”, *Revista CIDOB d’afers internacionals*, (106-7): 85-104, doi:10.24241/rcai.v0i106-7.280776.
- Mitchell, M. (2015) “Who tells the stories?”, *Index on Censorship*, 44 (1): 31-33, doi:10.1177/0306422015570562.
- Morrow, V. (2008) “Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments”, *Children’s Geographies*, 6 (1): 49-61, doi:10.1080/14733280701791918.
- Myers, J. y Pinnock, H. (2017) “Guía sobre los principios de la educación acelerada. Guía para diseñadores, ejecutores, evaluadores y organismos de programas de educación

- acelerada”, Grupo de Trabajo de Educación Acelerada, GTEA, ACNUR, <http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/GTEA-Guia_sobre_los_principios_de_la_educaciøn_acelerada-SPA-screen.pdf> (23 de junio, 2020).
- Navarrete, Z. (2015) “¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (65): 461-479, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200007&lng=es&tIng=es> (7 de diciembre, 2018).
- Organización Internacional para las Migraciones, OIM (2018) “Directorio de Casas y Albergues para Personas Migrantes”, Ciudad de México, <[https://mexico.iom.int/system/files/Publicaciones/Directorio de Casas y Albergues para personas migrantes digital_0.pdf](https://mexico.iom.int/system/files/Publicaciones/Directorio_de_Casas_y_Albergues_para_personas_migrantes_digital_0.pdf)> (23 de agosto, 2019).
- Organización Internacional para las Migraciones, OIM (2020) “Missing Migrants. Tracking Deaths Along Migratory Routes”, <<https://missingmigrants.iom.int/>> (1 de mayo, 2020).
- Oyarzun, P. (2016) “Introducción”, en Walter Benjamin *El narrador*, Santiago de Chile, Metales Pesados, pp. 7-44.
- Paradise, R. (2005) “Motivación e iniciativa en el aprendizaje informal”, *Revista Electrónica Sinéctica*, (26): 12-21, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815914003>> (7 de diciembre, 2018).
- Parrini, R. y Flores, E. (2018) “El mapa son los otros: narrativas del viaje de migrantes centroamericanos en la frontera sur de México”, *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, (61): 71-90, doi:10.17141/iconos.61.2018.3013.
- Penchaszadeh, A. (2017) “Hospitalidad, con y sin papeles”, *REMHU: Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 25 (50): 47-64, doi:10.1590/1980-85852503880005004.
- Portes, A. y Böröcz, J. (1989) “Contemporary Immigration: Theoretical Perspectives on Its Determinants and Modes of Incorporation”, *International Migration Review*, 23 (3): 606-630, <<https://www.jstor.org/stable/2546431?seq=1>> (7 de diciembre, 2019).
- Pradilla, A. (2020) “México, el otro muro de Trump que acabó con la caravana y la esperanza de migrantes”, *Animal Político*, México, 24 de enero, <<https://www.animalpolitico.com/2020/01/mexico-otro-muro-trump-guardia-nacional-disuelve-caravana-migrante/>> (27 de julio, 2020).
- Puiggrós, A. (2019) *La escuela, plataforma de la patria*, Buenos Aires, CLACSO y UNICEF.
- Quirós, J. (2011) *El porqué de los que van. Peronistas y piqueteros en el Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)*, Buenos Aires, Antropofagia.
- Reglamento de la Ley sobre Refugiados y Protección Complementaria (Nuevo Reglamento DOF 21/02/2012) Diario Oficial de la Federación, México, 21 de febrero de 2012, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LRPC.pdf> (27 de julio, 2020).
- Richardson, L. (2003) “La legitimidad de la escritura”, *Propuesta educativa*, 1 (15), 1-13, <<http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/indice-n26/>> (27 de julio, 2020).
- Rivera Ayala, M. (2011) “Cómo integrar a los alumnos de 9-14 en la currícula regular”, Tesis de Licenciatura, México, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco,

- <<http://200.23.113.51/pdf/28370.pdf>> (23 de junio, 2020).
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica*, Buenos Aires, Paidós.
- Rogoff, B. (2012) "Learning without lessons: Opportunities to expand knowledge", *Infancia y aprendizaje*, 35 (2): 233-252, doi:10.1174/021037012800217970.
- Sassen, S. (2016) "Three emergent migrations: An epochal change", *Sur* 23, 13 (23): 29-41, <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2838267> (21 de abril, 2020).
- Suore Missionarie di San Carlo Borromeo, Scalabriniane (2017) "Suore Missionarie di San Carlo Borromeo", Roma, <<http://www.scalabriniane.org/?lang=es>> (18 de mayo, 2020).
- Schreiber, R. (2018) *The Undocumented Everyday*, Minneapolis y Londres, University of Minnesota Press.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2019) "Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación básica México", México, 29 de abril, <http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/307/17/images/normas_29042019.pdf> (23 de junio, 2020).
- Segato, R. (2007) "Raza es signo" en *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 131-150.
- Shire, W. (2011) "Conversations About Home (at the Deportation Centre)" en *Teaching My Mother How to Give Birth*, Reino Unido, Flipped Eye.
- Shire, W. (2015) "'Home' by Warsan Shire", *Facing History and Ourselves*, Global Immigration, <<https://www.facinghistory.org/standing-up-hatred-intolerance/warsan-shire-home>> (8 de mayo, 2020).
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Snell, H. (2016) "Shifting Places", *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 8 (1): 1-19, doi:10.1353/jeu.2016.0000.
- Spyrou, S. (2011) "The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation", *Childhood*, 18 (2): 151:165, doi:10.1177/0907568210387834.
- Treviño, J. (2016) "¿De qué hablamos cuando hablamos de la 'securitización' de la migración internacional en México?: Una Crítica", *Foro Internacional*, 56 (2): 253-291, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-013X2016000200253&lng=es&tlng=es> (26 de julio, 2020).
- Unidad de Política Migratoria (2020) "Niñas, niños y adolescentes migrantes en situación migratoria irregular, desde y en tránsito por México", México, Secretaría de Gobernación, SEGOB, marzo, <http://portales.segob.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Estadistica/NNA/NNA_Sintesis_2019.pdf> (2 de mayo, 2020).
- Unidad de Política Migratoria (2019) "Finaliza el Programa Emergente de emisión de Tarjetas de Visitante por Razones Humanitarias", México, Secretaría de Gobernación, SEGOB, febrero, <<http://www.gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/Resource/2909/1/images/Ma>>

D184.pdf> (31 de mayo, 2020).

- Weber, T. (2014) "Experiencia" en Michael Opitz y Erdmut Wizisla (eds.) *Conceptos de Walter Benjamin*, Buenos Aires, Las Cuarenta, pp. 479-525.
- Yankelevich, P. (2009) *Nación y extranjería: la exclusión racial en las políticas migratorias de Argentina, Brasil, Cuba y México*, México, D.F., UNAM.
- Yates, L. (2010) "The story they want to tell, and the visual story as evidence: Young people, research authority and research purposes in the education and health domains", *Visual Studies*, 25 (3): 280-291, doi:10.1080/1472586X.2010.523281.
- Zigarán, I. (2018) "El monte, crianza y predación. Una historia etnográfica sobre la relación de las familias campesinas de APENOC con el monte en el marco de la implementación de la ley de bosques", Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.