

# **UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS**

**CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES  
DE MÉXICO Y CENTROAMÉRICA**

## **T E S I S**

**La niñez en Los Altos de Chiapas:  
prácticas y representaciones sociales  
sobre el ser niño y niña en San Juan  
Chamula**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**DOCTORA  
EN CIENCIAS SOCIALES  
Y HUMANÍSTICAS**

PRESENTA

**ISELA GUADALUPE GONZÁLEZ MARÍN**

COMITÉ TUTORIAL

**Directora: Dra. Teresa Ramos Maza**

**Lectores**

**Dra. Magda Estrella Zúñiga Zenteno**

**Dr. Jan Rus**

**Dra. Carolina Rivera Farfán**

**Dra. Diana Laura Reartes Peñafiel**

2015 Isela Guadalupe González Marín

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas  
1ª Avenida Sur Poniente núm. 1460  
C.P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México  
[www.unicach.mx](http://www.unicach.mx)

Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica  
Calle Bugambilia #30, Fracc. La Buena Esperanza, manzana 17, C.P. 29243  
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México  
[www.cesmecha.unicach.mx](http://www.cesmecha.unicach.mx)

22

ISBN: **978-607-8410-13-2**

REPOSITORIO INSTITUCIONAL DEL CESMECA-UNICACH



*La niñez en Los Altos de Chiapas: prácticas y representaciones sociales sobre el ser niño y niña en San Juan Chamula*, por Isela Guadalupe González Marín, se encuentra depositado en el repositorio institucional del CESMECA-UNICACH bajo una licencia Creative Commons reconocimiento-nocomercial-sinobradervada 3.0 unported license.

# ÍNDICE GENERAL

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
1.    Presentación.....	1
2.    San Juan Chamula: entre el mito y la realidad histórico-social.....	5
3.    La conformación de la tesis: el capitulado.....	10
<b>CAPÍTULO I.    Proceso metodológico</b>	<b>13</b>
1.    Metodología para el trabajo con niños chamulas.....	13
2.    Los primeros pasos para acercarme a los niños.....	18
3.    La escuela primaria Benito Juárez.....	20
4.    El acceso a los grupos domésticos.....	26
<b>CAPÍTULO II.    Infancia y Ciencias Sociales. Marco Teórico para el trabajo con los niños de San Juan Chamula.....</b>	<b>33</b>
1.    Presentación	33
1.1.    Los niños indígenas ante la nueva ruralidad.....	31
1.2.    ¿Por qué niños chamulas?.....	38
1.3.    Infancia desde la vida cotidiana.....	46
1.4.    ¿Trabajo o ayuda infantil?.....	47
1.5.    ¿Podemos hablar de una infancia chamula?.....	51
2.    Marco Teórico.....	56
2.1.    Socialización y <i>habitus</i> .....	56
2.2.    Antropología y sociología de la infancia.....	65
<b>CAPÍTULO III    La construcción social de la infancia en México.....</b>	<b>74</b>
1.    El discurso hegemónico sobre la infancia.....	74
2.    Las representaciones sociales de la infancia en México.....	76
2.1.    Un breve acercamiento a la infancia en el México Prehispánico.....	78
2.2.    Un nuevo discurso sobre la infancia en el México del siglo XIX y principios del XX (El siglo del niño).....	81
2.3.    La infancia en el México posrevolucionario.....	84
2.4.    La política indigenista.....	89
3.    Una historia para una infancia olvidada.....	91
4.    Los estudios empíricos sobre la infancia indígena en México.....	93
<b>CAPÍTULO IV    Los niños de San Juan Chamula, Chiapas. Procesos de socialización en el grupo doméstico.....</b>	<b>104</b>

1.	Infancia chamula y vulnerabilidad.....	104
2.	La familia en el proceso de socialización primaria: espacio afectivo y transmisora de educación tradicional.....	108
	Familia y niñez chamula.....	108
	La condición indígena de la familia.....	109
3.	Retratos de familias chamulas.....	111
	3.1. Reina, la princesa de Domingo.....	112
	3.1.1 Domingo Mayordomo.....	118
	3.2. Victoria.....	126
	3.3. Martín.....	135
	3.4. María.....	140
4.	Reflexiones.....	143
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>Prácticas de crianza y ciclo de vida de los niños chamulas dentro del grupo doméstico.....</b>	<b>149</b>
1.	El aprendizaje de los niños dentro de la estructura familiar chamula.....	149
2.	El ciclo de vida y el trato hacia los niños chamulas.....	159
3.	La violencia dentro de los grupos domésticos.....	178
4.	Reflexiones.....	180
<b>CAPÍTULO VI</b>	<b>Escuela y socialización: de los niños de primaria.....</b>	<b>182</b>
1.	La escuela en San Juan Chamula.....	182
	1.1. “Tenemos que aprender castellano...”.....	188
	1.2. “No seas como yo...”.....	190
	1.3. Alta valoración del aprendizaje escolar.....	192
	1.4. “Este profesor es malo...”.....	196
2.	La construcción de la identidad étnica de los niños de la escuela primaria.....	198
	2.1. La identidad de los niños chamulas.....	198
	2.2. “Yo soy chamula porque uso <i>nagua</i> ...”.....	200
	2.3. “Yo no me llamo <i>chamulita</i> ...”.....	204
	2.4. “Aquí hay que tener <i>cargo</i> ...”.....	211
	2.5. “Vienen cambiados cuando se van a <i>jovel</i> , ya nos ven diferente...”.....	211
3.	Reflexiones.....	216
<b>CAPÍTULO VII</b>	<b>La construcción social del género en niños y niñas chamulas: juegos y roles de género en la escuela y en el grupo doméstico...</b>	<b>221</b>
1.	El género en la infancia.....	221
2.	Actividades de niños y niñas chamulas dentro del grupo doméstico....	225
3.	El género en Chamula.....	227
4.	La escuela en la formación del género.....	231
5.	Los juegos y juguetes de los niños y niñas.....	233
6.	Cuerpo y sexualidad.....	241
7.	Emociones y sentimientos.....	246

7.1.	“Yo le dije a mi papá que me llevara en la maleta”. Los sentimientos de los niños y niñas chamulas sobre la migración.....	249
8.	Imágenes que reflejan sentidos. Lo representativo del entorno familiar de los niños y niñas a partir de su registro fotográfico.....	250
9.	Reflexiones.....	255
<b>CAPITULO VIII</b>	<b>Consideraciones finales ¿Cómo se vive la niñez en San Juan Chamula, Chiapas?.....</b>	<b>257</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>		<b>273</b>

## ÍNDICE DE FOTOS

Serie de fotos 1	Niños de la escuela primaria de Muk'em, Chamula.....	19
Foto 2	Reina viendo la televisión.....	25
Serie de fotos 3	Isabela trabajando.....	116
Serie de fotos 4	Los altares de un mayordomo chamula.....	119
Serie de fotos 5	Un castillo para Reina.....	121
Serie de fotos 6	Mujeres preparando tamales.....	123
Serie de fotos 7	<i>Ch'ij</i> (borrego): animal protector.....	124
Foto 8	Victoria (12 años) con sus hermanos menores.....	128
Foto 9	Martín y Gloria con borrego.....	139
Foto 10	María con su mamá frente a su casa.....	143
Foto 11	María con Victoria y sus hermanos.....	143
Serie de fotos 12	Las actividades de ayuda de Victoria dentro del grupo doméstico...	168
Serie de fotos 13	Actividades de ayuda de los varones dentro del grupo doméstico...	170
Foto 14	Niño chamula cobrando la entrada a la Iglesia de San Juan.....	171
Serie de fotos 15	Reina practicando las tradiciones de San Juan Chamula.....	174
Serie de fotos 16	Los colores de las naguas de las niñas chamulas.....	233
Serie de fotos 17	Reina va al mercado.....	236
Serie de fotos 18	Reina juega a hacer tortillas.....	237
Serie de fotos 19	El juego según el género.....	238
Serie de fotos 20	“Tregar a los árboles no es juego de niñas”.....	239
Serie de fotos 21	Niños chamulas cuidando a sus hermanos menores.....	240
Serie de fotos 22	Sesión de fotos por género.....	241
Serie de fotos 23	La tarea de Victoria.....	243
Foto 24	Jugando “Lotería de los sentimientos”.....	247
Serie de fotos 25	Imágenes que reflejan sentidos 1.....	252
Serie de fotos 26	Imágenes que reflejan sentidos 2.....	253
Serie de fotos 27	Imágenes que reflejan sentidos 3.....	254
Serie de fotos 28	Película “Campesinos a la mafia”.....	265
Foto 29	Reina (6 años) el día de su fiesta de graduación de preescolar.....	267

Foto 30	Reina (6 años) frente al altar de Día de Muertos.....	269
---------	---	-----

## ÍNDICE DE DIBUJOS

Dibujo 1	Victoria y yo.....	31
Serie de dibujos 2	La familia es.....	152
Serie de dibujos 3	Actividades de ayuda en el campo.....	157
Serie de dibujos 4	La migración en dibujos.....	158
Serie de dibujos 5	Los niños chamulas opinan sobre la fiesta de Carnaval.....	218

## ÍNDICE DE PAPELÓGRAFOS

Papelógrafo 1	¿Qué hace cada miembro de la familia chamula? .....	156
Papelógrafo 2	Las niñas deben.....	222
Papelógrafo 3	Los niños deben.....	222

**A María José**  
**La niña de mis ojos**

# AGRADECIMIENTOS

La elaboración de esta tesis no sólo es producto del esfuerzo individual sino también del colectivo. En las diferentes etapas siento que he adquirido múltiples deudas de gratitud tanto con los profesores que intervinieron en el proceso de investigación, como con los niños chamulas que compartieron conmigo la intimidad de su vida cotidiana, y con las personas que me acompañaron y pusieron lo propio en los diversos momentos compartidos. Así, entre las huellas que dejan los puntos de vista están siempre presentes *los otros* quienes desde algún lugar aportaron algo a esta búsqueda. Desde aquí debo expresar mi agradecimiento a una gran cantidad de personas e instituciones:

Primeramente, quiero expresar mis afectos más íntimos. A mis padres, Eduardo y Rosa María, por mostrarme el camino en el que aprendí muchas de las cosas que hoy soy. A mi hermana Rosy y a mi sobrina Rosa Isela por estar siempre presentes en la distancia con su ánimo y consejo. A mi hija María José, por haber sido el más bello aliciente para terminar esta tesis. A mi compañero de vida, Ramón Rosado, por su apoyo y cariño a lo largo de este proceso.

Mi más sincera gratitud a la Dra. María Teresa Ramos Maza, directora de esta tesis, que durante cuatro años ha compartido conmigo sus conocimientos, tiempo en el que se ha caracterizado por su disposición excelente para aclarar ideas y conceptos, nunca imponiendo su forma de pensar sino siempre dejándome decidir sobre mi trabajo. Para mí ha significado mucho su acompañamiento académico, pero, sobre todo, su sentido de amistad y solidaridad, pues además de aportar un cúmulo considerable de elementos para mi formación académica, me ha asistido en esa tarea cotidiana -que nunca termina- de forjar el corazón humano. Ha sido un placer compartir con ella las largas horas de asesoría.

A la Dra. Magda Estrella Zuñiga Zenteno por abrirme las puertas al mundo chamula presentándome con sus amigos más cercanos de esta localidad y por sus valiosas opiniones y consejos durante el proceso de elaboración y redacción del trabajo, así como por su inestimable honestidad intelectual al mostrar sus acuerdos y desacuerdos con mi trabajo y reflexiones. Su inquebrantable confianza en la solidez de mi esfuerzo, así como su constante preocupación en mi bienestar académico y personal, ha sido, en todo momento, un soporte inestimable para mí.

También a quienes evaluaron y me aportaron tanto con su lectura atenta y crítica: a la Dra. Carolina Rivera Farfán, al Dr. Jan Rus, y a la Dra. Diana Rearters, tres actuales referentes



indiscutible, gracias también por su capacidad de interpelar y de contribuir con su trabajo al conocimiento de manera tan admirable.

A los niños chamulas que me prestaron sus voces y fueron especiales colaboradores: Reina, Lidia Isela, Victoria, Raúl, Lucio, María, Martín. A ellos como al resto de los hombres y mujeres chamulas que me ofrecieron sus testimonios se debe este estudio: a Domingo, Isabela, Nazario, agradezco la confianza de abrirme las puertas de sus hogares por más de dos años y hacerme sentir como parte de su familia.

Un verdadero apoyo estos años han sido aquellos amigos y compañeros que siempre han estado ahí y que me han proporcionado mucho estímulo intelectual y afectivo. Gracias a Montserrat Balcorta, mi hermanita San Cristobalense, a Rosy Xiap, Xun Betan -quien también me ayudó en la traducción al castellano mucho de lo que los niños decían en tsotsil-, a Liliana Bellato, Karina Sánchez, Iván Porraz, Efrén Orozco, Pablo Uc, Enrique Rodríguez, Alexis de Gange y un largo etcétera, gracias a ellos he comprobado que en este camino uno puede sentirse de mil maneras, pero nunca solo.

Además, en lo institucional quisiera mostrar mi agradecimiento a la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, en particular al Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, por acogerme cuatro años como estudiante de Doctorado, a su personal académico y administrativo, y a todos y cada uno de los profesores que contribuyeron en mi formación académica durante los seminarios cursados.

Esta investigación no hubiera sido posible sin el apoyo financiero otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) durante los cuatro años que cursé el Doctorado, a través de este documento pretendo reafirmar mi compromiso con dicha institución y agradecerle la confianza y el apoyo otorgado el cual me ha permitido continuar con mi formación como antropóloga.

A todos, ¡Gracias!

Como es de suponerse, lo escrito en las siguientes páginas es de mi entera y única responsabilidad.

Isela Guadalupe González Marín  
gonzalez\_chely@hotmail.com  
Febrero de 2015

# INTRODUCCIÓN

## 1. Presentación

El trabajo que aquí se presenta parte de una investigación que pretende insertar a los niños indígenas en el debate antropológico actual y crear herramientas que contribuyan al conocimiento sobre la construcción de la infancia en México, en particular la que viven los niños y niñas<sup>1</sup> pertenecientes a los pueblos indígenas del país. La perspectiva de análisis está directamente vinculada con la revalorización de la diversidad cultural, partiendo de la base del reconocimiento y respeto por lo que el otro es, lo que conoce, lo que produce y lo que siente. Por lo tanto, esta tesis se incorpora a los esfuerzos por aportar datos que provengan de espacios rurales, con la finalidad de ofrecer otras ventanas al estudio de otras infancias.

No es fácil hablar en México de una antropología de la infancia. Menos aún, de una antropología de los niños indígenas. Esta investigación constituye una aportación a este desafío y a la necesidad apremiante de voltear la mirada hacia la niñez indígena en nuestro país ya que representa a la población con mayores carencias y el menor grado de cumplimiento de sus derechos. Su situación de vulnerabilidad se acrecienta porque muchos de estos menores habitan en comunidades caracterizadas por la pobreza, la marginación y la discriminación sistemáticas.

Los pueblos indígenas de México siguen siendo víctimas de prácticas cotidianas de racismo y discriminación. Las vivencias de la infancia indígena se contraponen con las de la infancia mestiza en el hecho sustancial que para los niños que pertenecen a los grupos étnicos del país, la pobreza, el racismo, la marginalidad y la exclusión que genera el “ser indígena” se han convertido en una característica estructural que permea sus vidas cotidianas. Estas experiencias conforman la concepción que los niños indígenas tienen de sí mismos, su visión del mundo, sus sentimientos y su comportamiento entre ellos y hacia los demás.

Aunado a esto, los niños indígenas están viviendo muy de cerca los acelerados procesos de cambio y transformación de las sociedades rurales, consecuencia entre otras cosas de la baja productividad del campo mexicano y de la inserción de sus miembros a empleos no agrícolas; de las migraciones cada vez más frecuentes de amigos, padres y parientes; de la absorción de sus comunidades por la ciudades vecinas y del aumento en el uso de las nuevas tecnologías y los medios masivos de comunicación, circunstancias de las cuales ningún grupo étnico está

---

<sup>1</sup> Es preciso señalar que en lo que sigue de este trabajo utilizaremos el término “niños” de forma genérica, entendiendo que este incluye tanto al género femenino como masculino en aquellos casos en los que por motivos de redacción o expresión puede dificultar la lectura del documento.

completamente excluido. Frente a este panorama, resulta importante cuestionarnos qué está sucediendo con los niños indígenas ante los actuales procesos acelerados de transformación estructural y cultural ya que estas transformaciones también trastocan de una u otra forma la manera de representar e interactuar con los niños, y la forma en que ellos viven la niñez.

Con esto no estoy indicando que se modifican del todo las estructuras culturales<sup>2</sup> al grado de trastocarse totalmente el sentido de las prácticas consideradas como “tradicionales”; sin embargo, las sociedades viven actualmente constantes movimientos sociales y culturales, algunas veces voluntarios, otras forzados, que crean situaciones en las cuales el aislamiento cultural y la preservación de lo que se puede considerar como “tradicional” de la localidad, grupos y familias, es raramente posible.

Tomando en cuenta lo anterior, con una aproximación etnográfica, esta investigación aborda la construcción de la niñez indígena en Los Altos de Chiapas, y parte de la siguiente pregunta de investigación: ***¿Qué significa ser niño y ser niña en la localidad de San Juan Chamula, Chiapas, a partir de las representaciones y las prácticas que lo menores tienen sobre su niñez?***

Para poder responder a esta pregunta, el objetivo central del trabajo con niños chamulas es considerarlos actores sociales que juegan un papel importante en su sociedad y su tiempo, e intentar encontrar precisamente cómo se integran a la sociedad y cómo van adquiriendo su identidad étnica y de género por medio de la vida cotidiana. Para esto se pone especial atención a los procesos de socialización de los niños dentro del hogar y la escuela, y a los procesos de autorepresentación de ellos y ellas como niños chamulas, lo que se intenta profundizar con los siguientes objetivos específicos:

- ✓ Proponer una metodología para el trabajo con niños indígenas que contribuya a la reflexión en torno a los condicionantes que marcan el trabajo etnográfico con estos, y hacer explícitas un conjunto de estrategias que en este trabajo resultaron de suma utilidad para acceder a la niñez chamula dentro del grupo doméstico y escolar con el fin de que puedan ser retomadas en futuras investigaciones.

---

<sup>2</sup> Con este concepto entendemos al conjunto de instituciones políticas, económicas y sociales, grupos y relaciones que predominantemente generan el conjunto de códigos simbólicos con los que actúan los miembros de una sociedad.

- ✓ Analizar las representaciones de la infancia en México a través de distintos momentos históricos haciendo énfasis en la constante invisibilización de las particularidades culturales de la niñez indígena en la construcción del ser niño y niña.
- ✓ Conocer, describir y analizar cuáles son las diferencias y las similitudes culturales en los procesos de socialización infantil dentro de diversos grupos domésticos chamulas, distinguidos con base en una mayor o menor inserción al mundo urbano y al lugar social que ocupan dentro de la localidad.
- ✓ Conocer, describir y analizar cómo los niños chamulas participan en la construcción del ser niños indígenas a través de la institución escolar.
- ✓ Conocer, describir y analizar cómo se construye la identidad de género niños y niñas chamulas, y los distintos alcances que esta puede tener en ámbitos como el juego, las actividades que se realizan dentro del grupo doméstico, las emociones y la sexualidad.

Estos objetivos específicos nos llevan a afirmar que las prácticas y representaciones de los niños chamulas están diferenciadas, entre otros factores, por el grupo social al que los menores pertenecen, por el grado de contacto que tienen con la ciudad, por la posición de género y el grupo doméstico.

Como parte del proceso de socialización de los niños chamulas, resulta un elemento primordial la forma de organizar la ayuda dentro del hogar y los quehaceres cotidianos bajo la diferenciación por edad y género, esto tomando en consideración que en la vida cotidiana de la sociedad chamula la colaboración de los menores dentro del ámbito doméstico es un elemento importante para el funcionamiento familiar y comunitario. Tal como menciona Horacio Gómez (2011: 127) “el trabajo es la pedagogía mediante la que se forman los hombres y las mujeres indígenas”.

Se partió en esta investigación de la premisa de que la infancia es una realidad socialmente construida y que los diferentes estudios sobre ésta, desarrollados por diferentes campos del conocimiento, la definen como una categoría que se centra en una perspectiva macro, general,

grupal y global, se presume como importante y necesario desarrollar estudios sobre la infancia en donde las representaciones de niños se analicen con categorías que se definan desde una perspectiva micro, particular, individual y específica. Lo importante, al estudiar al colectivo infantil como grupo social es señalar, a la vez, tanto aquello que iguala a los niños, como lo que diferencia a unos de otros, en función de los entornos culturales en los que se desenvuelve su vida.

En especial, cuando hacemos investigación con niños es indispensable cambiar las preguntas que formulamos, las metodologías que empleamos y los modelos que construimos para hacer escuchar sus voces. Esto no quiere decir que los niños nunca hayan sido tomados en cuenta. Han estado presentes en las investigaciones pero en forma de sombras, es decir, no como los protagonistas, sino detrás de los grandes temas de la historia o de los cambios socioculturales.

Toda política pública dirigida a incidir decisivamente en las problemáticas que atraviesan los niños indígenas tendrá que considerar de manera sinérgica cómo ellos y ellas viven la niñez, cómo la construyen y cómo la representan a partir de sus propias voces porque resulta innegable que a los niños indígenas se les escucha poco. Es importante conocer la complejidad del mundo de las representaciones sociales de las distintas culturas en México, un país donde confluyen diversas maneras de ver y sentir el mundo. Por esa razón, los investigadores tenemos la obligación de escuchar lo que los niños tienen que decir sobre su mundo infantil para comprenderlo mejor.

Como parte de este compromiso, resulta apremiante reorientar la investigación, las políticas públicas y las prácticas, de tal manera que se alejen del punto de vista de los niños como dependientes, cuya vida está determinada para ellos, y comencemos a forjarnos una mirada hacia los menores como agentes sociales y morales activos que pueden influir en la forma que adopta su niñez. El reto consiste en hacer que la participación y la voz de los niños de todos los rincones del mundo sea una realidad cotidiana.

## 2. San Juan Chamula: entre el mito y la realidad histórico-social

Cuando me propuse por primera vez la posibilidad de trabajar en la localidad de San Juan Chamula, Chiapas<sup>3</sup>, muchos fueron las opiniones que recibí sobre este poblado de la zona Altos y sus habitantes. Estas opiniones se basaban en una gran diversidad de historias urbanas, sobre “la forma de ser” de los chamulas, creadas principalmente en la ciudad más próxima y vinculada con el poblado: San Cristóbal de Las Casas. Estas opiniones pueden resumirse en la siguiente afirmación de una mujer *coleta*<sup>4</sup> de 55 años de edad:

*“Chamula es una comunidad cerrada y tradicionalista, lo que hace que sus miembros difícilmente acepten influencias externas, y cuando perciben un comportamiento extraño de algún miembro de la comunidad o de alguien que va de visita, que pueda poner en juego su integridad, tradiciones y costumbres, lo consideran un gran peligro”* (Entrevista realizada a la dueña de un negocio de artesanías del andador de Guadalupe en la Ciudad de San Cristóbal de Las Casas, 25 de mayo de 2013).

Si bien la apreciación anterior no podría considerarla del todo errónea, -en el sentido de que efectivamente en Chamula existe una estructura social, política y religiosa rígida y autoritaria- durante mis visitas a los niños y a las familias de la localidad, he percibido que estas valoraciones que se tienen en la ciudad de San Cristóbal sobre las personas chamulas parten de prejuicios generalizados sobre el municipio de San Juan Chamula y sus habitantes.

A mi parecer, si bien los chamulas tienen un fuerte arraigo a sus costumbres y tradiciones, situación que les ha conferido de una gran fortaleza como grupo, al mismo tiempo, con mucha habilidad han logrado fluctuar entre la vida urbana y la rural. En este proceso han establecido relaciones comerciales y de convivencia cordiales con grupos no chamulas, en las que han aprendido nuevas técnicas y modos de vida que han sabido incorporar a su cotidianidad sin perder nunca del todo las propias.

Esta situación no ha sido casual. Los chamulas poseen las peores tierras de la región para el cultivo, por tanto desde hace más de dos siglos se han visto obligados a salir de su localidad para ganarse el sustento diario. La ancestral movilidad del pueblo Chamula y la cercanía de este municipio con la ciudad de San Cristóbal de Las Casas son elementos importantes que han

---

<sup>3</sup> El poblado está localizado a unos dos mil 600 metros sobre el nivel del mar; a 15 minutos de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, en vehículo motor; colinda al norte con los municipios de Larrainzar, Chenalhó y Mitontic; al oeste con Tenejapa; al sur con San Cristóbal de las Casas y Zinacantán y, al oeste con Ixtapa.

<sup>4</sup> “*Coleta/a*” es una referencia y autoreferencia de los habitantes de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, en particular de las familias ladinas que llevan viviendo varias generaciones en la ciudad (Melel Xojobal A.C, 2005: 127). Se decía -y se ha repetido- que el nombre proviene de la coleta del conquistador.

obligado a sus miembros a preservar y fortalecer un núcleo cultural pero al mismo tiempo a flexibilizar otros muchos aspectos relacionados con su identidad étnica, mostrando así su compleja adaptación, fluidez y carácter cosmopolita.

Los chamulas son considerados uno de los pueblos más tradicionalistas del estado de Chiapas. Parte de la estrategia chamula para resistir como grupo étnico a los embates de la modernidad ha sido investirse de una identidad multivariable, adoptar una etnicidad como una especie de artefacto con la que muchas veces se negocia y la cual es empleada para resistir frente a los llamados “*kaxlanes*”<sup>5</sup>. Esta identidad étnica chamula flexible y plural se manifiesta abiertamente en los niños y contradice la noción de unicidad identitaria que durante muchos años se pensó que ostentaban los grupos indígenas de México.

Según los mayordomos del pueblo, el nombre original del municipio de San Juan Chamula era *Chamó o Cham vo*, el cual significa literalmente “murió el agua”. Este nombre hace referencia a la tradición oral o mito de origen que representa a San Juan secando el lago grande para hacerlo habitable y convirtiendo a la serpiente que vivía ahí dentro, en un grueso tronco de ocote que aún se puede apreciar arriba de la fachada del templo de San Juan.

Otra de las características importantes de San Juan Chamula es que ha sido el municipio más densamente poblados de la región de Los Altos. La población total es de 59,005 habitantes, representa 12.27% de la regional y 1.50% de la estatal; el 47.58% son hombres y 52.42% son mujeres. Su estructura es predominantemente joven, 72% de sus habitantes son menores de 30 años y la edad mediana es de 16 años (Esta información fue obtenida en los datos de la Agenda Estadística Chiapas 2002).

La cabecera municipal de San Juan Chamula se encuentra hoy en aquel lugar mítico al que sus habitantes se refieren como “el ombligo del mundo”, expresando su ubicación céntrica en la vida del pueblo. Fue uno de los últimos pueblos en ser sometidos y protagonizaron rebeliones en siglos posteriores a la conquista.

Chamula, como otros muchos municipios de Los Altos de Chiapas, se ha caracterizado por una baja productividad agrícola:

“A mediados de la década de 1930, los indígenas tzotziles y tzeltales de Los Altos de Chiapas vivían en condiciones que no habían cambiado sino muy poco desde 50 años atrás. Lo mismo que antes de la Revolución de 1910, su principal problema era la falta de tierras cultivables. Cuando campesinos de

---

<sup>5</sup> Término que utilizan las personas indígenas para nombrar a las personas mestizas o a las que no son indígenas (Melel Xojbal, 2005: 78).

otras partes de México –incluso de otras partes de Chiapas- se habían visto beneficiados, a consecuencia de la Revolución, por una reforma agraria, aparentemente en el peor de los casos, aquellos campesinos mayas seguían habitando, en las montañas, los mismos nichos sobrepoblados y relativamente áridos que habían venido ocupando desde que fueran despojados de sus mejores tierras a mediados del siglo XIX” (Rus, Jan: 1995: 252).

Esta situación obligó a los campesinos mayas de Los Altos, al igual como lo hicieron durante la colonia, a que siguieran buscando fuera de sus comunidades el sustento diario que les permita sobrevivir:

[...] Así fue que cómo, privadas de los beneficios de la reforma agraria, obligadas por su pobreza a aceptar contratos injustos de trabajo en lugares alejados, además de ser estrechamente vigiladas por autoridades ladinas que controlaban sus expedientes y su acceso a fuentes externas de empleo, la mayoría de las comunidades indígenas chiapanecas del período inmediato posterior a la revolución se retrajeron, aislándose de cualquier contacto innecesario con el mundo externo. [...] En el caso de Chamula, se impuso la norma, incluso antes de que concluyera la Revolución, de que el presidente municipal de la comunidad no fuese bilingüe (como había venido sucediendo antes de 1914), sino que tenía que ser un anciano (“principal”) tzotzil monolingüe con conocida trayectoria en la jerarquía de oficios civiles y religiosos tradicionales de la comunidad (Rus, Jan, 1995: 255).

La persistencia hasta el día de hoy de un gobierno con fuertes nexos con el Estado y los gobiernos estatales en turno, que vigila celosamente por el respeto de las costumbres y tradiciones del grupo -evitando por ejemplo que las personas que visitan el poblado tomen fotografías del interior de las iglesias, de los rituales o festividades y de las autoridades del lugar-, aunado al hecho de que el municipio este cooptado por un partido político, el PRI, y que la historia de chamula está íntimamente ligada a la de sus expulsiones por motivos político-religiosos<sup>6</sup>, ha generado una serie de estereotipos que pesan sobre la vida de los niños de la

---

<sup>6</sup> Desde principios de los ochenta, más de veinte mil habitantes de Chamula, entre seguidores de la teología de la liberación y evangélicos, han sido expulsadas de sus tierras por las autoridades tradicionalistas vinculadas al poder. Esta forma de control político mediante las expulsiones ha supuesto que en un pasado no muy lejano una tercera parte de su población –la mayor de la región- se haya visto obligada a abandonar sus posesiones por discrepancias políticas o religiosas con los representantes municipales. Los primeros expulsados –unos doscientos- fueron acusados de “evangelistas” y “quemar santos” contrarios a la costumbre. La primera expulsión masiva se produjo en 1974 (Vallverdú, Jaume: 2005).



localidad. Estos estereotipos reprochan a los chamulas de ser “...*autoritarios, cerrados, y muy violentos*”.

Sin embargo, el motivo principal de este desprecio ancestral hacia las personas chamulas es que son el primer pueblo indio que disputa a la sociedad mestiza el espacio urbano y los mecanismos de poder. Los criollos y mestizos, que los compararon históricamente con las bestias de carga (de ahí el gentilicio “Chamula”, pues eran considerados “mulas”), hoy se sienten obligados a convivir con ellos y cada vez crece un poco más el miedo de los coletos ya que consideran que “...*poco falta para que la ciudad [San Cristóbal de Las Casas] sea gobernada por indios*” (Mujer de 45 años dueña de una cafetería en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas).

Y es que hoy este grupo puebla la mitad de la ciudad (sobre todo la periferia) y sus nuevos caciques dominan buena parte del transporte y del comercio, si bien los chamulas siguen siendo, en su gran mayoría, muy pobres. Sin embargo, las historias de violencia y caciquismo hacen olvidar los méritos y la grandeza particular de este grupo indígena que el pensamiento mestizo descubrió mediante *Juan Pérez Jolote*, el célebre relato etnográfico de Ricardo Pozas.

Otras características del municipio chamula es que se encuentra dividido en 112 comunidades o parajes, distribuidas en tres barrios: San Juan, San Pedro y San Sebastián los cuales conviven dentro de la comunidad en muchos aspectos, participan en las fiestas y tienen las mismas autoridades tanto religiosas como políticas.

La gradual disminución de la agricultura de subsistencia ha generado una gran variedad de transformaciones en la localidad lo que ha empujado a los chamulas a insertarse en actividades económicas diversas, dentro y fuera de su territorio municipal. Se puede hablar, por un lado, de una creciente dependencia del trabajo asalariado e informal, de igual manera a partir de ésta es también posible observar una cada vez más amplia participación en actividades comerciales. Sin embargo, ello ha tenido lugar de manera paralela a un proceso de estratificación social iniciado varias décadas atrás, en que tanto los chamulas como los demás grupos tsotsiles y tseltales de los Altos de Chiapas se han visto inmersos (Rus: 1995).

La participación de los chamulas en otros campos económicos se ha caracterizado por ser desigual y genera, por lo mismo, acentuadas inequidades cuyo impacto se ve reflejado en diversos aspectos de la vida social, que a su vez repercuten de manera diferencial en las condiciones de vida y por ende en los niveles de bienestar de las familias chamulas.

También es muy común que las mujeres se organicen por grupos familiares para trabajar la tierra y producir artesanías en el campo, como tejer, bordar, cardar lana, al tiempo que aprovechan para recoger leña, cuidar los borregos, acarrear agua, peinarse en grupo u cuidar a los hijos pequeños entre otras actividades.

Las ganancias que obtienen las utilizan para comprar lana o insumos para el cultivo de hortalizas. A diferencia de las actividades agrícolas de la mayoría de los hombres de su comunidad, ellas se dedican a las horticultra de autoconsumo practicada en pequeñas parcelas; esta actividad es, desde luego, una de las grandes manifestaciones de la división social de trabajo por género que le otorga características particulares a la organización territorial.

Al tener mayor movilidad fuera del paraje, los hombres tienen más posibilidades de aprender el castellano, mientras que las mujeres al salir menos, en su mayoría son tsotsil parlantes, aunque también muchas de ellas han aprendido castellano debido a las actividades comerciales que desempeñan sobre todo en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas. Sin embargo, pareciera como si la localidad fuera producto del trabajo mayoritario de las mujeres, mientras que los hombres son los que traen a su comunidad los ingresos que obtienen de trabajar en otros lugares. Entonces, las mujeres casi todo el año permanecen junto con los menores en sus parajes, lugares que ellas transforman con su trabajo especializado constituyendo la base organizacional de los grupos por género. Por lo tanto la permanencia de las mujeres indígenas en sus parajes es fundamental para darle sentido y funcionalidad a su vida cotidiana y a su territorio, dado que son ellas las que en gran parte se dedican al cuidado de los niños de la localidad, sobre todo durante los primeros años de vida.

Este trabajo no pretende ser un estudio etnográfico más sobre el municipio Chamula. Mi aspiración es recuperar parte de las historias que me han sido contadas por los niños de la localidad sobre qué es ser niño y niña chamula y cómo se vive la niñez en esta localidad.

Al llegar al municipio de Chamula lo primero que salta a la vista es el místico templo blanco de San Juan, siempre lleno de velas, de incienso y de juncia fresca. Para algunos, antropólogos y científicos sociales sobre todo, Chamula es el objeto de estudio; para otros, una especie de curiosidad turística; y para unos más, una localidad donde aún se mantienen vivas algunas prácticas y creencias de los antepasados mayas. Chamula es para los miles de expulsados, la tierra de la que han sido arrancados; es el anhelo del regreso, es donde están los muertos. Chamula puede ser también, para un niño tsotsil que vende dulces en las calles de San Cristóbal,

la tierra que no fue suya, esa de la que tanto hablan sus padres. Y para los niños que habitan ahí, los que crecen en el vaivén entre lo urbano y lo rural, es el lugar donde se construyen una multiplicidad de espacios para vivir la niñez: *“chamula es donde está mi casa y mis borregos, donde juego con mis hermanos”* (Gloria, 5 años).

## **2. La conformación de la tesis: el capitulado.**

A continuación, describiré brevemente la estructura de la tesis. El trabajo consiste en siete capítulos y consideraciones finales:

En el **capítulo I** se expone el proceso metodológico que se utilizó en la investigación con el objetivo de contribuir a la reflexión en torno a los condicionantes que marcan el trabajo etnográfico con niño indígenas y explicitar, a partir de las propias experiencias de observación participante, un conjunto de estrategias que resultaron de suma utilidad para acceder a la niñez chamula en un entorno doméstico y escolar.

En el **capítulo II** se presenta la problemática de estudio y la propuesta teórica de esta investigación. Se argumenta que la experiencia de la infancia no es universal, sino una construcción social. Por tanto, las percepciones, actitudes, y vivencias de los niños son construidas social y espacialmente. Tomando en cuenta lo anterior, se plantea que la niñez chamula debe estudiarse en sus propias dimensiones, relaciones sociales y culturales donde niños son sujetos activos en la construcción de sus vidas.

En el **capítulo III** intento demostrar que la forma en que se ha concebido a la niñez en México -y por tanto su representación y conceptualización cultural, social y política- no es estática, sino que se ha venido modificando a lo largo de la historia. Debido a esto, la manera en que en la práctica se actúa frente a los niños también ha sido diversa. Tal como menciona Cussiánovich, Alejandro (2006:7) “La historia del pensamiento social sobre la infancia es parte de la historia política, económica, social, educativa y ética de la sociedad”. Se propone pensar la infancia en México desde una perspectiva crítica que incluya otras formas de vivir la niñez fuera de la perspectiva hegemónica occidental, que ha invisibilizado las formas en que se vive la infancia indígena. Se hace una discusión sobre los trabajos antropológicos que se centran en estas “otras” infancias y se propone una metodología para el trabajo con los niños de San Juan Chamula, Chiapas.

El **capítulo IV** conforma un acercamiento etnográfico a San Juan Chamula, por lo que se describe el contexto sociocultural de la localidad e intenta brindar datos históricos y etnográficos de la región de estudio y de la situación de pobreza y vulnerabilidad que viven los niños chamulas desde el plano estructural. Se presenta a los niños de los grupos domésticos con los que se trabajó enfocándonos en los procesos y espacios de socialización que ocurren al interior de sus grupos domésticos y la de su vida cotidiana.

En el **capítulo V** se hace un análisis de las prácticas de crianza de los niños chamulas y las prácticas que los menores realizan dependiendo de su edad pero sobre todo de las habilidades que van adquiriendo como personas chamulas. Se parte del entendimiento de que el proceso de aprendizaje de una cultura se da dentro de todo el proceso de vida de una persona pero tienen un énfasis particular en la infancia. Durante este período los niños interiorizan normas y reglas sociales propias de su cultura las cuales están establecidas según el lugar social que ocupan los niños en esta localidad.

En el **capítulo VI** describo la relación que existe entre los niños chamulas y la escuela. Este capítulo pretende conocer cómo los menores se incorporan a la cultura de su localidad asumiendo así una identidad étnica particular que se hace evidente en sus representaciones sociales sobre el ser chamula. Nos enfocaremos en algunos elementos y tensiones que emergen como consecuencia de la generalizada discriminación hacia lo indígena en el cotidiano de la vida de la población infantil chamula. En este contexto, saltan a la vista distintas apreciaciones de los niños relacionadas con sentimientos de exclusión y discriminación que viven en la escuela y cuando están en contacto con personas mestizas (*kaxlanes*), lo que nos hace suponer que en el proceso de aprendizaje de lo que es “ser chamula” intervienen las enseñanzas aprendidas en el grupo doméstico pero también la asimilación de que se pertenece a un grupo históricamente excluido y discriminado por ser considerado el más representativo de “lo indio” en el estado de Chiapas. Situación que está permeando la forma de re-pensar “lo indígena” entre los adultos (padres y maestros) y los propios niños chamulas.

En el **capítulo VII** se trata el tema de la construcción social del género, es decir, de las identidades y roles que asumen niños y niñas chamulas en función de su condición sexual. Por tanto, se analiza el proceso de socialización infantil desde un enfoque de género. Se indaga cómo los niños y niñas de esta localidad internalizan los aprendizajes recibidos en la familia y en la escuela sobre lo que corresponde hacer a los varones y a las mujeres y cómo dichos aprendizajes

se ven plasmados en sus actividades de ayuda dentro del hogar, en sus juegos y en sus proyectos de vida y posibilidades futuras.

En el **capítulo VIII** expongo brevemente una serie de reflexiones a las que llegué sobre la niñez de San Juan Chamula, enfatizando cuestiones referentes a la migración, educación, vulnerabilidad y violencia que viven los niños de esta localidad

# CAPÍTULO I

## PROCESO METODOLÓGICO

### 1. La metodología para el trabajo con niños chamulas

El presente trabajo es una investigación de tipo cualitativo, enfoque caracterizado principalmente por la comprensión de los fenómenos explicados desde los propios participantes o informantes en el contexto al cual pertenecen. Se recupera la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana y la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad sociocultural. Dentro de esta perspectiva, el objeto de indagación estuvo orientado a comprender la dinámica social desde el punto de vista de quienes pertenecen a ella, es decir, de los propios niños, padres, madres y maestros de la localidad chamula.

Planteo la necesidad de mirar a los niños desde la idea de *agenciamiento*, es decir como sujetos productores de sentido, activa y reflexivamente envueltos en la construcción y determinación de sus propias vidas sociales, y como intérpretes competentes y reflexivos de su propia experiencia de vida. Los niños elaboran sentidos para el mundo y sus experiencias compartiendo plenamente una cultura. Esos sentidos tienen una particularidad, y no se confunden ni pueden ser reducidos a aquellos elaborados por las personas adultas. Sin embargo, no hay que perder de vista que la autonomía cultural de la que gozan es relativa en tanto los sentidos que elaboran parten de un sistema simbólico compartido con los adultos además de estar inmersos en una estructura social y cultural determinada: la chamula.

Entre la variedad de significados que adquiere “lo cotidiano”, en el análisis que sigue recuperaremos los aportes de Agnes Heller (1994) según define la autora, la vida cotidiana es “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1994: 19). Considero que la vida cotidiana de los niños chamula es el principal referente para encontrar las respuestas a las preguntas planteadas y frente a la cual me sitúo desde mi condición de antropóloga para comprender cómo es la construcción de la infancia en la cultura chamula.

El grupo doméstico y la escuela son los espacios más importantes de socialización y fuentes de valiosas experiencias para los niños, son estos dos ámbitos los espacios principales en donde se abordó a los menores. Estas dos instituciones cumplen con la función de la transmisión cultural y es donde los niños aprenden a vivir en colectivo. Por medio de las prácticas de crianza de la niñez, la cultura chamula transmite sus valores y los niños resignifican ese aprendizaje a través de la capacidad de agencia de estos e incorporando sus vivencias particulares.

El trabajo de campo lo realicé específicamente en la cabecera municipal de San Juan Chamula y en los parajes de Muk'em y Laguna Petej. Este tuvo como propósito la búsqueda de datos e información cualitativa que diera sustento a esta tesis. El trabajo de campo comprendió un período de dos años, dando inicio en enero de 2011 y finalizando en diciembre de 2013. A pesar de que el programa de Doctorado establecía dos semestres de trabajo de campo, seguí realizando visitas a la localidad para evitar que quedaran vacíos en la información. Además los lazos afectivos que forjé con las familias que me abrieron las puertas de sus hogares y de los niños que residen en estos, me hicieron muy difícil cortar de tajo con las visitas. La estrecha relación que logré con varias familias, sobre todo con la familia de una pequeña llamada Reina Elena, me hizo sentir que tenía una familia propia en San Juan Chamula, al grado de que al nacimiento de su hermana menor algo quedó de mi presencia en su nombre: Lydia Isela, lo que me llena de un profundo orgullo.

Por tanto, la metodología adecuada para este trabajo no podía ser sino cualitativa y se basó en la observación participante. La opción por esta estrategia como eje metodológico incluyó el uso complementario de otros recursos también propios de la etnografía como entrevistas abiertas no estructuradas a profundidad y semiestructuradas que resultaron de suma utilidad una vez naturalizada la interacción con los niños, padres, madres y maestros, dentro de la escuela y en los grupos domésticos.

Desde el punto de vista antropológico, la observación participante es una técnica caracterizada por la relación directa y cotidiana de parte de la persona investigadora con los sujetos, a través de la creación de un espacio donde la subjetividad e interpretación equilibradas forman parte de un proceso dinámico e interactivo de recogida de información (Valles, 1997; Quivi y Van Campenhoudt, 1992). En nuestro caso durante la observación participante se identificaron informantes clave y la motivación de participar en la investigación. La

observación se realizó tanto en el ámbito escolar como en el de los grupos domésticos, tanto individualmente como a nivel grupal.

En la observación se registraron las interacciones de los niños, así como diversas informaciones, datos e inquietudes que surgen del contacto cotidiano en el espacio doméstico y escolar. Este diseño estuvo sujeto también a la voluntad de los actores sociales (niñas, niños, familias, y centros escolares).

En total, con los niños de la escuela primaria realicé 19 entrevistas semiestructuradas, es decir, con una guía para la observación de los temas más interesantes para el estudio detectados durante el trabajo de campo; y 18 entrevistas abiertas a profundidad a los niños de los grupos domésticos. La variación en el tipo de entrevista se debió a que los tiempos con los que contaba en la primaria para convivir con los niños fueron más limitados debido entre otras cosas a que en la escuela las relaciones de poder entre adultos y niños alcanzan su grado máximo de institucionalización y autoridad, y mi presencia a veces se consideraba, por parte de las mandos escolares, como entorpecedora de las actividades programadas dentro de los calendarios de estudio. Por tanto, me era más sencillo llevar un guión de preguntas o tópicos que seguir en las pláticas con los niños. En el caso de los niños de los grupos domésticos, el tiempo no era un factor apremiante, se daba con mayor facilidad la plática y la convivencia y no había presión por parte de los adultos para que la visita terminara.

Realicé 4 entrevistas semiestructuradas a maestros para tratar de indagar más sobre las representaciones que estos tienen sobre la niñez chamula y las relaciones de poder entre los niños y los adultos; 8 entrevistas abiertas a padres y madres de los niños que acuden a la escuela y 7 a los de los grupos domésticos, 3 a hombres y mujeres chamulas mayores para contrastar las representaciones de la infancia en el pasado y las actuales, y 5 a hombres y mujeres San Cristobalenses con el objetivo de conocer las representaciones que los “coletos” tienen de los chamulas.

Pienso que las entrevistas son en realidad un ejercicio de empatía donde el perseguir preguntas es lo que permite encontrar significados, y para conseguirlo la mejor estrategia es pedir relatos. La línea de demarcación entre describir e interpretar es tan fina que resulta difícil separarlas y nos lleva a adoptar la noción de descripción interpretativa o densa. En el pensamiento geertziano el trabajo etnográfico es en efecto una interpretación de interpretaciones (Geertz: 2003), resultado de la interacción social del investigador con los



sujetos estudiados, donde el punto de vista de estos es ya de por sí una interpretación de la realidad. Por ejemplo, en las entrevistas los niños revelan su interpretación de su realidad, no la realidad en sí. Sin embargo, es esto que nos permite captar los significados profundos de sus vidas.

Considero la entrevista como parte fundamental de este trabajo y como parte de un todo: cada vez que he realizado una entrevista no he podido obviar su contexto y toda la información recopilada anteriormente. Segundo, opino que no se puede limitar a oír sin escuchar: no basta con oír las respuestas de los niños, hay que dar un paso más, hay que llegar a transformar la entrevista en un diálogo coloquial dentro del encuentro humano que se está realizando en el momento.

Con esto no quiero decir que haya que entablar una conversación libre de extenderse por todos los temas que se nos ocurran. Se puede hacer, pero esto desviaría del objetivo específico. Hay que crear un estado de confidencialidad, donde ambos actores (los niños y el investigador) se sientan cómodos e interesados, y dirigir la conversación hacia donde queremos llegar, sin forzar demasiado. Un trato natural con los niños, tanto en la observación, en la participación como en las entrevistas, permite un mayor acercamiento y una mayor comprensión de su realidad socio-cultural. Es verdad que, a causa de la interacción que se creó, en varios momentos las conversaciones se dirigían hacia otros temas que parecían poco relevantes pero, en la mayoría de los casos, reveladores de nuevos aspectos que al principio de la investigación no me había planteado.

Durante todo el trabajo también me fue de utilidad llevar los registros en un diario de campo en el que escribí paso a paso, desde mis primeras visitas, todas las actividades que realizaba con los niños, maestros, padres y madres. Ahí pude registrar actividades diarias de los niños, los comentarios del desarrollo de la investigación, la observación de acontecimientos, entrevistas no estructuradas, impresiones de estas y comentarios de lecturas hechas.

Trabajé con niños y niñas de 5-15 años. Decidí trabajar con este rango de edad porque a partir de los 5 años pueden empezar a poner atención al lenguaje mismo y a dar reportes verbales que no necesariamente son dependientes de soportes externos (personas u objetos) de su entorno inmediato (Garbarino, 1990). A los 5 años ya pueden tener una participación en grupos de discusión o en entrevistas que no les genere mucha ansiedad y que resulte fructífera para la investigación. Por otro lado, aunque los instrumentos legales consideren aún como

niños y niñas a los mayores de 15 años y menores de 18, es difícil que en contextos indígenas los sujetos dentro de este rango de edad se vean a sí mismos como tales.

Se ha pretendido establecer una visión inclusiva hacia los niños que también implica proteger sus intereses y los de sus familias, así como garantizar un consentimiento informado y la confidencialidad de los datos obtenidos. Para equilibrar la relación de poder que se produce entre la investigadora adulta y los niños consultados ha sido necesario reconocer los derechos de éstos a informarles de los objetivos de la investigación, los usos y la confidencialidad de los datos recopilados. La idea es que los niños comprendan que la información es utilizada en un ámbito académico y siempre de modo anónimo para proteger su identidad, que ellos sepan que participan libremente de la investigación y también tienen el derecho a negarse o dejar de participar en cualquier circunstancia (Laws y Mann, 2004:53). Las estrategias que me han sido muy útiles para no cansarlos han sido entre otras, realizar juegos en medio de las entrevistas, tratar de respetar los ritmos y tiempos infantiles y utilizar un lenguaje claro y cercano.

Por tanto, las reflexiones expuestas a continuación forman parte de un trabajo de campo que ha atravesado innumerables vaivenes emocionales y académicos en su desarrollo. En un contexto de investigación cualitativa como el que aquí se trata, no resulta nada sencillo eliminar la parte emocional del estudio frío y calculador que a veces se pretende o supone debe de ser el trabajo académico. La amistad, la sensibilidad y los afectos que se van generando en el período de campo son, sin lugar a dudas, una parte importante del trabajo antropológico.

Esto es así, porque en el trabajo de campo no sólo se desarrollan los conocimientos aprehendidos en el ámbito de la academia, sino también todas nuestras otras habilidades adquiridas hasta entonces y que sobrepasan el plano de lo académico, debido a que se vinculan con nuestras trayectorias personales en otros aspectos de nuestras vidas, más allá de lo aprendido en la escuela. Las y los antropólogos no solamente nos acercamos al campo con conocimientos teóricos, sino también con todo el bagaje ligado a nuestros pensamientos y formas de ser más íntimas.

Por otra parte, cuando no se forma parte del contexto estudiado -como es mi caso- el equilibrio del análisis interpretativo depende mucho de las actitudes de respeto mutuo, de predisposición de escuchar y comprender, de la sensibilidad hacia las cosas y las vivencias ajenas, pero también de ir al lugar de estudio, asombrarse, regresar al propio, pensar en lo vivido, asimilarlo e ir de vuelta.

Al comenzar el trabajo de campo mi principal sensación era de temor al rechazo de los menores porque como es bien sabido, los niños suelen expresar con profusión y sinceridad quién les agrada y quién no. Además, me insertaría en una cultura a la que no pertenezco y con la que nunca había tenido contacto directo, más por no ser siquiera chiapaneca, pero de la que había escuchado muchos comentarios no del todo favorables.

*“Los chamulas son de armas tomar, ellos se hacen justicia por su propia mano, por sus costumbres”.*

*“Los niños chamulas están muy maleados, son tercos, quieren venderte siempre a la fuerza y si no les compran te tiran agua encima o te insultan”.*

*“Nunca van a dejar que les tomes fotos, y si te ven haciéndolo te quitan tu cámara y te la rompen, o te piden dinero”. (Comentarios hechos por personas que tienen negocios en el andador de Guadalupano de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas).*

## **2. Los primeros pasos para acercarme a los niños**

Comencé trabajando en la escuela del paraje *Muk'em*, a varios kilómetros de la cabecera municipal de San Juan Chamula. Decidí trabajar en una escuela porque pensaba que el distanciamiento con los padres relajaría a los niños para hablar y podrían compartirme de manera espontánea su vida cotidiana. Considero ésta experiencia muy significativa debido a que fue mi primer acercamiento al mundo indígena chamula, para mí totalmente desconocido hasta ese momento, por lo que cada detalle me causaba un profundo asombro. Poco a poco, los modos de mirar de los niños de la escuela generaron en mi un proceso de desmitificación del “lo chamula” que en concreto significó una absoluta transformación de mi percepción estereotipada sobre el ser niño indígena.

En el tiempo de trabajo en esta escuela pude acceder al mundo de los niños que poco contacto directo tienen con la vida urbana -debido a la distancia del paraje con la ciudad-, pero que en su imaginario social tienen un gran cúmulo de representaciones sociales del mundo fuera de su localidad, consecuencia de la gran cantidad de niños que tienen parientes migrantes ya sea en ciudades del estado de Chiapas (San Cristóbal de Las Casas, Tuxtla, Tapachula), en otros Estados del país (Quintana Roo, Yucatán, Sonora, Tabasco, Veracruz), o en otros países como los Estados Unidos o Canadá.

Durante dos meses acudí a la escuela primaria de este paraje. El acceso al lugar era difícil puesto que no había ningún tipo de transporte público que llegara a Muk'em. Debido a esto, me

trasladaba desde la ciudad de San Cristóbal de Las Casas hasta la localidad en compañía de la directora de la escuela y otros maestros que contaban con automóvil y que amablemente me ofrecieron su apoyo. Lo complicado que llegó a resultar el traslado al lugar así como la poca accesibilidad que tenía a la vida cotidiana más íntima de los niños, debido a que para llegar a sus hogares era necesario caminar con ellos largas distancias, ocasionaron que la fluidez del contacto se viera entorpecida en repetidas ocasiones.

### **Serie de fotos 1. Niños de la escuela primaria de Muk'em, Chamula**



Fuente: Registro fotográfico de trabajo de campo Isela G. González Marín.

Posteriormente, tuve acceso a la Casa de la Cultura de Chamula, en la cabecera del municipio. Me habían comentado que a este lugar acudían muchos niños a tomar parte de diversos talleres artísticos. Pensé que un espacio en donde se desarrollaban las habilidades creativas, lejos del escenario escolar, me ayudaría a tener un mayor acceso a los modos de vida de los niños de la localidad. Fue así que contacté con el director de este centro y me ofreció acudir por las tardes al lugar para ayudarlo a impartir el taller de elaboración de títeres. Durante poco más de dos meses participé con los niños que acudían a este centro diseñando y realizando títeres y diversas actividades plásticas, momentos que fueron de mucho provecho para conocer más sobre las formas de pensar de los niños chamulas ya que mientras cortábamos tela, cartón o papel, pegábamos o pintábamos se propiciaban espacios de diálogo entre ellos y yo.

Aquí pude constatar la habilidad de los niños haciendo figuras de papel maché, preparando engrudo y modelando títeres. Para confeccionarlos utilizaban elementos reciclados como botellas de PET, vasos de plástico, retazos de tela, de cartón, periódico, etcétera. Les emocionaba mucho esta actividad y constantemente creaban nuevos diseños. Ellos decidían cada día en qué querían trabajar, podían optar por dibujar, hacer marionetas, o asistir a la clase de música. No se les obligaba a nada, ni a tomar una determinada clase, ni a terminar sus dibujos o

sus marionetas. Algunos de ellos acudían a jugar con otros niños y cuando encontraban que el juego ya no era divertido escogían alguna de las actividades que les ofrecían, no se les presionaba de ninguna forma por los maestros. Sin embargo, la afluencia de los niños a este centro era muy irregular, asimismo con el paso de los días me di cuenta que solamente acudían niños varones.

### 3. La Escuela Primaria Benito Juárez

Mi tercer contacto con los niños chamulas se dio a partir de incorporarme por tres meses en la Escuela Primaria “Benito Juárez” como “maestra de apoyo”. Durante este tiempo, conviví con los niños del 4º grado de primaria en sus actividades cotidianas de estudio (elaboración y revisión de tareas, lecturas), en sus actividades cívicas (hombres a la bandera, concurso de himno nacional, festival de la primavera) y en las recreativas, por medio de los recesos de clases en los que a la par que compartíamos una fruta, un jugo o algún dulce, realizábamos dibujos, juegos y entablábamos amenas pláticas sobre sus mejores amigos, sobre lo que hacían al salir de la escuela, sobre sus actividades en casa o sobre sus programas favoritos de televisión.

Algunos desafíos exigieron el trazado de estrategias que me permitieran: 1) superar mi condición inicial de “extranjera”; 2) entrar a los contextos “naturales”, espontáneos, de interacción de los niños; 3) lograr su confianza y ser aceptada como “una amiga”; 4) neutralizar las representaciones generadas acerca de mi persona que pudieran incitarlos a producir respuestas y comportamientos ajustados a esas expectativas.

Fueron numerosas las oportunidades en que, ya sea durante alguna actividad en el aula o en el patio -durante las clases de educación física o en los recreos- un alumno aprovechaba cualquier circunstancia que propiciara acercarse a mí, para preguntar acerca del contenido de mis notas hojeando mi diario de campo, y/o para iniciar conversaciones en torno a tópicos instalados por ellos mismos. Sólo sobre el final de las observaciones y las charlas informales tomé debida conciencia del poder de agenciamiento de niños y niñas. Como ilustración de este “descubrimiento”, estuvo el hallazgo de un “*Reglamento para el juego de basquetball*” que los niños han establecido de forma implícita que permite un uso del patio para el juego en forma equitativa entre varones y mujeres: las mujeres comenzando el recreo, los varones 20 minutos antes de entrar de nuevo a los salones de clase. Las mujeres temprano por la mañana, los varones a la salida de las clases.

Durante mi estancia en la escuela, el profesor de 4° grado me advertía constantemente sobre lo difícil que sería mi trabajo argumentando que los niños chamulas, particularmente las niñas, no acostumbran hablar y menos generar mucha confianza con personas extrañas a su comunidad, sin embargo la respuesta que obtuve por parte de los niños fue muy distinta a esa afirmación. Si bien al principio había una especie de asombro de ambos lados hacia nuestras diferencias, los niños, y especialmente las niñas, se mostraban muy interesados en la razón de mi estancia en la escuela. Por lo tanto, les expliqué de la forma más accesible que pude mi interés por saber más sobre ellos, lo que les gustaba, lo que hacían en su tiempo libre, sobre su pueblo, etcétera.

Definitivamente, el papel de “maestra de apoyo” me hizo tomar conciencia de algunas cuestiones que condicionaban el trabajo de campo basado en la observación participante, cuestiones que menciono a continuación:

En un primer momento dificultó mi acceso a los distintos entornos escolares, al ser identificada con una labor y un espacio asignado previamente: el salón de cuarto año. Tuve que renegociar continuamente el rol (ayudando a calificar trabajos de otros grados, participando en la puesta de una coreografía para el día de las madres) para poder acceder a los otros salones de clase y otros espacios: el patio de recreo, las canchas de basquetbol, el comedor escolar.

Por otro lado las tareas de apoyo dieron como consecuencia un continuo esfuerzo por combinar esta labor, que en cierta forma reproducía las relaciones de poder adulto-niños, con mi intención de aproximación cercana a los menores que pretendía entablar una amistad entre iguales (nunca completamente alcanzable).

En varias ocasiones, mi deseo de ayudar en la organización escolar me ubicaba en la posición de docente adulto, situación que entraba en contradicción con mi curiosidad por las relaciones espontáneas entre los niños que requiere la etnografía basada en la observación participante. La conciliación de estas contradicciones no era fácil de resolver. Por ejemplo, ¿qué hacer en ante una pelea verbal entre dos niños en la cancha de recreo? ¿Intervenir o dejarlos seguir para conocer más sobre la niñez chamula?

Ante tales obstáculos, fui confeccionando poco a poco una serie de estrategias, algunas de ellas que elaboré a partir de lecturas etnográficas, del intercambio de experiencias metodológicas con mi asesora y mis lectores, y otras que improvisaba en el terreno de trabajo de forma intuitiva que me permitieron transgredir algunas normas establecidas en cuanto a la forma de relacionarse

con los niños por parte del profesorado. El objetivo era tratar de tender puentes de relaciones igualitarias con los niños y que no me vieran como una adulta mas, consiguiendo así un margen de acceso a sus experiencias subjetivas. A continuación menciono brevemente las estrategias de observación participante que seguí. Algunos de los puntos son ejemplos extraídos del diario de campo que elaboré durante mi estancia en la escuela.

Desde el primer contacto con los niños de la escuela, les insistí en que se comunicaran conmigo mediante mi nombre de pila y que no me llamaran “maestra”, ya que este apelativo presupone una relación jerárquica entre los niños y los docentes. Con esto pretendía diferenciarme de los profesores de planta y tener mayor cercanía afectiva con los niños.

A pesar de que durante un año de trabajo de campo tomé algunos cursos para familiarizarme con el idioma tsotsil, mi vocabulario nunca fue lo suficientemente abundante como para entablar conversaciones largas con los niños en su lengua materna. Tomando en cuenta que la lengua que se habla mayormente entre los niños y con los profesores es el tsotsil, puse mucho cuidado en nunca imponerles que me hablaran en castellano sino dejarlos hablar en su idioma y cuando terminaban de expresar lo que querían, algún otro niño que tuviera mayor dominio del castellano me traducía lo dicho anteriormente. Sin embargo, algunas veces las posibilidades de la palabra eran excedidas por la gestualidad y la corporalidad debido a que mi conocimiento de la lengua tsotsil era muy limitado. Sin embargo, la confianza nunca se vio truncada por la diferencia de lenguaje debido a que los niños más grandes que hablaban muy bien castellano se mostraban siempre dispuestos a traducirme lo que los más pequeños decían en su lengua originaria.

En el caso de las entrevistas que fueron realizadas a padres y madres de los grupos domésticos que eran monolingües, los niños participaron, siempre muy entusiasmados, como traductores de lo que los mayores decían. En muchas ocasiones me senté con algunos de ellos, grabadora en mano, para que me tradujeran lo más textualmente posible la entrevista que acababa de realizar a un adulto monolingüe. También me ayudaban a traducirle al adulto las preguntas que les hacía. Esta misma estrategia me fue de utilidad con los niños de la escuela. Por eso es que considero a los menores que participaron en este trabajo no solo como informantes sino como coautores de esta investigación.

Por otro lado, repetidamente contestaba las insistentes preguntas de los niños sobre mi presencia en la escuela “¿Por qué viniste?”, “¿Eres una maestra nueva?”, “¿Hasta cuándo vas a

estar aquí? “Vine porque quiero conocer más sobre ustedes, vine a trabajar con ustedes” “Quiero conocer más sobre su escuela” eran mis respuestas más frecuentes.

Intercambiar con ellos objetos como calcomanías, colgijes para las mochilas y dulces, tratar de mantenerme sentada en el suelo para estar a su altura, peinarnos el cabello, procurar siempre una cercanía corporal y participar también de los dibujos y juegos, propició una gran confianza.

Durante los recesos y momentos de juego, dibujábamos con crayolas cualquier cosa que nos inspirara y después explicábamos lo que era y qué o quiénes aparecían en nuestros dibujos. Considero que este recurso es una manera de explorar las formas en que las representaciones de los mundos sensibles e invisibles de los niños se expresan, y dichas expresiones constituyen una “escritura” tan importante y valiosa como cualquier otra fuente de conocimiento etnográfico.

Exploré también, de manera gráfica, por medio de la elaboración colectiva de murales en papelógrafos y dibujos individuales con temáticas sobre sus experiencias de vida, la historia de sus familias, el trabajo, su participación en las actividades productivas, la cría de borregos y otros animales, la venta y producción de artesanías, el cuidado de los hermanitos, la escuela, etcétera. A lo gráfico, (dibujos, fotografías) los niños y niñas han añadido sus propias descripciones escritas u orales. Con ello evitamos una de las fuertes críticas sobre la producción e interpretación externa del material visual.

Por tanto, el transcurrir de este trabajo acompaña con imágenes los relatos y los diálogos con los niños, pues considero que es la mejor manera de explorar la forma en que los discursos de los mundos sensibles e invisibles de los niños se expresan, y por considerar que dichas expresiones constituyen una “especie de escritura”, tan importante y valiosa como cualquier otra fuente de conocimiento etnográfico. Los dibujos proporcionan la capacidad de representar, evocar e interpretar una realidad determinada a partir de la construcción de la imagen, dejando entrever además de la temática representada, la posición sociocultural y de género de quién construye la imagen como miembro de una comunidad determinada.

Tanto en la escuela como en los grupos domésticos he trabajado dos modalidades diferentes en la recolección de dibujos. Por un lado, los niños han elaborado dibujos a los que les he llamado libres o “espontáneos”, los cuales han sido realizados con total libertad creativa y por otro, los “controlados”, elaborados siguiendo un tema propuesto por mí, los cuales son luego interpretados por los niños en una entrevista.



Entre otras cosas, los niños dibujaron “lo que más me gusta de mi pueblo”, “lo más importante de chamula”, “mi familia”. Así, en esta primera etapa, los temas aún cuando eran escogidos por mí pueden ser considerados como más abiertos. El propósito aquí era acercarse a los modos en que los niños chamulas representan su vida cotidiana y los aspectos que la conforman. Este uso estaba complementado con la observación participante que ya venía realizando en las diversas actividades cotidianas que se desarrollan en el municipio (día de muertos, carnaval, entre otras), y en las que participan los niños. En este caso, qué espacios frecuentan los niños, con quiénes interactúan, qué actividades realizan y, fundamentalmente, cómo conciben ellos estas cuestiones. Por mencionar sólo un detalle de las cuestiones que los dibujos de los niños me hicieron visualizar, fue la producción del espacio dentro de la casa y la localidad, así me di cuenta de que los patios de cultivo, y el campo que rodeaba su domicilio era un lugar altamente valorado por los niños.

Por medio de estos dibujos pude darme cuenta de la gran relación que los niños chamulas tienen con su entorno familiar y comunitario ya que las representaciones en el papel eran sobre todo de ellos mismos en su casa (el complejo habitacional que incluye en la mayoría de los casos la casa, cocina, baño, espacio de siembra, corrales), con los miembros de su familia (papá, mamá, hermanos, tíos, abuelos), con sus animales (borregos, gallinas, pollos, perros y gatos), con las plantas (jardines, árboles, arbustos, flores, frutas) y en lugares propios de su comunidad (la iglesia, la escuela, la plaza central). Muchos de ellos, sobre todo los varones, también se dibujaban con camionetas, o en autos de lujo y en grandes espacios habitacionales con muchos pisos, parecidos a hoteles, pero que al preguntarles sobre el dibujo me decían que era la casa donde vivían.

Por lo anterior podemos afirmar que para los niños chamulas el territorio representa un referente fundamental dentro del que se inscribe la identidad. Debido a que las representaciones sociales se construyen en relación con el medio ambiente determinado, la vinculación de los niños con su espacio representa una compleja articulación simbólica.

Probablemente por mi condición de género, y a diferencia de lo que señaló el profesor, mi cercanía fue mucho mayor con las niñas de la escuela primaria, y en nuestras pláticas un tema muy recurrente era el relacionado con la televisión: los programas que más veían, los personajes de las caricaturas, las telenovelas, el vestuario y la apariencia física de los actores, entre otros. De estas charlas puede saber que entre las actividades preferidas de los niños chamulas al llegar a casa, es ver la televisión (cosa que pude corroborar en mi estancia con los grupos domésticos), en

donde a partir de los personajes de caricaturas y series infantiles, aprenden una forma de construir la infancia.

### Foto 2. Reina viendo la televisión



“Los domingos puro quiero ver de caricaturas...”  
(Reina, 6 años).

A partir del trabajo con los niños en las escuelas pude rescatar información de gran valor. Los niños que asisten a la escuela viven en distintos lugares de la localidad, están situados de maneras diferentes en sus vecindarios, sus familias están posicionadas de diversas y desiguales maneras dentro del sistema económico y pueden interactuar con los espacios vecinales de diversos modos. Esto incide en sus relaciones tanto dentro como fuera de la escuela y produce, junto con otro conjunto de experiencias, maneras de sentir, percibir e interpretar el lugar en el que viven y la escuela a la que asisten, como mundos en permanente interacción.

Aunque al igual que en los otros casos, era difícil poder acceder al espacio íntimo de la vida cotidiana de los niños, en esta escuela primaria pude tener mayor acceso a sus vivencias debido al buen nivel de aceptación que tuve con varios de ellos. Sin embargo, estos primeros acercamientos a los niños fueron para mí una especie de “descubrimiento” de las formas de vivir la infancia en un contexto indígena, porque además, esta primera etapa de campo ocurrió en un momento de falta de certeza respecto a si estaba desarrollando de manera correcta el trabajo debido a que no encontraba un modo de penetrar de manera satisfactoria a la cotidianidad de los niños fuera del ámbito escolar y mi actividad tendía a “cerrarse” dentro de la escuela. Además, conforme me fui acercando a la vida de los niños, las temáticas de interés fueron transformándose, y por tanto se fue reestructurando la problemática inicial del proyecto.

## 4. El acceso a los grupos domésticos

Poco a poco fui cayendo en cuenta que para penetrar a los procesos de socialización de los niños chamulas tenía que acceder a los espacios más íntimos donde se desarrollaba la vida cotidiana y esto solamente lo lograría incorporándome también a su ámbito familiar, espacio donde ponen de manifiesto sus actividades más personales. Fue así que la Dra. Magda Zúñiga y el Dr. Jesús Morales amablemente me presentaron a unos de sus amigos chamulas más cercanos: Domingo e Isabella, un matrimonio chamula que en ese momento contaba con una pequeña niña de 5 años, Reina Elena. Comencé a hacer visitas a esta familia, primero en el paraje Laguna Petéj, donde oficialmente tienen su casa, y luego en la cabecera del municipio, cuando Domingo obtuvo el cargo de mayordomo y fue necesario que se trasladara a vivir ahí. Posteriormente, pude relacionarme con Nazario, el sobrino de Domingo. El tiene 3 hermanos pequeños, Victoria, Raúl y Lucio, a los que empecé a visitar a medida que me adentraba más en la vida cotidiana chamula. Partí de reconocer la vivencia de cada uno de estos niños y de observar su participación en los diferentes escenarios de la vida social.

Desde un principio asumí que entrar en el ámbito familiar e infantil implicaba un gran desafío metodológico. Los sujetos consideran que es un espacio de la vida privada, donde nadie puede ni debe entrar, además interrogarnos sobre las relaciones de género y generacionales también significa un terreno difícil de escarbar.

Con el transcurrir de las primeras visitas a las familias chamulas comencé a pensar en el efecto de mi presencia y de la situación de plática y juego con los niños ¿Cómo los afectaba ese rato de charla que giraba en relación a sus vidas? Cada conversación con ellos y ellas implicaba el despliegue de expectativas mutuas. De mi lado, recuerdo la primera reacción de ellos, aquella que se produjo cuando se acercaban a hablarme de su vida cotidiana, de sus gustos y de sus juegos. Casi inmediatamente hacían una pregunta dirigida a conocer más de mi persona, mi procedencia de mis gustos e intereses; lo que se convertía en una forma de reconocernos recíprocamente. Puse especial empeño en satisfacer medianamente la insaciable curiosidad de los niños y niñas sobre mi vida personal y familiar “¿dónde vives?”, “¿tienes hermanos?”, “¿estás casada?”, “¿tienes novio?” Ello daba pie a un intercambio de informaciones que literalmente derribaba las barreras de lo extraño. Estas preguntas siempre iban acompañadas de una continua observación de

nuestras diferencias físicas, de indumentaria, de formas de hablar, que poco a poco, con la convivencia cada vez más frecuente, fueron tornándose casi imperceptibles.

De igual modo, la aceptación del contacto físico -por ejemplo, a través del peinado del cabello, como sucedió en numerosas ocasiones con las niñas en la escuela- o mediante el intercambio y el prestado de complementos como pulseras y anillos; o a través de efusivos y repetidos abrazos -que los niños suelen prodigarse entre sí, y con los adultos de su confianza-, significó otra lección reveladora de aproximación a sus vidas y sus maneras de expresarse.

A medida que fui integrándome a la cotidianidad de estos hogares y participando de las dinámicas de la vida diaria, se fueron intensificando los vínculos interpersonales. Victoria y Raúl asumieron la figura de “porteros” propia de la investigación cualitativa, permitiéndome el desarrollo de la técnica “bola de nieve” por la cual un informante deriva a otro para sumar testimonios. Es necesario tomar en cuenta que la bola de nieve no crece en cualquier dirección ni azarosamente, sino a través de los carriles de la vida social previamente existente. Por lo que puede haber grandes similitudes sociales, culturales y económicas entre los sujetos con quienes se trabaja.

Fue así que pude contactar a otras dos familias más con las que tuve oportunidad de convivir y que me permitieron conocer sus historias y las de sus niños: María y Martín. De este modo, poco a poco fui accediendo a distintos espacios de sociabilidad que implicaron cambios en las prioridades de lo que me interesaba observar en el campo y, en consecuencia, los materiales registrados fueron tiñéndose con diversas sutilezas que me fueron mostrando los propios niños.

Durante el trabajo de campo dentro de los grupos domésticos busqué en todo momento adaptarme a las circunstancias y formas discursivas de los niños a los que he visitado en sus hogares. En este sentido, gran parte de la metodología utilizada en el transcurso del trabajo con estos niños ha tenido que ser improvisada al momento de encontrarme con ellos en sus espacios cotidianos y domésticos. En otras muchas ocasiones, han sido los mismos niños quienes me han dado la pauta para saber qué dinámicas y estrategias seguir para ganarme su confianza y para que me digan lo que necesitaba saber. Aunque esto podría parecer que en esta investigación se ha tomado a la ligera la metodología, realmente no ha sido así. Los niños son sujetos sociales exigentes en las actividades que se les proporcionan, participativos y cooperativos, pero no resulta tarea fácil mantenerlos entretenidos y mucho menos enfocados hacia la temática que él o la investigadora desean.

La indagación etnográfica dentro de los grupos domésticos se basó en la observación participante, en entrevistas abiertas y en profundidad con niños y niñas, padres y madres, además del registro de la dinámica hogareña. A medida en que fui integrándome a la cotidianidad del hogar y participando de las dinámicas de la vida diaria, surgieron nuevos modos de relacionarme con la gente según transcurría el tiempo y se intensificaban los vínculos interpersonales.

He participado con estos niños de sus juegos, de sus recorridos de la escuela a su casa, donde ellos han sido mis maestros, pues me han enseñado todo lo que hay ahí, flora, fauna. Los niños han cuidado de mí y constantemente me han provisto de frutas y dulces durante los “recreos” en la escuela, y entre los juegos en sus espacios domésticos hemos compartido guisados de calabaza, jícaras de pozol y elotes asados. Se extrañan de mi constante torpeza al caminar entre la vegetación, y a veces no comprenden el miedo que me provocan algunos terrenos empinados o muy empedrados, es sorprendente verlos andar con suma naturalidad como mimetizados con el entorno que poco a poco fui conociendo, de manera que ‘el miedo’ que sentía al llegar, (en parte por pensar en la posibilidad de no ser aceptada por los niños y en parte por mi desconocimiento del terreno y del entorno) fue menguando en la medida en que los vi andar como si nada entre el campo, del que ellos forman parte, al que conocen y significan, del que aprovechan frutos y donde cazan animales.

Es por eso que más allá de una metodología basada en un modelo teórico en particular, cuando se trabaja con niños es necesario poner en práctica todo el ingenio, la creatividad y la imaginación que una tiene, además de tener la disponibilidad y la condición física y mental para participar en prolongadas actividades y sobre todo una gran disposición para hacer cualquier tipo de cosas que a los niños se les ocurra.

Personalmente esto nunca ha significado un trabajo difícil, aunque sí podría decir que hay algunas ocasiones un tanto angustiosas cuando una regresa cansada del trabajo de campo sin tener la certeza de haber logrado algo en concreto. Sin embargo los niños son sujetos sociales muy agradecidos y siempre saben recompensar y valorar el esfuerzo que una hace de estar ahí, que compartas experiencias y que quieras saber más sobre ellos y sus vidas, quiénes son, qué piensan y sienten, porque generalmente es algo que pocas veces se les pregunta. El estar ahí para escucharlos, participar de sus vivencias, pero sobre todo para jugar con ellos, es sumamente valorado.

Tuve que aprender a sortear la presión de los tiempos y protocolos que requiere la investigación porque entendí que la información no se recogería en un par de jornadas ni de una sola fuente, sino que se obtendría a lo largo de prolongados periodos, frecuentes visitas y recurriendo a diversos informantes. En este caso dependió sobre todo de la construcción de familiaridad y confianza con los niños, de forjar empatía sobre sus intereses, problemáticas y particularidades familiares. Los afanes y agendas apretadas parecían no tenían cabida en el campo. Además, el proceso de aprendizaje del mundo infantil chamula es lento, no es necesariamente acumulativo ni unidireccional.

Fue así que tuve que aprender a percibir, a abrir al máximo mis cinco sentidos, aprender a observar y generar una mirada reflexiva que buscara identificar lo relevante en la incesante multiplicidad de cosas que suceden en la vida dentro del hogar de los niños, es decir, hacer visibles cosas que por parecer obvias pasan desapercibidas.

Para escuchar a los niños tuve que estar atenta, no sólo a lo que decían, sino también a la forma en que lo decían, quién y cuándo lo decía. Como si esto fuese poco, fue importante poner atención también a los silencios que podían decir tanto como las palabras. Para esto tuve que estar atenta a los más sutiles códigos de la comunicación que tienen los niños chamulas, que muchas veces están relacionados incluso con gestualidades y sonidos guturales. A veces, estos códigos implicaban asistir a un sitio para jugar en determinado momento, ver la televisión en silencio, a veces podía significar ayudar a hacer las tareas escolares o acompañar en el camino o en la faena de ayuda familiar a alguno de ellos, como cargar leña o agua, ir a la tiendita de la esquina, lavar la ropa o los trastes, cuidar a los hermanos más pequeños o atender a los borregos.

Me resultó sumamente complicado salirme de mi etnocentrismo y darme cuenta que una palabra o una acción de los niños o de algún miembro de su familia podía tener un significado muy distinto del que yo podía estar atribuyéndole desde mi perspectiva. Lo mismo sucedía con una conversación, un gesto o un silencio. Recuerdo bien la primera vez que acompañé a una niña chamula de 11 años a cargar agua a un depósito. Me causaba un tremendo asombro, e incluso molestia, que se le obligara a interrumpir el juego para caminar varios kilómetros y llevar en sus espaldas veinte litros de agua. Ni siquiera entendía cómo físicamente podía hacerlo si yo solo podía cargar, con mucho trabajo, un garrafón de cinco litros. Después de varios trayectos en busca del agua fue esta misma niña la que me marcó la pauta para empezar a mirar su actividad con otros ojos: *“No puedes cargar mucho porque no comes tortilla... [...] nosotros cargamos desde que*

*nacemos porque mucho eso comemos, es costumbre de chamula, es como ir a la escuela..., no solo es jugar”*  
(Virginia, 12 años).

Fue entonces que empecé a sospechar permanentemente de mi misma, de lo que creía haber escuchado, de los significados que le había otorgado a una historia contada o a una charla sostenida. ¿Sería posible que esas actividades que los niños realizaban dentro del hogar, que en otro contexto algunas de ellas podrían considerarse altamente extenuantes para los menores, eran parte de la conformación de una identidad étnica y de género, de una construcción del ser niño y niña chamula?

Empezaba a caer en la cuenta de que para los mismos niños chamulas estas actividades dentro del hogar eran consideradas como trabajo formativo y educativo, un proceso de “aprendizaje haciendo”. Desde niños los chamulas están vinculados al trabajo rural que no es explotación, no son “peores formas de trabajo infantil en la agricultura” como dice OIT. El trabajo formativo de los niños chamulas tiene que ver con la trasmisión de conocimiento, de saberes, la trasmisión histórica y cultural; es colectivo, familiar, comunitario, es un proceso participativo intergeneracional a través del cual el adulto enseña a los niños.

Por tanto, considero que el trabajo infantil que desempeñan los niños chamulas, debe ser siempre aterrizado al contexto de la familia y de la comunidad y no ser tratados como niños aislados, el niño es parte de la comunidad y el cumplimiento de los derechos de los niños debe ser abordado desde los derechos colectivos.

En este sentido, si bien la escolaridad aparece como una opción de desarrollo para los niños chamulas, cierto es también que existen condiciones histórico-culturales que llevan a los mismos padres de familia a enviar a sus hijos en edad temprana al mercado de trabajo local y/o a otorgarles responsabilidades dentro del ámbito doméstico, situación que está relacionadas con sus formas de organización familiar.

En este trabajo ha sido de primordial importancia conocer las voces de los niños sobre las representaciones sociales de lo que es ser niño en chamula. En este sentido, la propuesta pretende incluir a los niños como sujetos que tienen y construyen sus propias representaciones sociales sobre sí mismos, se considera que se debe indagar a partir de una perspectiva de género, la cual permite visualizar cómo se representan los niños y las niñas, desde las dinámicas que se desarrollan en el espacio escolar hasta el espacio familiar, esto a través de la entrevista etnográfica la cual se caracteriza por ser una conversación cómoda y bien dirigida donde los niños y yo nos

relajamos y todo toma la forma de un acercamiento y un encuentro natural. Es ese encuentro natural entre investigador e informante que permite que surjan los datos etnográficos sin necesidad de realizar preguntas directas y rígidas.

El trabajo de recuperar las voces de los niños me ha permitido entender desde los propios actores lo que es ser niño y niña en el contexto específico de Chamula y las maneras en que ellos consolidan diversas formas de ser niño y representar a la niñez. Desde la interpretación misma que dan los niños a esta etapa de la vida, se abre un espacio para visibilizar a la niñez. Mediante los relatos de los niños es posible entender y analizar cómo viven su niñez y definen en ésta sus propios ejes de sentido.

Tengo un profundo agradecimiento tanto hacia los niños que han colaborado en esta investigación, como a sus familias, que sin conocerme me han hecho testigo y participe de sus vidas. Por lo que ahora me queda transmitir mi propio aprendizaje de lo que creo es el fascinante testimonio de las vidas y los sentimientos invaluable de los niños y niñas chamulas.

### Dibujo 1. Victoria y yo

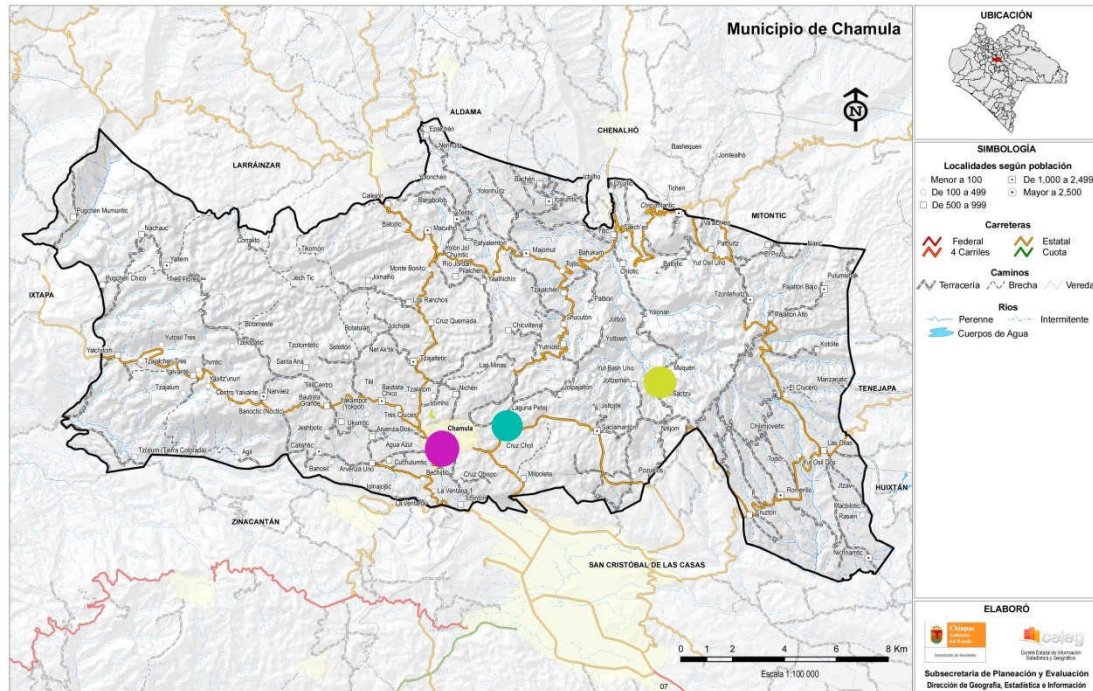


“¿... y en dónde estamos?”  
“Aquí en el terreno no más [...] Ve, tienes tu ropa de tropóloga [antropóloga] y yo tengo mi traje de chamula”.  
(Isela, 35 años; Victoria, 12 años).

A continuación, se presenta un mapa del municipio de San Juan Chamula, Chiapas, en donde se muestra marcados con colores la ubicación de los lugares en los que se trabajó: la cabecera municipal (morado), y los parajes Laguna Petej (azul) y Muk'em (verde).



## Mapa del Municipio de San Juan Chamula



Fuente: Gobierno del Estado de Chiapas. Subsecretaría de Planeación y Evaluación. Dirección de Geografía, Estadística e Información.

# Capítulo II

## Infancia y ciencias sociales. Marco Teórico para el trabajo con los niños de San Juan Chamula, Chiapas.

### I.- Presentación

#### 1.1. Los niños indígenas ante la nueva ruralidad

Sin pretender negar los avances que en la investigación antropológica y social en México han tenido los trabajos con y sobre los niños desde distintas perspectivas teóricas<sup>7</sup>, resulta innegable que en el ámbito del sentido común, y todavía en parte del discurso académico los estudios sobre los menores son poco valorados debido a que existe la tendencia generalizada a pensarlos como seres humanos incompletos y en consecuencia a negarlos como actores sociales. Es por esto que en los textos académicos cuando se trata de explicar los múltiples procesos socioculturales, se han desvalorizado las experiencias y puntos de vista de los niños y se ha tendido a presentarlos como incapaces de informarnos sobre asuntos de la vida social, tal como si padecieran pasivamente los procesos de los cuales forman parte, situación que en buena medida ha ocasionado la subestimación de las actividades de los mismos.

Esta invisibilidad comienza a desvanecerse a partir de diversos trabajos antropológicos y sociológicos en donde se aborda la infancia partiendo de la capacidad de los niños de actuar, decidir y resistirse (agencia), particularmente los pertenecientes a algunos de los grupos étnicos del país<sup>8</sup>, escenario que es de elogiarse debido a que históricamente a los pueblos indígenas se les ha ubicado detrás de un modelo de ciudadanía homogéneo unificado en una bandera, una lengua y un territorio.

A pesar de estos notables adelantos en materia de investigación sobre la infancia indígena, todavía sabemos poco sobre la vida de los niños de México dentro de sus localidades de origen, que se transforman rápidamente como la población que las habita. Las formas de vida de los

---

<sup>7</sup> De León Pasquel, Lourdes (2010); Podestrá Siri, Rossana (2007); Rogoff, Barbara (1990); Gaitán, Lourdes y Liebel, Manfred (2011); Rivera, Carolina (2011); Glockner Fraguetti, Valentina (2008); López, Nadia (2012); Wilson, Jania (2012); Nuñez, Kathia (2005).

<sup>8</sup> Podesta, Rossana (2000) Glockner, Valentina (2008) Nadia López (2012).

pueblos indígenas corresponden cada vez menos a la imagen de comunidad homogénea, aislada, cerrada y en permanente equilibrio que describieron antropólogos como Robert Redfield (1947) con su concepto de “sociedad folk”<sup>9</sup>.

Esto se debe en parte a que han venido surgiendo lo que se conoce como *nuevas ruralidades* (Pérez Edelmira, et al; 2008: 24) es decir, el hecho de que en la vida rural, tradicionalmente asociada a la actividad agropecuaria, se vienen desarrollando gradualmente desde hace ya varios años, una diversidad de actividades y relaciones sociales que vinculan estrechamente las aldeas campesinas con los centros urbanos y la actividad industrial. Ahora, el campo no puede pensarse sectorialmente, solo en función de la actividad agropecuaria y forestal, sino que debe tomar en cuenta las demás actividades desarrolladas por la población, tanto a nivel local, regional, nacional e internacional. Estamos a la vista de una ruralidad que trasciende el sector primario de la economía, que se ha prolongado al sector secundario (industrias) y al terciario (servicios). Si en el siglo pasado resultaba dudoso que la comunidad rural homogénea existiese, hoy incuestionablemente la homogeneidad comunitaria no es el horizonte en el que niños indígenas están dando vida a sus identidades<sup>10</sup>.

Aquellos niños que formaban parte del paisaje idílico del campo mexicano, que se integraban de manera “natural” a la economía familiar, con sus faenas de agricultura, se suman otras diversas maneras de vivir la niñez. Vemos ahora los niños que residen en las comunidades rurales, que juegan en el campo pero estudian en la ciudad; los niños que ven migrar hacia destinos cada vez más lejanos a sus amigos, padres y parientes. Se suman también los niños trabajadores en las ciudades que van a la caza de turistas, los que deambulan ocupados en actividades de supervivencia, algunas de ellas de alto riesgo. Estos nuevos contextos inciden de diversas formas sobre la representación de la infancia indígena, con nuevas capacidades, nuevos desafíos y nuevos peligros. Sin embargo en el estado de Chiapas la producción agropecuaria sigue teniendo gran importancia en la vida económica y cultural de los pueblos indígenas. Haciendo

---

<sup>9</sup> Redfield (1947) se refería con este concepto a una sociedad aislada integrada por personas que tienen poca comunicación con otras personas distintas de las de su grupo. El aislamiento al que se refería Redfield, es decir, la falta de comunicación con otras personas es la mitad de un todo cuya otra mitad está constituida por la íntima comunicación de los miembros de la sociedad. Sin embargo, es difícil concebir actualmente una sociedad en el mundo cuyos miembros ignoren de una manera absoluta la existencia de otro pueblo distinto al de ellos.

<sup>10</sup> Expresión de ello son los cambios drásticos en comunidades indígenas sacudidas por la migración masiva de su población. Estos nuevos contextos obligan a recomponer o readecuar los pilares tradicionales de las localidades rurales (como los sistemas de cargo), al tiempo que la estructura comunitaria se apoya ahora en nuevas pilas, como es el caso de las *remesas* de sus migrantes y el trabajo asalariado (un hecho sin duda potenciado por la globalización), en una medida antes casi totalmente desconocida.

referencia al caso específico de San Juan Chamula, la cría de borregos y el trabajo comercial y agrícola (siembra de maíz, de frijol, habas y lechuga, entre otros) son una parte muy significativa de la cotidianidad.

Es por eso que a pesar de esta diversidad de formas de vivir la niñez indígena, no podemos negar que en el medio rural sigue siendo importante la incorporación de los niños en edades tempranas al trabajo familiar y comunitario, nunca entendido aquí de forma naturalizada, sino como respuesta a la existencia de condiciones históricas y culturales que lo valoran como parte de un proceso de aprendizaje. Esta destreza, además de ser parte de la educación informal es un medio para la organización del trabajo familiar, con la salvedad de los casos en donde los padres deciden que los niños dediquen la mayor parte de su tiempo y energía a las actividades relacionadas con la escuela.

Se pone énfasis en lo que llamaré “Ayuda familiar infantil” porque creo que este es el elemento cultural fundamental a partir del cual los pueblos indígenas de los Altos de Chiapas, empiezan a conformar la noción de persona, a través de la paulatina adquisición, desde el nacimiento, de capacidades sociales, comunicativas y emocionales que permiten a niños formar parte de una cultura específica y adquirir una identidad étnica y de género que les permite representarse a sí mismos como tales.

Por otro lado, a los niños chamulas no solo les atraviesa en su vida infantil las manifestaciones de racismo y discriminación generalizadas hacia el grupo étnico al que pertenecen, sino que también están involucrados en los procesos de interpretar dichos acontecimientos e incorporarlos a su visión del mundo, ellos tienen un papel activo en el proceso de darle sentido a las experiencias de exclusión a las que se enfrentan por pertenecer al grupo étnico más representativo de “lo indio” en el estado de Chiapas.

Con base a mi experiencia de campo en el municipio chamula, no considero que en estas distintas formas de vivir la ruralidad mencionadas anteriormente hayan desaparecido del todo las particularidades de la vida indígena campesina comunitaria. He podido observar que los hogares chamulas no solo son unidades de consumo sino también de producción, en la que participan todos los miembros del hogar a través de una lógica de división familiar del trabajo. Por lo tanto, esta investigación se conoce, describe y analiza la socialización de los niños y niñas en este espacio, las actividades que realizan, su manera de aprenderlas, la destreza que van adquiriendo respecto a ellas, la reproducción de estas mediante el juego y cómo a través de esta participación

ellos y ellas conforman su identidad étnica y de género y aprender a ser niños y niñas indígenas chamulas.

Por otro lado, en San Juan Chamula es muy visible que la autoridad de los adultos goza de una fortaleza significativa, por lo tanto en muchas ocasiones sus discursos son aprendidos y reproducidos por las y los niños. Sin embargo, en la actualidad rural chamula, existen varios elementos de la vida cotidiana como la cercanía cada vez más fuerte con la ciudad de San Cristóbal de Las Casas y el contacto frecuente con personas de esta ciudad, y con las personas que han migrado a otros países y regresan a la localidad; la escuela y los medios de información, particularmente la televisión, que contribuyen a que los niños conozcan otras formas de interactuar, que modifican mucho las locales. Estos elementos son compartidos y generan cambios respecto a las pautas culturales que podrían ser consideradas como tradicionales.

A pesar de que los niños son constantemente vigilados por sus padres e influenciados por información mediática, también ellos y ellas influyen y tienen capacidad para actuar, decidir y resistirse a las imposiciones a las que se les somete. Esto no significa que estoy negando la mayor vulnerabilidad de la niñez ni su mayor indefensión física o emocional a ciertos aspectos de la estructura social impuesta y mucho menos la necesidad que tienen los niños de que existan políticas y acciones orientadas a protegerlos. Mi intención más bien es señalar dos aspectos que, si se tienen en cuenta, creo que pueden contribuir de manera positiva a la discusión sobre la construcción de la infancia en diferentes contextos sociales.

El primer aspecto es que los niños, al igual que otras personas, poseen agencia, es decir, tienen la capacidad de influir y construir su realidad social<sup>11</sup>. El segundo aspecto que quiero resaltar es que, si bien las medidas de protección son necesarias, el considerarlos necesariamente como menores y sujetos subalternos los deja expuestos al abuso de quienes consideran que por el sólo hecho de ser menores en edad, también lo son en capacidad de pensar y de sentir.

Afirmar que los niños son agentes no significa asumir que son personas libres de los controles sociales; tampoco debe entenderse el concepto de agencia como una falsa noción de autonomía, por el contrario, significa afirmar que son personas que están en cierta forma condicionadas por estructuras sociales, relaciones de poder y condiciones de vida; pero al mismo

---

<sup>11</sup> En las ciencias sociales, el concepto de agencia vino a llenar el vacío dejado por las posturas estructuralistas que no tienen en cuenta las acciones de los individuos y los considera receptores pasivos de fuerzas externas-generalmente económicas (Ahearn, 1999). Al mismo tiempo que, siguiendo a Giddens, reconoce la intencionalidad de la acción humana y la capacidad que tenemos las personas de dar razones de nuestras acciones (Stevenson & Knudsen, 2007).

tiempo significa reconocer que son actores capaces de construir mundos culturales construyendo y transformando sus mundos sociales y las identidades propias y de las personas con quienes interactúan.

Por tanto, se parte en este trabajo de considerar a los niños como actores sociales que juegan un papel en la sociedad chamula en la época actual, y en la sociedad en general, que tienen voz propia y capacidad de reflexionar sobre sus vivencias. La niñez es la mejor experta en su propia vida (Laws y Mann, 2004). Se trata de un enfoque metodológico coherente con la visión teórica de la sociología de la infancia, la cual se expondrá más adelante. Esto significa que nuestra aproximación metodológica considera a los niños y niñas como el grupo poblacional sujeto de estudio en esta investigación.

Diversos trabajos en las últimas décadas han discutido la mirada adultocentrista de las investigaciones en las ciencias sociales (Moscoso, 2006; Girard, 2007; Ballestín, 2009). Bajo la condición del adultocentrismo se mantiene la idea de que los niños no son sujetos sociales, sino apéndices familiares, adultos incompletos, o seres humanos sin capacidad de formarse opiniones sobre su entorno. No obstante, otros autores han manifestado la importancia de la participación infantil en la vida social comunitaria, al mismo tiempo que afirman que los niños tienen capacidad de agencia, lo cual es entendido como la posibilidad de los sujetos sociales de interpretar la realidad y, por tanto, incidir directamente en la misma a través de ideas y acciones concretas (Corona y Pérez, 2001; Gaitán, 2006; Glockner, 2006; Rodríguez, 2007).

Este enfoque de las ciencias sociales sobre la infancia busca recuperar la voz y participación infantil en las investigaciones. Una de las propuestas de esta perspectiva es la recopilación de testimonios de los niños sobre la realidad que viven. Con ello, en este trabajo se puso atención a las tensiones que también ellos padecen ante situaciones conflictivas. La incorporación de esta información, muestra una visión que en muchas ocasiones es distinta a la que tienen los adultos. Esto no necesariamente quiere decir que los niños vivan una realidad aparte, más bien el argumento se centra en comprender la dinámica social que este sector de la sociedad reproduce a través de sus prácticas y sus representaciones y, sobre todo, cómo las resignifican.

Me adscribo a la perspectiva construccionista de la sociología de la infancia (Aries, 1987; Gaitán, 2006b; De Mause, 1970). En este enfoque se asume que la infancia está inscrita en una estructura que afecta la vida de los niños, pero se analiza la acción social de los individuos entendida como una capacidad de agencia dentro de los marcos estructurales. Si bien se comparte

la premisa estructural de que la infancia existe permanentemente en la estructura de la sociedad - aunque sus miembros se estén renovando constantemente-, en el enfoque construccionista se comprenden las especificidades de cada contexto en que se desarrolla el fenómeno de la infancia. Se entiende que la infancia no es homogénea sino que está atravesada por las desigualdades de género y de origen nacional o étnico, entre otras. Estas tres categorías se ven diferenciadas por el grupo familiar al que los niños pertenecen, ya que el perfil socioeconómico del mismo es otro elemento que contribuye a la diversidad de la niñez.

Ante la pregunta ¿qué es ser niño y qué es ser niña? las respuestas obtenidas siempre serán muy distintas, debido a la multiplicidad de factores que conforman a la niñez en los diferentes grupos humanos. El aparato cultural de cada sociedad, otorga a la infancia de definiciones particulares. Por tanto, en esta investigación se consideran como ejes transversales de análisis las categorías de *infancia, cultura y género*.

Cabe hacer énfasis en que la existencia de la desigualdad entre los niños indígenas no se puede justificar a partir de la diferencia cultural sino en su cualidad estructural. Esto quiere decir que la exclusión social es y ha sido constitutiva de la sociedad mexicana, es decir, su presencia se ha naturalizado e incorporado a través del tiempo a todas las esferas de la vida social, lo cual ha implicado su reproducción por parte de los distintos actores sociales. De esta manera, la desigualdad estructural es consecuencia de añejos procesos históricos que se reproducen en la vida cotidiana actual. Los pueblos indígenas y específicamente la niñez indígena, conviven con el resto de la sociedad en escenarios de vida muy complejos y heterogéneos, que están marcados por la pobreza y la exclusión.

La metodología de trabajo en esta investigación está construida desde la interdisciplinariedad retomando aportaciones de la antropología, de la psicología social y de la sociología. Considero que la creciente complejidad del mundo y la pluralidad de los saberes sobre los mismos hechos sociales hacen inmediatamente necesaria su articulación.

## **1.2. ¿Por qué niños chamulas?**

Tomando en cuenta la amplia bibliografía etnográfica existente sobre la localidad de San Juan Chamula, son pocos los recuentos que se hacen sobre los niños en estos informes etnográficos. Esto, en términos generales, es de llamar la atención si tomamos en consideración la importancia que en esta localidad maya tsotsil tienen los niños en los procesos de producción y

reproducción cultural. Por lo tanto, esta tesis contribuye a un más profundo conocimiento del desarrollo infantil desde la perspectiva indígena chamula. Los relatos de los niños, de la misma manera que los de los jóvenes y adultos, tienen un peso importante en las interacciones sociales. No tenerlos en cuenta implica dejar versiones de los sucesos fuera de los relatos etnográficos. Decidí trabajar específicamente con niños de la localidad chamula porque son ellos los que están viviendo de primera mano los cambios, resultado de las transformaciones económicas dentro del municipio.

Sin pretender asumir que estas tendencias de cambio sean recientes<sup>12</sup>, podemos decir que en lo que va del siglo en curso existen algunas que al parecer están impactando de muchas formas la vida de sus habitantes. En su mayoría, se trata de tendencias acrecentadas por transformaciones económicas que en gran medida se fundamentan en un progresivo colapso de la agricultura de subsistencia, situación que ha llevado cada vez más a los chamulas a incorporarse en actividades económicas diversas, mayormente referentes al ámbito del comercio y los servicios públicos, que muchas veces implica una cada vez mayor movilidad de su municipio hacia la ciudad de San Cristóbal, a otras ciudades vecinas, hacia otros estados del país, e incluso hacia el extranjero, principalmente los Estados Unidos (Véase, Rus, 2012).

Historias de migración son constantes en la comunidad de San Juan Chamula, Chiapas. Durante las entrevistas realizadas a hombres y mujeres de la comunidad, pude escuchar una gran cantidad de anécdotas sobre la experiencia migratoria. Los lugares de destino han cambiado a lo largo del tiempo. Actualmente es Estados Unidos el lugar más atractivo para migrar, y en menos de una década se ha vuelto la estrategia económica de una gran cantidad de personas.

La participación histórica de los chamulas en procesos migratorios les ha conformado una visión del mundo que domina la vida cotidiana, permea las diferentes etapas de la vida, y genera ideas y representaciones sobre el ser y estar en el mundo. En algunas ocasiones trae como consecuencia el distanciamiento significativo de las raíces y la tradición cultural étnica en los miembros más jóvenes.

---

<sup>12</sup> Debido a que la zona Altos de Chiapas está localizada a más de 2200 metros sobre el nivel del mar, con un clima incierto y pequeñas parcelas que vuelven poco eficiente la tecnología y baja la productividad de la tierra (Jan Rus, 2012: 66), desde principios del siglo XIX y durante todo el XX, los habitantes de la localidad de San Juan Chamula realizaron migraciones estacionales a las fincas cafetaleras del Soconusco y en las últimas décadas, se comenzó a tomar rumbo hacia diferentes regiones y ciudades, primero, dentro del estado de Chiapas y luego fuera de él, hacia estados como Quintana Roo, Yucatán, Campeche, Tabasco, Veracruz, México (García Sosa, et al; 2007:120).



En la imagen de un padre cruzando la frontera hacia los Estados Unidos, de una madre que acude constantemente a los sitios turísticos a vender artesanías, de un hermano que fue en busca del “sueño americano”, de primos, tíos y parientes que van y vienen de una ciudad a otra, de una frontera a otra, hay otras personas que parecen desdibujarse en la ausencia, la distancia y los silencios: los niños que viven y se socializan dentro de esta forma de vida chamula. Sobre ellos y ellas es esta investigación.

Los niños chamulas a los escasos ocho o nueve años de edad, tienen experiencias sorprendentes qué contar sobre la migración de sus parientes, sobre el trabajo en casa, en el campo o en la calle, sobre su continua relación con la naturaleza y sobre los cambios y transformaciones de su comunidad como consecuencia de la ausencia del padre o de algún hermano mayor sobre todo.

*“Mi papá cosechaba papa, calabacita, chile y frijol. Como no teníamos hermanos, todos los hijos íbamos con él desde chiquitos, también mi mamá. Tenía bastante tierra que había dejado mi abuelito. Él trabajaba su parcela y vendía las rejas de verdura en San Cristóbal. Luego ya no alcanzaba para seguir trabajando la tierra, decidió ir a ‘los estados’. Después perdimos la tierra por la deuda del coyote, él se enfermó allá, le salió una bola en la garganta y no podía hablar bien, le fue creciendo. Un tío abusivo nos dio prestado el dinero con interés para regresar a mi papá pero se quedó con las 20 hectáreas porque la cuenta subió mucho”* (Sebastián, 13 años, niño de la escuela primaria de Muk'em).

Este testimonio ilustra de modo sintetizado la crisis de una familia campesina tsotsil chamula y las estrategias familiares y generacionales para la reproducción del modo campesino, entre las que siempre ha estado la movilidad poblacional.

A causa de las migraciones de los varones chamulas a lugares cada vez más distantes desde (Jan Rus: 2012), las madres de familia, tuvieron que diversificar e intensificar sus actividades, ayudadas por sus hijos que estaban en edad escolar y que aprendían desde pequeños las actividades del campo sustituyendo muchas veces a sus padres que salían en busca de trabajos de albañilería. El tipo de migración temporal realizada por hombres y mujeres permitía todavía de cierta manera la reproducción de la vida familiar y comunitaria bajo las bases tradicionales de organización. Los peones de albañilería en la ciudad regresaban los fines de semana o en épocas de siembra para cultivar sus parcelas y las mujeres que se ocupaban en el servicio doméstico regresaban para ayudar a sus familias. Los hombres en el sistema de cargos y las mujeres en las tareas de la casa y cuidando el cumplimiento de las tradiciones, además de desempeñar actividades productivas para obtener ingresos que asegurasen el bienestar familiar.

Al paso de los años, hoy encontramos que diversos factores han transformado profundamente ese modo de vida. Si bien es cierto que las actividades agrícolas siguen siendo los rasgos sobresalientes de San Juan Chamula, también es cierto que sus habitantes ya no deben sus bienes materiales ni el sustento diario a los ingresos obtenidos de la producción agrícola y artesanal sino a otras actividades, especialmente aquellas realizadas por los migrantes. Es así que San Juan Chamula ha transformado su rostro campesino por uno más urbanizado y relacionado con actividades de la ciudad capital y de otras regiones dentro y fuera del estado, algunas vinculadas al sector servicios y otras al educativo. La pavimentación de las calles, la edificación de casas de ladrillo y concreto es una constante. El establecimiento de casas de cambio, cajas de ahorro, tienda de celulares, y locales de internet, compite con las tiendas de abarrotes. En el mercado local, la actividad de las mujeres es notoria, la mayoría vendiendo artesanías, frutas, alimentos. La población es menos homogénea, en la nueva estratificación social aparecen algunos profesionales, grandes empresarios, profesores, entre otros.

Ante esta situación ha surgido una especie de preocupación generalizada por la juventud entre autoridades municipales, representantes de los comités, mujeres del mercado, hombres y grupos de jóvenes organizados en torno a la iglesia. Sin embargo, las opiniones varían y toman distintas direcciones, dependiendo del papel que cada grupo desempeña en la comunidad y de la edad; algunas coinciden mientras que otras se contraponen.

Para las personas adultas chamulas que fueron entrevistadas afuera del mercado del municipio, con el objetivo de conocer sus representaciones sobre la infancia, *“la problemática de la juventud”* se debe a las influencias externas<sup>13</sup>. Un impacto negativo de la migración donde los jóvenes que han ido a Estados Unidos, al regresar han traído *“prácticas ajenas y dañinas a la comunidad”*. Jóvenes que han regresado con vestimenta de “cholos” y tatuados, que no trabajan, se dedican a deambular por las calles y gastar el dinero que traen en alcohol y drogas. Personas que *“están jalando”* a otros jóvenes, estudiantes o empleados en la construcción que han adoptado la vestimenta y las prácticas de éstos, entre las que es una constante el ejercicio de la violencia. Situación que se complica con los cambios observados, también, en la niñez y juventud femenil. Aunque todavía no se presentan casos de mujeres integrantes de las bandas de los barrios, de

---

<sup>13</sup> Era muy común que al preguntar sobre infancia, las personas entrevistadas también hicieran referencia a la juventud chamula, lo que hacía notar que la categoría infancia y juventud en muchas ocasiones se sobreponen una con otra debido a que en el imaginario chamula no se puede definir con precisión el fin de una y el comienzo de otra ya que estas etapas de la vida no están pensadas solamente como una cuestión etárea como se verá más adelante.

acuerdo con entrevistas realizadas a señoras jóvenes y mujeres de la tercera edad en el mercado de chamula, *“ya no se quieren casar, sólo con novio andan ya muy noche. Luego se van a Jobel y vienen varios días después. Unas que por qué abí estudian, pero nadie sabe qué van a hacer abí (Doña Juana, entrevista a adultos mayores realizada en marzo de 2013).*

Esta afirmación la pude corroborar cuando un día por falta de transporte me fue necesario permanecer hasta muy noche en la localidad y era común ver parejas de novios, en las calles, en las orillas de la población, en situaciones íntimas. Por otro lado, los casos de embarazo adolescente han ido en aumento<sup>14</sup>. Sólo en el periodo de trabajo de campo, el director de la secundaria de la cabecera municipal reporta que hubo tres casos de chicas de entre 14 y 16 años que resultaron embarazadas.

Las nuevas generaciones chamulas nacieron en un mundo social y tecnológico muy distinto al de sus padres. La diversidad religiosa se ha ensanchado a grado tal que el estado de Chiapas es el que mayor pluralidad de religiones presenta en el país. Todo ello es parte del movimiento de la historia. Sin embargo, los pueblos indígenas continúan presentando rasgos culturales que los diferencian, como su variedad idiomática y sus formas de organización social y política. Los niños indígenas representan una de las mayores riquezas de la nación, pero en contraste, siguen enfrentando severos problemas de desnutrición, analfabetismo, salud y, en general, obstáculos que la pobreza<sup>15</sup> impone para alcanzar el bienestar (Fábregas Puig, Andrés, 2012: 21).

Los chamulas en cierta forma han sido autosuficientes en la producción de su propia vestimenta -debido a que las mujeres se han dedicado a criar borregos para el uso de su lana- y en el cultivo de las frutas y verduras que consumen, aunque es innegable que la mayoría de su consumo y dinero extra lo obtenían hasta la década de los 70's del trabajo migratorio en las

---

<sup>14</sup> De acuerdo con datos de la Infancia Cuenta en México 2010, Chiapas ocupa el tercer lugar con el mayor número de madres jóvenes que van de los 15 a los 19 años, en total existen más de 12 mil 400 **madres adolescentes**.

<sup>15</sup> Actualmente, esta situación de pobreza persiste a pesar del gran auge que tienen los programas gubernamentales en el municipio chamula, al menos en el discurso oficial. Entre estos programas podemos mencionar 1.-La Cruzada Nacional contra el Hambre, que fue echada a andar en enero de 2013 en el municipio de Las Margaritas, Chiapas y que se presenta como el programa estrella de la actual administración. Algunas de las acciones que se están llevando a cabo son la implementación de esquemas de nutrición de niños, mujeres y adultos mayores, brigadas de atención médica y programas productivos 2.- El Programa Oportunidades que realiza transferencias de dinero a las familias en extrema pobreza, condicionadas a que las mismas envíen a sus menores a la escuela (hasta la preparatoria) y realicen acciones preventivas de salud. 3.- El Seguro para Jefas de Familia, que otorga, apoyo económico a las mujeres que sacan adelante solas a sus hijos Sin embargo, la pobreza y el hambre crecen cada día más, aunque pretenda ocultarse con estadísticas a modo y la explotación mediática de estos programas asistenciales que no son sino la repetición de viejas fórmulas paliativas que no han servido sino para manipular políticamente a los pobres.

grandes fincas privadas de las tierras bajas de Chiapas que proveía trabajo estable al 80% de los hombres de la localidad (Jan Rus, 2012: 66). Debido a esta crisis, la producción agropecuaria dejó de ser hace un buen tiempo ya el sostén de la economía chamula, lo que ha dado paso a un conjunto de actividades como resultado de lo que se ha llamado las nuevas ruralidades en México.

Estas nuevas ruralidades se caracterizan entre otras cosas porque la población rural no agrícola adquiere mayor importancia y conforma unidades familiares plurifuncionales que se reproducen a partir de las combinaciones de las diferentes actividades económicas de sus miembros. Así mismo, en las unidades de producción campesinas e incluso en las empresas agrícolas familiares los ingresos no agrícolas adquieren mayor relevancia. En muchas regiones la migración para buscar un ingreso complementario ya no es un fenómeno secundario sino que es un mecanismo fundamental en las estrategias económicas del hogar (Edelmira Pérez C; et al., 2008: 25).

Por otro lado, debido a que numéricamente no pueden pasar desapercibidos, así como a su amplia dispersión geográfica y su notoriedad como jornaleros migratorios en empresas agrícolas comerciales del estado de Chiapas, de otros estados del país e incluso internacionales, los chamulas han llegado a ser un símbolo muy representativo de lo indígena en Los Altos de Chiapas, junto con los zinacantecos, quienes tienen el control del mercado de flores en la entidad chiapaneca y varios estados de la república y son muy reconocidos por esta labor. Los chamulas también se han hecho visibles como comerciantes y transportistas, no sólo desempeñando la función de trabajadores asalariados sino como dueños de diversos medios de transporte colectivo y del ramo de la construcción<sup>16</sup>.

La historia de las relaciones sociales en Chiapas han estado marcadas por brechas de clase, culturales y étnicas muy profundas alimentadas por un racismo de doble cara. Por un lado, el del ladino en contra del indio, su principal y en muchos casos única fuente de riqueza; y por otro lado, el del indio hacia el ladino alimentado por la explotación, la injusticia, la discriminación y la insólita crueldad vivida durante 500 años. La existencia de esta guerra permanente ya sea silenciosa, ya sea explosiva ha marcado la historia de la entidad hasta nuestros días.

Los chamulas representan en toda la entidad chiapaneca al indio estigmatizado por el racismo ladino. Según algunos testimonios de los pobladores de la ciudad de San Cristóbal, los

---

<sup>16</sup> En el ramo del autotransporte podemos mencionar la Sociedad Cooperativa de San Juan Chamula, que cuenta con varias combis que cubren la ruta San Cristóbal-Chamula, sus miembros son todos chamulas. Las Ferreterías Santa Cruz, también son de propietarios chamulas.

chamulas son los indígenas “más indios” del estado tal como menciona una mujer dueña de un negocio en el andador de Guadalupe de esta ciudad.

“No hay mas indios que ellos. Muchos han llegado lejos porque son tercos, insistentes en lo que hacen. Casi te obligan a comprarles su mercancía. Cuando se ponen impertinentes yo no los deajo entrar. A los más pequeños sí. Están así de chiquitos y ya venden hasta bien tarde en la noche” (Mujer de 77 años dueña de una tienda de artesanías en el andador de Guadalupe, octubre de 2013).

La descripción de muchas personas que viven en San Cristóbal es que los chamulas son numerosos, pobres, molestos, supersticiosos, infantiles, duros para el trabajo, intransigentes y siempre disponibles para trabajar de jornaleros por un salario bajo. El hecho de que el municipio tenga gran fama de ser una comunidad conservadora, contribuye a la imagen despectiva y temida a la vez de los “chamulas” como término colectivo para todos los indígenas.

Este conservadurismo de los chamulas se generó como consecuencia de la fuerte dependencia a la que estuvieron sometidos durante casi un siglo a la economía de plantación de las tierras bajas lo que los hizo desarrollar fuertes y “cerradas” estructuras comunitarias que se encargaban de repartir las ganancias entre los miembros y mantenerlos fuera del alcance de intrusos (Rus, 2012: 208). Es así que “San Juan Chamula puede considerarse uno de los municipios indígenas de la región más orgullosos de su separatismo étnico. Fomentan y defienden esta postura separatista frente a la cultura nacional mexicana. No permiten que ningún mestizo mexicano, ni siquiera un cura, viva o sea propietario de tierra en su territorio municipal” (Rus, 2012: 208).

También poseen una fuerte tradición de centralismo político y religioso, en las manos de una pequeña oligarquía compuesta de familias poderosas. Esta oligarquía coopera con el estado y las autoridades nacionales en asuntos de estado y de jurisdicción federal, pero en lo concerniente a asuntos municipales locales no permite el surgimiento de ningún tipo de facción que pudiera amenazar a los poderes centrales. “Para responder al rechazo de los ladinos, durante los últimos 20 años los mayas de la ciudad a su vez desarrollaron sus propias instituciones paralelas a las oficiales así como distintivos de afirmación de su propia identidad indígena urbana” (Rus, 2012: 221).

Al ser San Juan Chamula una de las poblaciones indígenas más representativas del Estado de Chiapas, considero que los niños son una clara muestra de cómo estos cambios están

transformando la vida de los pueblos al incorporar cada vez más a sus miembros al trabajo asalariado e informal. Las maneras como se construye la infancia a partir de estos elementos en el ámbito del género, de la distribución de los roles dentro de la familia, de lo étnico, etcétera, resultan de sumo interés para entender que la dinámica de los hogares y familias de origen indígena y adscritas étnicamente, no pueden ser concebidas fuera de los procesos de modernización<sup>17</sup> que han incidido en el comportamiento del conjunto de la sociedad regional y nacional.

La tenacidad de los estilos y formas culturales de los chamulas -en particular la retención de la lengua tsotsil, la forma de vestir, y los segmentos mutilados de la vieja organización social y religiosa-, se fusionan con nuevas síntesis de las formas culturales, con la incorporación de rasgos de los nuevos entornos físicos y sociales.

Parto de la base que para comprender la infancia chamula debemos tener presente que esta localidad es heterogénea en términos socioeconómicos, en cuanto a los niveles de escolaridad alcanzada y en términos de inserción al medio urbano.

Tomando en consideración el contexto anterior, esta investigación identifica cual es el lugar social y cultural ocupado por niños en la sociedad chamula actual, teniendo en cuenta la diferenciación por género y la existencia de estadios de crecimiento que se constituyen de manera particular en esta localidad. De igual forma, damos atención particular a los procesos de socialización y las actividades laborales dentro del núcleo familiar que los niños realizan. Nos aproximamos a la noción de infancia, género y trabajo presentes en las prácticas y representaciones sociales de los niños chamulas que viven en un contexto de transformación al estar constantemente fluctuando entre el medio urbano y el medio rural

---

<sup>17</sup>A partir de la segunda guerra mundial, las descolonizaciones y el acceso a la independencia de muchas de las nuevas naciones del llamado tercer mundo dieron lugar a que se pensara en procesos de modernización, concebidos como el proceso de cambio que requerían tales países para desarrollarse (Entrena, Francisco: 1998) sin embargo en este trabajo, no restringimos la aplicación de este concepto al ámbito de aquellas sociedades que adoptan el modelo de cambio social modernizador seguido por occidente. Se considera que todavía permanecen en pleno vigor las aspiraciones de la democracia, desarrollo, bienestar social asociadas tradicionalmente a los procesos de modernización y está claro que ya no puede seguirse manteniendo la tradición visión etnocéntrica occidentalista de tales procesos. Por tanto, no equiparamos modernización con progreso, evolución y desarrollo (económico, político o social) sino con un conjunto de cambios sociales en los que como menciona Gilberto Giménez (1995) se yuxtaponen lo antiguo con lo nuevo. Tradición y modernización no sólo pueden entremezclarse y coexistir, sino también reforzarse recíprocamente. Lo nuevo frecuentemente se mezcla con lo antiguo, y la tradición puede incorporar y aun estimular la modernización. Como dice Balandier, “toda modernidad pone de manifiesto configuraciones que asocian entre sí rasgos modernos y tradicionales. La relación entre ambos no es dicotómica, sino dialéctica”.

### 1.3. Infancia desde la vida cotidiana.

La importancia de la cotidianidad, como perspectiva, viene de mi interés de estudiar a los niños situados socio históricamente, que construyen y participan de las estructuras sociales “negociando -con resultados desiguales- las representaciones que provienen de los grandes discursos con su realidad inmediata.” (Reguillo, 1994: 6). Al estudiar *desde* la vida cotidiana, la lista de posibles temas es tan extensa como las actividades que realizamos los actores sociales en nuestra vida de todos los días, por lo que esta investigación advierte la imposibilidad de abarcar todos los temas de la cotidianidad y aspira solamente a arrojar un poco de luz sobre algunos aspectos de ésta, particularmente sobre los procesos de socialización de los niños dentro del grupo doméstico y en la escuela y que conforman un elemento importante para construir su ser social como niños. En este horizonte cobran igual importancia la conformación de la identidad étnica y de género, debido a que por el hecho de ser niños indígenas existen marcadas diferenciaciones según el género al que se pertenece y elementos como el racismo y la discriminación que atraviesa sus vidas como niños.

En suma, la metodología que define esta clase de estudios, privilegia el papel de los agentes en la construcción de lo social, rescatando aspectos que otras perspectivas creían irrelevantes para develar ahí, en lo pequeño y recurrente, los mecanismos de lo social. En esta investigación se argumenta que el ser niño y niña chamula, se construye primordialmente en la vida cotidiana.

¿Por qué estudiar la construcción de la infancia desde la vida cotidiana? Porque es en la vida cotidiana donde se visibiliza con mayor claridad la conciencia práctica, tanto las imposiciones -de los adultos y de la sociedad chamula en general- sobre lo que es ser un niño y una niña en esta localidad, como los espacios que posibilitan la agencia, es decir, la forma en la cual se re-significan los conocimientos que los niños aprenden de los adultos.

En este punto me adjunto a la postura de Micheal de Certeau (1979) quien afirma que las personas entretejen su vida cotidiana a modo del arte, con creatividad, originalidad y astucia. No consideramos que los grupos humanos acepten de forma automática las representaciones de la sociedad que se les imponen, incorporándolas pasiva o dócilmente; por el contrario, aquí se considera esencial el estudio de “las maneras de hacer” que utilizan niños chamulas en la construcción de su infancia.

Como plantea Michel De Certeau (2000), es en la práctica del hombre común, en sus artificios para gestionar opciones cotidianas, en donde podemos dirigir la atención a la agencia de

los sujetos y dejar de privilegiar el análisis de los sistemas que ejercen poder sobre ellos. Desde este tipo de enfoques se propone dejar de ponderar con exclusividad los mecanismos de poder y dominación que se ejercen sobre las personas. Pensar a los sujetos no sólo como entes pasivos, focos de la opresión y dominación sino dar cuenta –sin desconocer la existencia de estos mecanismos- del modo en que, mediante distintas *maneras de hacer*, distintas *tácticas*, ellos y ellas pueden apropiarse del espacio organizado, modificar su funcionamiento, y disputar e imaginar otras experiencias posibles.

Considero que las prácticas y representaciones de los niños chamulas constituyen un espacio apropiado desde el cual acceder a la construcción del ser niño y niña en la localidad, y a las resistencias, conflictos y/o negociaciones que ellos y ellas tienen con los adultos para definirse a en sus propios términos.

Parto de una aproximación teórica sobre la construcción de la identidad vista desde una perspectiva compleja que se aleja de la posición esencialista que fue constantemente plasmada en los planteamientos indigenistas y en la elaboración de políticas destinadas a la población indígena. Para esto recorro a los trabajos realizados por Gilberto Giménez (s/f) quien mediante su análisis de la identidad nos permite comprender la complejidad y la multidimensionalidad en la que se encuentran los individuos dentro de sus colectividades, más aún cuando hablamos de “comunidades” que crean y construyen su identidad étnico-cultural en escenarios cada vez más complejos como es el caso de los indígenas chamulas que fluctúan constantemente entre la ciudad y su lugar de origen.

#### **1.4. ¿Trabajo o ayuda infantil?**

La temática sobre el trabajo de los niños se ha abordado desde distintas perspectivas de análisis (véase autores como Leyra, 2009; Liebel, 2003; Rausky, 2009, y Sosenski, 2010). Predomina sobre todas, la *postura abolicionista* que se encarga de demostrar la existencia de explotación infantil en diversas regiones del mundo y que propone extinguir cualquier forma de trabajo realizado por menores. Del mismo modo, diversos organismos internacionales (OIT, UNICEF, UNESCO) han proclamado su erradicación con objeto de favorecer el desarrollo integral de los niños, proceso en el que la educación cobra un papel fundamental como contraparte de la explotación laboral infantil (Post, 2003). Esta postura ha llevado a considerar globalmente el trabajo infantil como una actividad ilícita sujeta a su eliminación.



Por otro lado, la *perspectiva sociocultural* analiza la participación de los niños en actividades productivas como parte de sus relaciones sociales cotidianas, en donde entran en juego el aprendizaje de habilidades y destrezas para la vida adulta, por lo que esta perspectiva enfatiza la dimensión cultural que sustenta estas prácticas. (véase Rogoff, 1993; Paradise, 1994; Gaskins, 1999; Lave, 2001; Lave y Wenger, 2003; Good, 2005). La valoración que se hace sobre la mano de obra infantil al interior de la unidad familiar tiene significados distintos de acuerdo con su contexto sociocultural. Esto sugiere que el abordaje de esta temática debe ser entendida de acuerdo con los escenarios particulares en los que existe dicho fenómeno.

Por lo tanto, considero necesario distinguir entre dos modalidades de trabajo entre los niños chamulas, 1) el trabajo dentro de la estructura familiar y no remunerado, donde los niños ayudan en las tareas domésticas o colaborando en las labores agrícolas y, 2) el trabajo remunerado que realizan fuera del hogar a través de la venta de artesanías, comida, dulces, frutas y verduras, u ofreciendo su fuerza de trabajo en casas o negocios.

Me enfoco en la primera modalidad debido a que en la vida cotidiana de los pueblos indígenas de Chiapas y del país en general, la colaboración de los niños es un elemento importante que forma parte en su construcción como personas y como niñas y niños, y son estas actividades dentro del hogar las que les permiten dimensionar su lugar, su papel y su importancia en la vida familiar y comunitaria. El trabajo de ellos y ellas dentro de la organización familiar es parte del proceso de enseñanza para convertirse en *bats'i viniketik* (hombres verdaderos) y *bats'i antsetik* (mujeres verdaderas).

Tal como menciona Horacio Gómez (2011: 121) “el trabajo de los niños y niñas indígenas se ha realizado tradicionalmente en el contexto de sus entornos familiares, de manera que sus familias han podido establecer diversos mecanismos de protección, graduando por ejemplo el tipo y exigencia de trabajo asignado de acuerdo a la madurez (edad), habilidades y desarrollo alcanzado” (Gómez, 2011: 121). Dentro de esta lógica, en la localidad de San Juan Chamula todos los miembros del grupo doméstico participan en las labores de ayuda de acuerdo con sus posibilidades.

Son varios los elementos que los chamulas toman en consideración al desarrollar sus diversas labores, pero principalmente podemos mencionar los económicos y los relacionados con el sentido del trabajo y con la vida colectiva. La participación de los niños en la ayuda familiar infantil se encuentra completamente integrada a la organización familiar y comunitaria. Ellos y

ellas aprenden a hacer el trabajo técnicamente pero a la vez aprenden algunos elementos relacionado con el sentido social implicados en el mismo como la “ayuda” y la “responsabilidad”; así el trabajo que realizan es fructífero, vital y su aprendizaje perdurable. A nivel del contexto familiar a los niños chamulas se les presentan opciones diferenciadas con respecto al trabajo a pesar de tener características comunes, por ejemplo, si se es hijo de migrantes, de autoridades locales, si se cuenta con hermanos o hermanas, si se es hombre o mujer.

Además, es importante señalar la diferenciación que hacen los mismos niños chamulas entre “trabajo” y “ayuda”. Ellos y ellas solo se refieren a “trabajo” cuando implica que las personas sean contratadas con un horario y bajo las órdenes de un jefe. Y es “ayuda” cuando hacen labores “para el bien familiar”: *“ayuda... yo digo que ayuda, porque lo hacemos para que todos tengamos el agua, o la leña... no es de paga, eso si ya sería trabajo, con paga”* (Victoria, 12 años).

Es importante reconocer plenamente la participación de los niños en el hogar; patentizar que lo que hacen contribuye al bienestar de la familia y de la localidad, y que trabajar de manera acoplada entre generaciones es esencial para la construcción del ser niño y niña entre los chamulas.

Desde que los niños chamulas nacen son parte de una red familiar que adquiere compromisos con la localidad, razón por la cual los adultos esperan que los niños participen como lo hicieron ellos en su momento. Aguirre Beltrán explica así “el derecho de membrecía”, que convierte al niño en un miembro pleno de su comunidad:

Por el mero accidente del nacimiento dentro de un grupo particular, el miembro de remplazo tiene derecho a los beneficios de la cultura específica de ese grupo en toda su plenitud, sin más limitaciones que las impuestas por los roles que habrá que desempeñar. En virtud de ese derecho de nacimiento o carta de naturaleza, el niño recibe la educación que lo convierte en un miembro acabado de su comunidad y ésta se obliga a proporcionarle un status en su estructura y un lugar en la locación de los recursos, es decir, el derecho de membrecía o carta de ciudadanía (1973: 15).

Las actividades en las que participan los niños chamulas permitirán dimensionar su lugar, su papel y su importancia en la vida familiar y de la localidad. El trabajo tradicional en chamula es considerado como parte de las relaciones sociales y de parentesco, pues se realiza para el bien común y favorece tanto los vínculos familiares como sociales. Para Villoro (2001: 31) “el trabajo colectivo en el campo exige cooperación, igualdad entre todos, ayuda mutua”.

La participación de los niños en el trabajo doméstico y productivo de sus familias desde temprana edad es bastante común a la mayor parte de ellos. Esto se vincula a una característica compartida por los grupos indígenas como es el hecho de que las y los niños participan del mundo adulto: el trabajo de los adultos por lo general se organiza dentro del hogar y en la comunidad inmediata, de manera que los niños son testigos del mismo y tienen más facilidad y oportunidades para involucrarse.

Esta participación de los niños en el mundo adulto ha constituido el trasfondo de sus sistemas y procesos educativos: es a partir de dicha participación y las oportunidades que genera, que los niños aprenden un conjunto de conocimientos y habilidades para convertirse progresivamente en miembros de su grupo familiar y social. Ello involucra no solo destrezas físicas y mentales, sino también el desarrollo de valores asociados al trabajo: participando de las actividades domésticas y productivas del hogar y haciéndose responsables de ellas, o ayudando en la venta de artesanías fuera de la localidad, los niños son formados como personas responsables, que valoran el esfuerzo y la laboriosidad.

Algunas actividades o aspectos de la socialización y aprendizaje pueden variar dependiendo de la actividad productiva en la que cada familia esté involucrada; así, dentro de una familia campesina tradicional todo lo relacionado con el ciclo agrícola, cultivo y producción de la tierra será central. Por su parte, las familias comerciantes privilegiarán los saberes relacionados con la venta de productos, atención a los clientes, salidas al mercado local o actividades fuera de la localidad y municipio. La educación en la familia supone una integración intersubjetiva en muchas ocasiones no explícita en los niños tienen importantes experiencias afectivas, pero también aprenden a participar en la vida familiar y comunitaria, expresan sus ideas y opiniones, y experimentan responsabilidad y autonomía.

Loyza y Torres (86: 2011) menciona que para los pueblos *tsotsil* y *tseltal*, la educación de niñas y niños está directamente relacionada con el trabajo o *abtel*. A diferencia de la conceptualización no indígena del trabajo, fuertemente ligado a otros conceptos como producción, mercado, demanda, competitividad, plusvalía, costo, capital, ingreso y productividad, entre otros, el concepto *am'tel* se relaciona desde luego con la producción, pero también con la naturaleza, el entorno, las relaciones humanas comunitarias, la identidad y el sentido de pertenencia, así como con el desarrollo de la personalidad y la autonomía. Es por esto que *am'tel* y educación están estrechamente relacionados.

La valoración que se hace de la actividad laboral infantil al interior de la unidad familiar tiene significados distintos de acuerdo con su contexto sociocultural. Esto sugiere que el abordaje de esta temática debe ser entendido de acuerdo con los escenarios particulares en los que existe dicho fenómeno, por lo cual el estudio del entorno familiar resulta fundamental.

### **1.5. ¿Podemos hablar de infancia chamula?**

Los grupos humanos dividen el proceso de desarrollo y el envejecimiento de sus miembros en diferentes períodos, que comúnmente devienen en algún calificativo (infancia, juventud, adultez, vejez, etcétera). Si en las sociedades occidentales la infancia es considerada como una etapa importante de la vida, esencialmente diferente de la adultez, en muchas sociedades no occidentales, los niños son considerados como parte integral del todo y participan de igual manera en las actividades de los demás. Para estos grupos humanos no hay en sí una “infancia” específica como sucede en las culturas occidentales<sup>18</sup>, pero sí se reconocen estructuras etarias que muchas veces son más diversificadas que la simple distinción occidental entre niños, adolescentes y adultos. Habitualmente, para estas sociedades, las etapas de la vida no se clasifican en años y las personas no se categorizan de acuerdo a su edad, si no a sus capacidades y habilidades para realizar determinadas labores.

En México hay una falta de elementos teóricos que definan a los niños del medio rural e indígena, en parte, porque casi no existen políticas y acciones dirigidas hacia este grupo social. Sin embargo, si bien conceptualmente los antecedentes de las teorías sobre la invención histórica de la infancia se han basado casi exclusivamente en fuentes occidentales, más exactamente centroeuropeas y anglosajonas (Philippe Ariés, 2001; Llyod de Mause, 1994), ahora se han aportado elementos que ayudan a complementar la mirada teórica sobre la infancia, al transformar, re-construir y de-construir el concepto según el tiempo y el espacio desde los cuales se aborda al sujeto de estudio.

En Latinoamérica, investigaciones recientes sobre infancia (Rodríguez, Jiménez y Manarelli, 2007) señalan que ya no resulta una novedad, pero sí una necesidad, el hablar de y concebir diferentes infancias, en un amplio sentido de las heterogeneidades que se puedan

---

<sup>18</sup> Un ejemplo de esto pueden ser algunos grupos quechuas y aymaras en Sudamérica, en donde los niños no son considerados distintos a los adultos sino que son pensados como “personas pequeñas”.

presentar y visualizar entre los niños. Por ello, es pertinente hacer visible alguna señal de identidad y relevancia de la infancia en las sociedades indígenas como la chamula.

Para la sociedad mestiza del país, adquirir una adecuada educación se considera la principal actividad que se debe desarrollar durante la infancia. La escuela es el lugar donde, al menos a partir de los 4 años de edad, los niños deben de pasar gran parte de su tiempo. Dado que el tiempo escolar rige en gran parte la vida de los niños mestizos, los temas relativos a la escuela y la educación son los que más despiertan interés cuando se habla de este sector de los niños de México.

Sin embargo, para los niños indígenas, la vida cotidiana está menos relacionada con la escuela (aunque no podemos negar que esta relación se acrecienta cada vez más) debido a que las actividades de ayuda que se llevan a cabo dentro del hogar adquieren mayor importancia en la conformación de los niños como actores sociales, actividades que contribuyen directa o indirectamente a la economía familiar.

Si admitimos que cada sociedad produce una representación propia y particular del mundo, resulta consecuente que también su manera de pensar la niñez y, en general, la definición del lugar cultural ocupado por los niños sea específica de cada cultura. Por esto, cada contexto es particular y las condiciones de existencia de los niños varían según el tipo de sociedad y entorno cultural. En este sentido, es difícil y hasta contradictorio pensar en condiciones ideales de existencia de los niños, ya que estas pueden ser definidas cabalmente sólo en relación con las expectativas de cada sociedad, adaptadas a su idea del hombre y de la mujer ideal.

Así, en algunas sociedades los niños comienzan a trabajar a edades muy tempranas, mientras en otras lo hacen en la adolescencia. En otros ámbitos, a los niños se les permite participar en las conversaciones de las personas adultas, mientras en otros se les prohíbe hablar. Esta diversidad puede darse también en el contexto interno de una misma sociedad, especialmente en las estratificadas, donde las condiciones de vida de los niños pueden variar considerablemente según la posibilidad de acceso a los recursos económicos y culturales, y al lugar que cada familia ocupa en la escala social.

Este panorama impone, en una primera aproximación, un cierto grado de relativismo<sup>19</sup>, ya que no se puede, por una parte, reafirmar la necesidad del respeto cultural y, por la otra,

---

<sup>19</sup> El relativismo hace referencia a un punto de vista por el que se analiza el mundo de acuerdo con los parámetros propios de cada cultura.

pretender tomar decisiones sobre las reglas locales de crianza a partir de una idea occidental de infancia, autopercebida e impuesta como universal.

El término infancia es relativamente reciente. Hasta antes de la Revolución Francesa se consideraba a los niños como adultos pequeños con alma de buen salvaje, pero a partir de las declaraciones de libertad, igualdad y fraternidad, los niños pasaron a ser un símbolo de redención social y de paraíso recobrado a través de su inocencia (Martínez, 2003 citado en Malgosa, 2010: 23).

Según la Unicef, la infancia, significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta, se refiere al estado y la condición de la vida de un niño: a la calidad de esos años. Según la Convención de los Derechos del Niño (2/09/1990) [UNICEF, 2006] (Citado en Malgosa, 2010: 23) “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad. Las edades consideradas fluctúan según el contexto, aunque el término niño suele emplearse para designar a los menores de 14 años, llamándose jóvenes o adolescentes a los que han superado dichas edades” (Malgosa, 2010: 23). Sin embargo, en este trabajo se toma en consideración que no existe “el niño” o “la niña”, como tantas veces se ha dicho, sino que existen niños en diferentes situaciones sociales y culturales que es necesario explicitar.

Parece que está muy claro a quién debemos considerar niño/a, pero ¿cómo se aplica esto en una sociedad como la chamula caracterizada por ser indígena, hablar una lengua originaria, vivir en un contexto rural pero históricamente ser parte también de la cultura urbana a través de actividades como el comercio, los servicios y en general los desplazamientos constantes de sus miembros? ¿Existe algo denominado infancia entre los chamulas? Y si es así, ¿Cómo se vive la infancia en Chamula, cuáles son sus prácticas y representaciones sociales?

Dentro de las ciencias antropológicas y sociológicas, ha habido una invisibilización y/o marginalización de los niños en los estudios sobre los grupos étnicos en México. Maritza Urteaga (2008: 673) menciona que dos pares de conceptos antropológicos han sido claves en esta omisión de la infancia indígena:

“Por un lado, el de cultura homologable a etnia -conceptuados como sistemas internamente homogéneos o integrados y con significados compartidos por todos sus miembros- enfatiza el estudio de los patrones culturales únicos y de los eventos o ceremonias que ayudan a construirlos (como los rituales de paso), a expensas de los procesos de cambio y los espacios de inconsistencia interna, los conflictos, y las contradicciones. Por otro lado, la diáda de conceptos,

socialización e instituciones socializadoras, pertenecientes a los paradigmas del culturalismo y el (estructural) funcionalismo, con los que se han observado y registrado las vidas cotidianas de los niños y jóvenes al interior de las etnias, [estos conceptos] le deben mucho a las teorías psicológicas de la socialización de los años cincuenta, en las que predominó una perspectiva *behaviorista*, la cual define la socialización como la internalización por parte de los niños y niñas de las competencias y el conocimiento adultos (Urteaga Castro Pozo, 2008: 673).

Bajo esta perspectiva de los modelos de roles y su reforzamiento, la infancia y la juventud son formados y moldeados por la cultura adulta que los rodea, y en todos los casos los actores son percibidos básicamente como receptores pasivos o aprendices (apéndices) de la sociedad adulta.

Sin embargo, la antropología y la sociología comienzan a plantear nuevos discursos y métodos en la investigación de y para la infancia desde diversos enfoques teóricos. Cuando se habla en particular de esa visión de mundo infantil, es necesario afirmar que esta sucede bajo ambientes diferentes de socialización y que éstos están determinados por el contexto cultural. Tal contexto tiene un peso definitivo en el presente infantil y en general en la vida de los niños (Bonfil, 2004), configurando diversas maneras de entender y asumir la infancia<sup>20</sup>.

Al concentrar la atención en un grupo étnico específico, se puede establecer que, su organización, su estructura social y su particularidad lingüística, son asuntos históricos, simbólicos y culturales que determinan diferencias no sólo con otros grupos sociales, sino también entre grupos étnicos, generando una pluralidad cultural, que implica una gran diversidad de formas de ser niño, de vivir y de representar la infancia y en esta construcción de la niñez, los niños participan como agentes.

A la luz de la revisión bibliográfica sobre estudios de la infancia he podido darme cuenta de que hay un gran vacío de estudios que consideren a los niños como sujetos sociales activos inmersos dentro de la estructura social. En este sentido, considero que en la investigación social muchas veces se ha pasado por alto que los niños tienen un conocimiento del entorno que les rodea, social, ambiental y cultural. En este trabajo se visualiza a los niños chamulas que viven este contexto particular como actores sociales activos dentro de esta estructura social por lo que resulta de sumo interés saber cómo es la infancia chamula dentro de este entramado de factores sociales, conocer lo que piensan los niños sobre la infancia y su manera de ver el mundo.

---

<sup>20</sup> Bonfil (2004) destaca que “las infancias”, están marcadas por diferencias regionales, de clase, de preferencia étnica y de localidad (urbana, rural), lo que determina su forma de relacionarse con diferentes aspectos de su vida cotidiana y sus formas de pensar su papel en función de su familia y su comunidad.

Una mirada puesta en la diversidad nos lleva a ver, en primer lugar, que eso que nosotros llamamos niñez no representa lo mismo ni es vivido de la misma manera en todos los grupos humanos. Pensando en la complejidad y diversidad de una sociedad como la de Chamula, ello nos obliga a preguntarnos. ¿De qué hablamos cuando hablamos de niñez Chamula? No podemos hablar de la niñez chamula como si fuera una sola población homogénea, sino hay que dar cuenta de la individualidad de cada niño chamula, situándolo en una amplia gama de situaciones y perspectivas. Esto plantea la necesidad de considerar aspectos como el grupo familiar, la pertenencia étnica y el género, a la hora de proponer cualquier tipo de acción destinada a la niñez. Por lo tanto, la pregunta sobre si es posible hablar de una niñez chamula queda abierta a la discusión tomando en consideración que la matización más importante que exige la definición inicial de la niñez chamula es la de reconocer que la niñez no es solo una etapa de preparación para la vida adulta. Sería igualmente incorrecto, e igualmente incompleto, definir la vida adulta como una etapa para la vejez.

Es bien sabido que toda familia socializa a los niños de acuerdo a su particular modo de vida, el cual está influenciado por la realidad social, económica e histórica de la sociedad a la que pertenece. Las características de la sociedad moderna sitúan a los niños en nuevos escenarios. Los niños de hoy están cada vez más inmersos en una pluralidad de contextos políticos y sociales que se “instalan” en la vida familiar, en la escuela y en la calle, situación que contribuye a definir lo que es ser niño y niña. El pensar el tiempo presente de una generación de niños, implica pensar cómo se inscribe esa generación en las transformaciones sociales, políticas y educativas.

Ideologías, medios de comunicación y prácticas sociales van conformando el concepto de infancia moderna, que se corresponde con el tipo de infancia que habita en los países desarrollados, cuyo modelo tiene la posibilidad de permeabilizar y penetrar en otros países y otras culturas a través de los múltiples canales de comunicación que ofrece un mundo globalizado. Sin embargo, no debemos olvidar que los niños también provocan cambios en la forma de ser niño, también reconfiguran la definición de la niñez.

Las prácticas y representaciones sociales de la niñez van transformándose de acuerdo al contexto en el que se dan, y las y los propios niños van aportando diferentes experiencias, visiones y prácticas en los modos de ser niño y niña en función de la cultura, el género y el grupo familiar al que pertenecen. Se intenta construir a las y los niños y especialmente como un objeto de estudio sociológico en una multiplicidad de categorías: género, etnia y grupo familiar.



Resulta urgente la necesidad de repensar el concepto actual de infancia. Particularmente, es importante conocer y reconocer la mirada que los pueblos indígenas tienen sobre ésta. Es pertinente dejar atrás aquella noción de infancia considerada como única y absoluta, universal y descontextualizada, para transitar hacia la mirada que reconoce la diversidad cultural, concibiendo la presencia de tantas infancias como contextos físicos y culturales existen.

En este marco, resulta complicado hablar de una única infancia chamula esencializada debido a que como pude observar en el trabajo de campo, dentro de cada grupo doméstico no se configura el mismo espacio económico y social sino muchos escenarios calificables de este modo. No podemos hablar de “la” infancia chamula, sino muchas formas de vivir la niñez en esta localidad. Baste esto para decir desde ahora que cualquier pretensión (mía o de quien lea el trabajo) de elaborar y proponer una interpretación demasiado precisa, segura, unívoca sobre el ser niño y niña chamula debe considerarse reductora y simplista. Cuando se habla de una infancia indígena en México pareciera que pudiésemos hablar de una sola infancia muy homogénea que, en líneas generales, cuando aparece representada en libros o imágenes es a través de los niños o niñas portando un traje típico de alguna región y rodeados de espacios donde domina el campo y la vida rural.

## **II.- Marco teórico**

### **2.1. Socialización y *habitus***

Cuando los seres humanos nacemos, nos acompañan un conjunto de personas, grupos, instituciones sociales, valores y normas éticas, jurídicas, y una gran variedad de conocimientos de sentido común y científicos, prácticas y roles a desempeñar. Todos estos elementos constituyen una especie de “código de la especie humana” que por su carácter histórico y social, se transforma a lo largo del tiempo y no necesariamente es el mismo en un tiempo y lugar determinados para una misma sociedad.

A este proceso mediante el cual no solamente aprendemos dicho código, sino que lo hacemos nuestro y lo interiorizamos, se le llama socialización. Esta es una especie de rito prolongado durante toda la vida por el que pasa todo ser humano el cual nos permite transitar de seres biológicos a personas y convertirnos en parte de un grupo social. Es así que por medio de este proceso nos conformamos como seres individuales y al mismo tiempo como parte de un todo: familia, comunidad, nación, etcétera.

Este transcurre a través del cual el ser humano aprende, interioriza y (re) interpreta su cultura, y con ello una identidad individual y colectiva, así como una cosmovisión específica ha sido el objeto de estudio de diversas disciplinas como la antropología, la psicología y la sociología. Para esta investigación, estos procesos, los cuales se originan durante la infancia pero que habrán de durar toda la vida, son de gran relevancia pues nos dan la oportunidad de comprender cómo es que los niños interiorizan, aprehenden e interpretan el mundo en el que viven y cómo llegan, luego de esto, a formular determinadas experiencias de vida y una identidad particular.

Según Porter (1994), la socialización implica todos aquellos procesos interactivos con los que y a través de los cuales uno aprende a ser un actor, a interactuar, a ocupar un estatus, a actuar de acuerdo a roles y a forjar relaciones sociales en la vida comunal, así como a adquirir la competencia, las habilidades, las sensibilidades y las disposiciones apropiadas para dicha participación social.

Hablar de socialización es hablar del carácter y condición de los procesos de aprendizaje que tienen que ver con la participación del aprendiz en las prácticas sociales adecuadas a relaciones particulares, a través de las cuales él o ella se adapta o se integra y se vuelve competente respecto a aquellas interacciones que tienen que ver con volverse o ser actor en una sociedad (Porter 1994: 832).

El estudio de los procesos de socialización nos permite comprender los mecanismos a partir de los cuales la interacción social enmarca y modela la manera en la que los fenómenos socioculturales son entendidos y aprehendidos por el individuo (Porter 1994). La socialización, me permitirá comprender mejor la manera en que los niños indígenas de chamula aprehenden a interiorizar ciertas normas y valores que los llevan a construirse una identidad étnica determinada, a adscribirse a cierta educación familiar, o bien a entender, asimilar y expresar en determinadas representaciones sociales, sus experiencias como niños.

El concepto de socialización nos será de gran soporte para analizar y comprender bajo qué procesos, los niños llegan a relacionarse con su entorno. La socialización es el proceso mediante el cual la sociedad moldea al individuo para integrarlo en su sistema cultural, a través de la interiorización de este sistema, aceptándolo y reproduciéndolo. A través del juego y del trabajo asignado en casa los niños chamulas aprenden normas, valores y comportamientos relevantes para la convivencia social.

La socialización es un concepto que se ha trabajado desde los años veinte en las ciencias sociales. Según Krotz (1997) representaba hablar del proceso de integración de un individuo a la

sociedad, por lo que posteriormente se define como un “proceso ontogénico”, es decir, un proceso amplio que se da durante la formación y desarrollo de un individuo. En la actualidad “puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (Berger y Luckman 1995:166). La socialización del niño como un proceso amplio, se da en años y años en la trayectoria de vida pero, finalmente, suele inducir al individuo, es decir al niño, joven y adulto a la adquisición de ciertas normas, valores y habilidades que lo llevan a ser aceptado y formar parte de la sociedad en la que vive y en la que se desenvuelve.

Aunque todos los seres humanos participamos en un particular proceso de socialización, no considero que los sujetos lo hagamos de forma pasiva. Coincido con Florinda Riquer (1998), quien considera al proceso de socialización como un medio que nos constituye simultáneamente tanto como personas como miembros de diversos colectivos. La sociedad, como realidad exterior al individuo, es también apropiada, interiorizada e interpretada por éste, mediante un proceso que lo hace tanto receptor de una realidad externa, como constructor de ella.

Las investigaciones han dejado de lado el estudio de los procesos mediante los cuales los niños se convierten en actores sociales, es decir, los procesos de socialización. La concepción de la socialización cambia cuando se ve a la infancia como una realidad socialmente construida con variaciones históricas y culturalmente determinadas por el conjunto de mandatos, pautas y normas de conducta en un momento específico, es decir, cuando se acepta que los niños interactúan en una estructura social y se hallan inmersos en las mismas condiciones políticas y económicas que los adultos, y que, como éstos, también están sujetos a las diversas transformaciones de aquélla. Desde esta perspectiva, “la socialización se convierte en un instrumento, un factor más en la determinación de las características infancia” (Gaitán, 2006: 10). Otras aportaciones interesantes que desarrollan el concepto de socialización son las de Berger y Luckmann (1968); De León Pasquel (2005); Christina Toren (1999), entre otras, que señalan que los niños no son receptáculos pasivos del entorno socializador, sino que participan activamente en la construcción de su conocimiento.

En este sentido, partiré de que si existe una definición global de socialización, que vaya dirigiéndose hacia este dinamismo antiestático, es la de Berger y Luckmann (1991), quienes piensan que la socialización es la forma en que el individuo se introduce en el mundo objetivo que le rodea, de su sociedad o de un grupo de personas que comparten características sociales y

culturales similares (grupos étnicos, gethos, etcétera). Esta introducción del individuo se plantea desde la socialización primaria, llamada así por los autores. Su definición es:

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad... Todo individuo nace dentro de una estructura social objetivada en la cual se encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización que le son impuestos... el niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos... Y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse con él mismo, de adquirir una identidad subjetiva, coherente y plausible (166-167).

La complejidad de la sociedad (procesos de división del trabajo y del conocimiento), hace necesarias las socializaciones secundarias. El grado de esa complejidad va a determinar el alcance de éstas. Berger y Luckmann (1991) definen la socialización secundaria como:

“la adquisición del conocimiento específico de ‘roles’, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo. La socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de ‘roles’, lo que significa, por lo tanto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional” (175).

Sin embargo, la idea de la vida dividida en diferentes etapas subestima el carácter continuo de la socialización, mas si estamos hablando de los niños indígenas del país en donde la integración al trabajo y a la comunidad parece surgir en continuidad con la socialización familiar (De León Pasquel, 2010) y en las sociedades modernas urbanas, los niños son incorporados a una edad cada día más temprana en instituciones educativas, lo que hace que ésta no sea una socialización secundaria sino paralela a la que ocurre en los espacios familiares, pero sugiere que existen tiempos de vida distintos, marcados por espacios, agentes, dinámicas y valores específicos. Esto significa un esfuerzo de resocialización en diferentes momentos de la existencia, que sobrepasa la noción de “socialización secundaria”.

Si bien es cierto que la internalización de la cultura es producto de todas las experiencias de vida y condición de la integración social, hay que considerar que la cultura está en cambio permanente y es imposible para los individuos asimilarla en su totalidad, por lo cual hay espacios para distintos trayectos, elecciones y proyectos (Rodríguez Salazar, 2006; Castaingts Teillery, 2011). Además, conforme la edad va condicionando las experiencias de la vida social y la manera de interpretarlas, hay experiencias que dejan huellas más profundas en la socialización de los individuos.

Es importante recalcar que los niños no son receptores pasivos de las enseñanzas y los conocimientos de los adultos. Ellos adoptan una postura participativa dentro de este proceso al re-interpretar y expresar dichos conocimientos. Para esto resulta importante en este trabajo comprender cómo es que los niños interiorizan las estructuras sociales objetivas que su sociedad les ofrece, para ello contamos con dos paradigmas homologables<sup>21</sup>, el del *habitus* de Pierre Bourdieu (1988, 1999) y el de las representaciones sociales de la escuela de Moscovici.

El *habitus* de Bourdieu nos servirá para rescatar con el autor el peso socializador de las estructuras, y la capacidad de los niños chamulas para constituir su identidad étnica y de género a partir de las actividades que realizan dentro del hogar. Buscamos recorrer el concepto de *habitus* propuesto por Bourdieu porque vemos en un inicio una cierta analogía a los significados que observa la noción de socialización, ya expuesta, concepto que enlaza con la condición social de la infancia.

Bourdieu elabora un modelo explicativo sobre cómo la vida social es construida cotidianamente por las personas en el seno del espacio social. Su visión de la práctica social afirma que las acciones realizadas por las personas están guiadas por una especie de sexto sentido denominado por el autor como “sentido práctico”. De esta forma el sentido práctico podría definirse como una aptitud para moverse, actuar y orientarse en el mundo social basada en un conjunto de saberes no formulados de manera explícita. Precisamente será este carácter implícito de los saberes que orientan nuestras acciones lo que le lleva a afirmar que no acceden a la conciencia de las personas que se guían por ellos, pues las personas sabemos “sin saber” lo que tenemos que hacer. En continuidad con este concepto de sentido práctico es que Bourdieu configura la noción de *habitus*.

En los términos de Bourdieu: “el habitus es la capacidad infinita de engendrar, con total libertad, productos – pensamientos, percepciones, expresiones, acciones – que siempre tienen como límite las condiciones históricas y socialmente situadas de su producción. La libertad condicionada que él asegura esta tan alejada de una creación de novedad imprevisible, como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales” (Bourdieu, 1984, El sentido práctico: 90).

Es decir, las normas indican lo que se espera que las personas realicen, y se establecen en la forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción, otorgando al sujeto un margen, que

---

<sup>21</sup> Los impulsores del paradigma de las representaciones sociales consideran que la teoría del *habitus* es plenamente homologable a la de las representaciones sociales (Doise y Palmonari, 1986, pp. 85-88).

no corresponde al ejercicio de una “libertad absoluta” ni tampoco a la reproducción mecánica de lo enseñado.

Según Bourdieu el *habitus* identifica el carácter interno y motivado de la acción, que si bien en cierta forma está marcado por la estructura social, al mismo tiempo es activamente creativo. Por tanto, el *habitus* más que una posición netamente estructuralista representa una visión reflexiva vis-a vis sobre la estructura social y la agencia del sujeto que da lugar a “una descripción interminable y circular de estructuras objetivas que estructuran a las estructuras subjetivas, que a su vez estructuran a las estructuras objetivas” (Alexander, 2001: 55).

El *habitus* tiene entonces dos momentos, uno objetivo y otro subjetivo, estos tienen una relación dialéctica, por lo que se hace necesario superar la falsa dicotomía que los separa. El mundo social según Bourdieu no solo se compone de estructuras objetivas sino también de representaciones, percepciones y visiones. Sin duda los agentes sociales tienen una captación activa del mundo, construyen su visión del mundo, pero esta visión opera bajo coacciones estructurales.

La imposibilidad de cierre de toda estructura es lo que permite la *agencia*. Se trata de una potencia referida a la capacidad y posibilidad de producir un efecto de novedad frente a un trasfondo de constricciones normativas (Ema López, 2005: 174). *Agencia* hace referencia a la capacidad de hacer, actuar, realizar de las personas (Giddens, 1986). Tener en cuenta la agencia (la posibilidad de las personas de hacer cosas en su medio) es tener en cuenta la palabra, el cómo los sujetos explican el porqué de su posición.

Al hablar de agencia, se mantiene que los niños, al estar cruzados por mecanismos de socialización, no solamente incorporan *habitus*<sup>22</sup>, sino que forman parte de un proceso al que Berger y Luckmann (1991) denominan: internalización-objetivación-externalización. Hablar de externalización implicaría hacer referencia a una dialéctica entre el mundo social y los niños: el producto actúa sobre el productor y este sobre el producto. Los niños no sólo incorporan *habitus* y disposiciones sino que ellos también producen un mundo cultural y por tanto, generan procesos

---

<sup>22</sup> Por *habitus* podemos entender los diferentes esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social. Más ampliamente definido por Bourdieu como “un sistema de disposiciones duraderas, que funcionan como esquemas de clasificación para orientar las valoraciones, percepciones y acciones de los sujetos. Constituye también un conjunto de estructuras tanto estructuradas como estructurantes: lo primero, porque implica el proceso mediante el cual los sujetos interiorizan lo social; lo segundo, porque funciona como principio generador y estructurador de prácticas culturales y representaciones (Bourdieu, 1991:34)

sociales y en concreto, prácticas y discursos como *sujetos situados* (Bourdieu, 1991) en una posición dentro de un contexto, de un espacio social.

La posición transfiere al agente sus propiedades: sus modos de pensar, percibir y actuar (Bourdieu, 1991). Pero el sujeto no es “una sola” posición, sino una pluralidad de posiciones que están relacionadas de forma no necesaria, es decir, articuladas a través de contingencias. Estas posiciones identitarias pueden ser de género, de etnia y de edad. De aquí se infiere que la identidad no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional. Es la autopercepción del sujeto en relación a los otros; a lo que corresponde, a su vez, el reconocimiento y la aprobación (Giménez, 50).

El *habitus* entonces es el producto de la internalización de la realidad social. Este estructura, pero no determina las prácticas cotidianas. El *habitus* como estructura estructurada se forma sobre todo en la infancia de una persona, donde esta establece su identidad social, internaliza la realidad sociocultural en la cual nació. Los sentimientos de pertenencia e identificación con un contexto sociocultural específico se internalizan en los procesos de socialización de los primeros años de vida de los niños, convirtiendo en el sustrato identitario individual y social (*habitus*) al mismo momento.

¿Cómo el concepto de *habitus* de Bourdieu nos puede llevar realmente a apreciar en profundidad lo que ocurre con los niños chamulas y su identidad étnica y de género? Las disposiciones del *habitus* se encuentran tan arraigadas a nuestro cuerpo y a nuestra mente que se tiene la impresión de haber nacido con estas disposiciones; estas formas de ser, de obrar y de sentir no son innatas puesto que son resultado de un proceso de socialización. Analizando el concepto de *habitus* de Bourdieu podemos afirmar que la identidad étnica y de género de los niños chamulas es adquirida en este proceso. A través del proceso de socialización los niños apprehenden el mundo que les rodea internalizando sus disposiciones.

A partir de aquí consideramos que existe un *habitus* masculino y un *habitus* femenino en la sociedad chamula que es apprehendido por los niños y estos guían las acciones de hombres y mujeres en la dirección del estereotipo de género marcado por la sociedad chamula.

El *habitus* de los niños chamulas se forma dentro de sus familias a través de las experiencias educativas, es decir, por la internalización de las prácticas de su ambiente cultural específico. Una vez formado así, el *habitus* internalizado “estructura” las diversas prácticas de hombres y mujeres. Según Bourdieu el proceso de estructuración del *habitus* nunca termina, pero

una vez estructurado en la niñez, este resiste cada vez más a transformaciones posteriores, causadas por cambios radicales a las circunstancias de vida de las personas, como por ejemplo los procesos de migración campo-ciudad. Bourdieu (1979 y 1987) sostiene que los individuos, según su origen y trayecto social, van desarrollando un *habitus* que ajusta sensibilidades, valores y expectativas a relaciones, necesidades y oportunidades objetivas. Sin embargo, Bourdieu, toma el proceso de socialización como continuo en el tiempo, sin profundizar en sus variaciones a lo largo de la vida de las personas o en cómo algunas experiencias pueden jugar un rol socializador más fuerte que otras.

En este sentido habrá que considerar entre los niños chamulas lo que señaló Robert Merton (1987), la coexistencia de procesos de socialización “por pertenencia” y “por referencia”, inspirados por anhelos de movilidad social. Es decir, los seres humanos pueden incorporar la cultura del grupo social al que pertenecen y son parte, y/o la de un grupo social más favorecido al que buscan integrarse, si tiene contacto constante con estos grupos y si la estructura social alimenta expectativas de poder integrarlo.

Tomando en cuenta estos matices, la conceptualización del *habitus* como identidad étnica o en las palabras de Bourdieu, identidad social de las personas, permite un mejor entendimiento de los fenómenos identitarios de los niños chamulas que viven una constante fluctuación entre su localidad y la ciudad.

Este sentido de pertenencia a un grupo o a una comunidad implica compartir el núcleo de representaciones sociales que los caracteriza y define. Es decir, esas construcciones cognitivas propias del pensamiento ingenuo o del “sentido común”, que pueden definirse como “conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado” (Abric, 1994: 19). Las representaciones sociales serían entonces, “una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, y orientado a la práctica, que contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social (Jodelet, 1989: 36). Son todo ese conjunto organizado de opiniones, actitudes, creencias e informaciones que se refieren a un objeto o situación (Moscovici, 1961) y al que cada cultura adjudica significados diferentes. Están determinadas a la vez por el sujeto (su historia, su nacimiento), por el sistema social e ideológico en donde se inserta y por la naturaleza de los lazos que el sujeto establece con el sistema social (Abric, 2001).



Las personas piensan, sienten y ven las cosas desde el punto de vista de su grupo social de pertenencia o de referencia, así las representaciones sociales también definen la identidad de los grupos. A través de la pertenencia social “los individuos internalizan en forma idiosincrática e individualizada las representaciones sociales propias de sus grupos de pertenencia o de referencia” (Giménez: 55).

Las representaciones sociales tienen a su vez cuatro funciones principales: *cognitiva*, en tanto constituyen el esquema de percepción a través de los cuales los actores individuales y colectivos perciben, comprenden y explican la realidad; *identificadora*, en que las representaciones definen la identidad social y permite la salvaguarda de la especificidad de los grupos; *de orientación*, en que las representaciones constituyen guías potenciales de los comportamientos y de las prácticas, y *de legitimación*, porque permiten justificar a posteriori las tomas de posición y los comportamientos (Giménez, 1999: 88-89).

A través de las representaciones sociales se describen, simbolizan y categorizan los objetos del mundo social, a partir de atribuciones de sentido en las cuales se inscribirá las acciones de los sujetos. De esta forma, las representaciones operan, si no determinando, sí condicionando las conductas. Y por ello, permiten establecer un orden que facilita a los sujetos orientarse en el mundo social, por un lado, y hacen posible la comunicación entre los miembros de un mismo grupo otorgándoles un código común, compartido, que permite el diálogo.

Partiendo de este punto podremos entender cuáles son los mecanismos que les permite a los niños chamulas comprender y adaptarse a su entorno sociocultural. Al estudiar la representación social que los niños y niñas chamulas tienen sobre el ser niño y niña, adoptamos este paradigma, y con ello el estudio de las formas simbólicas interiorizadas de la cultura y de la sociedad que influyen en la manera en que los niños perciben y se explican el mundo y la vida. Estas representaciones darán sentido a sus prácticas experiencias y decisiones, así como a los miedos, los sentimientos y a las ideas que habrán de surgir de éstas. Es decir que, hasta cierto punto, mediante las acciones concretas de los niños podemos ver reflejado el sistema social en el que se han formado o en el que ahora están viviendo los niños chamulas.

Estas representaciones, manifiestas en el proceso de socialización, resaltan dos aspectos: la organización de las informaciones transmitidas y la adhesión a las creencias del grupo (Malrieu citado en Podestá 2004:65), de modo que es posible tomar las representaciones sociales como las formas de pensamiento colectivo de determinado grupo, en este caso el de los niños chamulas.

Poco se sabe sobre lo que piensan los niños chamulas. Es necesario otorgarles un espacio justo para que sus voces puedan ser escuchadas y tomadas en cuenta. Es urgente comenzar a realizar esta labor, sin importar la disciplina, pero siempre respetando y transmitiendo las voces de los niños con la mayor fidelidad posible y con todo el respeto y autonomía que se merecen dentro del texto. Así, ha resultado importante en esta investigación indagar y realizar una aproximación a las representaciones sociales que estructuran el *habitus* de niños chamulas, homologándolo con el concepto de identidad de género e identidad étnica en tanto que se refiere a los sistemas incorporados, que pueden ser entendidos como propensiones clasificatorias y valorativas, socialmente adquiridas, acerca de lo que es uno mismo y de lo que son los otros.

Un aspecto que es necesario prestar atención en el proceso de socialización infantil de los niños chamulas es la formación que reciben para realizar tareas productivas dentro del ámbito doméstico, entre otras cosas porque ayuda a entender el fenómeno del trabajo infantil, y la valoración –no necesariamente negativa- que este tiene para los padres y la variación en el tiempo que dura la infancia en función del género, la clase social y el entorno familiar.

Entre las familias indígenas el trabajo productivo que realizan los y las menores se entiende mejor y se sataniza menos, en virtud de que la separación entre actividades productivas y reproductivas no es tan nítida como sucede entre las familias no indígenas. Esto responde a la necesidad de gran parte de la población rural de hacer uso intensivo de la mano de obra de la que disponen, y esto incluye a la de los y las menores.

El imaginario social que se construye en torno a la ayuda en el hogar de los niños chamulas y cómo se reproduce esta mediante los juegos infantiles, los significados atribuidos a estas actividades y sus vínculos con las pautas de género; nos permitirán leer la conformación simbólica del mundo social que lleva a la reproducción de las divisiones de género ejercidas en la distribución de la ayuda de los niños en el hogar. Por tanto, otro aspecto relevante en el proceso de socialización infantil es la concepción diferencial del niño y la niña.

## **2.2. Antropología y sociología de la infancia**

La infancia, como categoría social y como objeto de estudio, ha sido poco explorada por la antropología. Disciplinas como la pedagogía, la psicología y la sociología han estado más preocupadas por el tema. En este avance ha surgido el comienzo de lo que recientemente se le ha venido a llamar sociología de la infancia que nace como una especie de reclamo ante la ausencia

de las explicaciones en torno a las experiencias y comportamientos de los niños en la sociedad de la cual son parte. Esta corriente plantea apostar por el reconocimiento de los niños como actores sociales bajo la perspectiva de la infancia desde la propia infancia, desde ella, desde dentro.

Según Gaitán (2006b:82-83), el hecho que recurrentemente se pregunte a los niños sobre *¿cuántos años tienen?* demuestra que en nuestras sociedades la edad es muy importante en la vida de las personas en general y especialmente en la niñez. Esto es así porque la edad es sinónimo de poder, a medida que se van cumpliendo años las personas abandonan paulatinamente una posición de dependencia y subordinación características de la niñez moderna, y van alcanzando mayores cuotas de libertad, autonomía e independencia. La segunda pregunta clásica es *¿qué vas a ser cuando grande?* como una forma de recordarles que lo importante de la infancia es el futuro, cuando sean personas adultas.

Es un desafío en la investigación social romper con el esquema de dependencia y subordinación de la niñez, y con todas aquellas representaciones sociales sobre la infancia que la reducen a ser súbdita y no actora social. Ser niño y ser niña no es ser menos persona, la niñez no es una etapa de preparación para la vida adulta. La infancia y la adolescencia son formas de ser persona y tienen igual valor que cualquier otra etapa de la vida.

En este trabajo nos acercamos a la construcción de la infancia como una cuestión sociológica y antropológica. Se visualiza la niñez como una categoría permanente en la estructura de las sociedades, aunque sus miembros se renueven constantemente, con el objetivo de analizarla desde un marco antropológico que permita articular la categoría de infancia con el género, la diversidad y la desigualdad social.

Como todo fenómeno social, la vida concreta de los niños/as se ve afectada por las estructuras económicas y políticas de cada contexto. La acción social del agente infantil - entendida como la capacidad de agencia de los actores sociales- se da en un marco estructural donde la posición infantil se halla subordinada a la autoridad del grupo adulto, lo que se conceptualiza como *adultismo o adultocéntrismo* (Mayall, 2002).

A pesar de que los niños tienen un margen de acción minoritario para desenvolverse, de todas maneras desarrollan su acción social, pero ésta es poco reconocida por la sociedad, que se caracteriza por ser justamente adultocéntrica (James y Prout, 1997: x; Mayall, 2002: 21). En este sentido, la infancia también se considera como una generación con un estatus y una posición de poder determinada.

Ahora bien, el adultocentrismo para el caso específico de la infancia, se sustenta en los presupuestos biológicos y patriarcales que otorgan mayor o menor poder a las personas en función de su género y edad. Gaitán (2006b:75) lo denomina un *etnocentrismo adulto* que tiene como consecuencia que la experiencia vivida por los niños sea totalmente ignorada. En este marco, los niños son discriminados principalmente por razón de su edad y porque además se piensa que carecen de la madurez, la racionalidad y la seriedad. Por otro lado, la situación de dependencia económica les confiere un estatus inferior en la sociedad capitalista. En el orden generacional adultocéntrico, las personas adultas representan un modelo acabado, deseable y superior a los niños, los cuales se ven como seres incompletos que *no son*, sino que *serán* y, por lo tanto, representan por excelencia el futuro. De este modo, dicha matriz adultocéntrica opera de manera conjunta con la matriz patriarcal que legitima las relaciones de poder entre los géneros y entre las generaciones.

Alanen (1994:27) señala que la sociología es profundamente adultista y en ello en parte porque las herramientas conceptuales que utiliza para estudiar a la infancia provienen de la psicología. El adultocentrismo implica no sólo mirar la realidad infantil desde la perspectiva adulta, sino que además, según Qvortrup (1992), demuestra que el interés de la investigación o la praxis social está puesto en el futuro y no en la vida presente de los niños, es decir, lo que realmente importa es cuando sean personas adultas.

Según Gaitán (2006b:15) y Rodríguez (2000:22), los estudios sociológicos se han ocupado indirectamente de los niños de un modo instrumental, ya que el centro de la atención generalmente ha sido la familia, la educación o el proceso mismo de la socialización.

El estudio de la infancia “en” la sociología ha estado influido por ideas provenientes de disciplinas diversas como la psicología y la educación. En cambio, lo que se pretendió en este trabajo fue aproximarnos hacia una sociología “de” la infancia centrada en la vida infantil y en los niños en tanto grupo social.

Algunos sociólogos clásicos consideran que la niñez es una situación pre-social, debido a la situación de dependencia en que se hallan los niños. Por lo tanto, les aleja de ser agentes sociales autónomos. En esta lógica, se piensa la infancia como una fase de preparación para la vida adulta, la cual se considera verdaderamente social; se cree que los niños están en tránsito de ser integrados plenamente en la sociedad una vez que dejen atrás las características propias de la

infancia y dejen de ser ellos mismos seres infantilizados, ya que esta es la verdadera causa de su discriminación (Qvortrup, 1987).

En esta línea de argumentos de la infancia como una etapa preparatoria para la vida adulta podemos ubicar a Émile Durkheim (1975:54), quien interesado en la sociología de la educación desarrolla un pensamiento sobre la infancia como un fenómeno pre-social: *un terreno casi virgen donde se debe construir partiendo de la nada y poner en ese lugar una vida moral y social*. Es decir, este autor plantea la necesidad de una pedagogía moral que eduque y supere la supuesta naturaleza salvaje del ser infantil. En este enfoque los niños son vistos como receptáculos vacíos del accionar adulto (la idea de la *tabula rasa*) y, por lo tanto, se justifica la necesidad de controlar esa naturaleza a través del poder civilizatorio de la educación escolar.

Pero, la constrictión –socialización– requiere necesariamente la participación del propio individuo. Por lo tanto, el movimiento socializador es bidireccional y, además, los propios niños recrean el contenido que reciben de múltiples maneras (Rodríguez, 2000; Gaitán, 2006b:46).

En la visión parsoniana (Pasons, 1959 citado en Pavez Soto, Iskra, 2012: 85) la infancia representa el momento de entrada e incorporación de la niña o niño a su cultura, un proceso adaptativo similar al que vive una persona en situación de inmigración. Pero este ser viene *limpio* de experiencias culturales anteriores y, por lo tanto, presenta la oportunidad de ser *modelado* e *inculcado* en las pautas y valores que más convienen a la sociedad. El Sistema Social actúa y constriñe al nuevo ser en función del orden, la integración y la corrección esperada. La socialización, así entendida, se caracteriza por la plasticidad, sensibilidad y dependencia infantil, ya que la niña o niño desempeña el rol de ser “socializado” por un “socializador”. En esta teoría la niñez es esencialmente pasiva y evaluada en términos evolutivos: el ser está en fase de crecimiento para alcanzar el estado deseable (adulthood) y ser integrado en la sociedad, porque en la fase infantil se piensa que no es parte de la sociedad (Gaitán, 2006a:115-118).

Según Jenks (1996), las teorías del desarrollo biológico y las de socialización de la infancia en sociología se basan en los supuestos de la psicología evolutiva, aunque sin cuestionarlos desde un punto de vista sociológico.

Pavez Soto (2012: 86) en su trabajo titulado *Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales* menciona que los estudios de Sigmund Freud (1970), Erik H. Erikson (1970) y Jean Piaget (1972, 1977) tienen gran influencia en la visión reduccionista de la infancia, es decir, entendida sólo como un periodo de desarrollo y una etapa de socialización. La niñez aparece

como un momento en el cual se conectan la dimensión individual y social de un individuo, donde se aprenden las normas morales, se internalizan los roles sociales y se desarrollan las habilidades cognitivas.

Esta misma autora menciona que para Franzé (2002:202, 321 citado en Pavez Soto, 2012: 87), tradicionalmente la educación escolar ha considerado este concepto de niñez para situarse como la disciplina experta en “la infancia moderna”, cuya capacidad de actuación se resume en un discurso escolarizador y civilizatorio de seres que se piensa carecen de las normas básicas para convivir en la sociedad.

La psicología evolutiva de Piaget (1972, 1977) estudia a el niño (*the child*) a nivel individual principalmente -del mismo modo que se pretende estudiar a “la mujer” o “el indígena” partiendo de una supuesta esencia universal en cada uno de estos sujetos-, mientras que el objetivo de la nueva sociología de la infancia es intentar mirarla como fenómeno social y ver a los niños como un grupo social desnaturalizado de una esencia infantil concebida a priori (James y Prout, 1997:11 y ss.).

Este planteamiento resulta nuevo porque convencionalmente, como menciona Gaitán (2006a: 10), la sociología clásica ha considerado la infancia como el ámbito privilegiado para la socialización, una etapa donde es posible introducir primariamente valores y formas de conducta socialmente aceptada, que darán lugar a una correcta integración de los individuos en la sociedad. En consecuencia, el interés de la sociología clásica por la infancia se ha centrado, hasta ahora, bien en los procesos de socialización o bien en el análisis del comportamiento de las principales instituciones encargadas de llevar a cabo el proceso socializador, léase: la familia y la escuela.

En ambos casos los niños no constituyen el objeto formal de estudio, sino que tienen un papel instrumental respecto a los temas principales: el orden del sistema social o el funcionamiento de las instituciones sociales. En este contexto la infancia ha sido considerada como el espacio de tiempo vital que debe aprovecharse para la iniciación en la vida social de los que llegarán a ser, con el transcurso de los años, verdaderos actores sociales. Desde esa perspectiva, el centro de interés no lo constituye la infancia en sí, sino el fenómeno de la socialización de la infancia, así como las desviaciones que se producen en las pautas marcadas de este proceso. La idea de socialización cambia desde el momento en el que se empieza a ver la infancia como una realidad socialmente construida, que como tal presenta variaciones histórica y culturalmente determinadas por el conjunto de mandatos, pautas y normas de conducta que se

aparejan al modo, esto ocurre a finales de los ochentas con lo que Gaitán (2006a) llama la Nueva Sociología de la Infancia

Si bien es cierto que ocurren fenómenos biológicos durante la infancia, también es cierto que durante toda nuestra existencia nuestros cuerpos (incluida nuestra mente) se ven afectados y modificados por las condiciones materiales, sociales, económicas y culturales en las que vivimos. Este enfoque sociológico intenta cuestionar la supuesta universalidad del desarrollo biológico infantil (presupuestos psicológicos y pedagógicos) y visibiliza la dimensión social que incide y determina igualmente este proceso.

En otras palabras, la nueva sociología de la infancia rechaza el reduccionismo de separar lo individual de lo social. El enfoque de la infancia como un momento de desarrollo biológico es necesario y no se niega su existencia, pero no es suficiente para comprender la magnitud sociológica del fenómeno. Además, es necesario precisar que en la visión sobre el desarrollo biológico infantil subyacen supuestos sobre los roles de género normalizados de acuerdo a cada sociedad. Es decir, las niñas se deben desarrollar cómo se espera que se desarrollen las niñas y lo mismo con los niños. El proceso evolutivo denota un sesgo adultocéntrico que se complementa con visiones normativas sobre el género, la clase social y el origen nacional (Mayall, 2000, 2002).

Tal y como sostienen Gaitán (2006b: 50) y Rodríguez (2007:54), la Nueva Sociología de la Infancia toma una distancia crítica explícita de la visión que sitúa a los niños como seres pre-sociales y a la infancia como una etapa transitoria hacia la vida adulta. Estudiar la situación de vida de los niños considerándolos como “potenciales adultos” y que por eso importa conocer cómo viven, estudian y se alimentan (por ejemplo) por las repercusiones que esto tendrá en el futuro, impide configurar a la infancia como un objeto de estudio sociológico (Qvortrup, 1992). Sin embargo, desde una mirada sociológica también es importante estudiar las coordenadas sociales que determinan el contexto donde se lleva a cabo ese desarrollo y la propia vida infantil.

Sin duda, las llamadas “ciencias del niño” como la Psicología, la Pedagogía, la Psicopedagogía y la Pediatría, nacieron con el objetivo de buscar lo mejor para los niños y protegerles de ciertas situaciones vulnerables. Pero, en la práctica estas disciplinas han logrado ejercer una gran influencia en el control y reclusión de la vida infantil en determinadas instituciones sociales, como la escuela y la familia.

La constante alusión al futuro y la consideración de los niños como un “proyecto de persona”, pero sin serlo totalmente en la vida presente, ha tenido consecuencias en la vida social

y pública. Además, según James y Prout (1997: x, 9), la visión biologicista para explicar fenómenos sociológicos puede considerarse obsoleta en otras áreas de las ciencias sociales, como por ejemplo en los estudios culturales o los de género, pero en la interpretación sociológica de la infancia continúan vigentes sin cuestionarse del todo. La visión psicológica de la infancia está dominada por las ideas de inmadurez, dependencia, irracionalidad, naturaleza y universalidad del fenómeno.

Ahora bien, reconocemos que la infancia constituye un momento en el desarrollo humano donde se intensifica el proceso de socialización que dura toda la vida, pero consideramos que ese proceso es cardinalmente social y no pre-social y nos alejamos de la visión de los niños como objetos pasivos receptores.

Esta nueva perspectiva sobre la infancia, que comienza a gestarse en los años ochentas, está sustentada en un enfoque interdisciplinar del estudio así como la incorporación de los niños como sujetos activos dentro de las investigaciones y busca dar visibilidad a los niños como actores sociales, a partir de lo cual han reconstruido las corrientes teóricas para el estudio de la infancia en la sociología a la que se le ha denominado “La nueva sociología de la infancia” (Gaitán, 2006b), de esta nueva mirada hacia la infancia han resultando tres dimensiones:

1. **Estructural:** Los niños son parte integral de la sociedad y de la división del trabajo, expuestos a las mismas fuerzas que los adultos, pero de modo distinto. Los niños son co-constructores de la infancia y de la sociedad. Es una categoría social permanente, variable, histórica y cultural.
2. **Construccionista:** La infancia es una construcción social, una variable del análisis social, y definirla es también un proceso de construcción. Los niños deben estudiarse, en sus propias dimensiones, sus relaciones sociales y culturales, donde son sujetos activos en la construcción de sus vidas.
3. **Relacional:** La infancia es un proceso relacional que debe considerar cómo los niños experimentan sus vidas y relaciones sociales, desarrollando el punto de vista de los propios niños así como el conocimiento basado en su propia experiencia. En este enfoque el concepto de “generación” es clave para entender las relaciones niño-adulto, sea en el nivel individual o grupal.



Este trabajo presenta cómo se construye la infancia para los niños que habitan en la localidad de San Juan Chamula. Comparto la idea de Gaitán (2006b) de que los niños participan activamente en los procesos culturales que les ofrece su entorno social, luego se apropian y reinterpretan esos elementos, y es a través de esta reinterpretación que contribuyen a la reproducción cultural y/o al cambio.

Por lo tanto considero necesario situar a los niños como un sujetos activos dentro de la sociedad en la que viven, conocer su mundo social chamula, nos permitirá entender la configuración de la sociedad en la que viven de una forma más compleja, pues sin lugar a dudas, el mundo de los niños y los adultos chamulas es el mismo, pero vivido e interpretado de manera diferente. Incluir a los niños en las investigaciones como sujetos activos de la sociedad en la que viven, permite tener una mirada más completa de las sociedades que se estudian, y de la que forman parte, así como de la continuidad o cambio de las pautas socioculturales de esa sociedad.

En esta investigación se ha intentado articular las tres dimensiones –estructural, construccionista y relacional- para estudiar a la infancia chamula. Por lo tanto afirmamos que el concepto de infancia es histórico, social y culturalmente determinado y definido, en este sentido consideramos que existe una pluralidad de infancias basada en la existencia de distintas construcciones de la misma. Considero que la infancia es una variable de análisis similar a otras como el género o la etnicidad y que debe estudiarse su relación con estas.

En este sentido, la antropología, por su tradición problematizadora de aquello que el sentido común tiende a naturalizar, puede contribuir conceptual y metodológicamente al análisis crítico de los diferentes y conflictivos modos en que la niñez es construida como categoría y como experiencia. Es por eso que centro mi interés en las actividades de la práctica cotidiana, el contexto en que se producen y los significados que se les atribuyen implícitamente. Siguiendo la metodología preferente que propone este enfoque, empleamos el método etnográfico o antropológico con sus herramientas correspondientes, en especial la observación participante.

Se pone el foco de atención en la observación y la escucha de los relatos de los propios niños chamulas. Con esto nos manifestamos en el sentido de que las relaciones sociales y la cultura de los niños deben estudiarse en sus propias dimensiones. Con este posicionamiento teórico se pretende insertar a la sociología de la infancia en el debate general de las ciencias sociales.

Se puede observar cómo el proceso de socialización influye significativamente en el proceso de construcción de la infancia, en la formación de la identidad de género, al producir una identificación con los valores, normas y comportamientos, haciendo que los individuos se conviertan en hombres y mujeres que responden a las características femeninas y masculinas establecidas por la cultura donde de acuerdo con los planteamientos de Berger y Luckman (2003), existe un proceso temporal de socialización; en el cual, primero se internaliza e interpreta un acontecimiento objetivo, en cuanto manifestación de los procesos subjetivos de otro.

Sin embargo, en este proceso de construcción de la infancia, también ha sido importante el papel que han jugado los niños a lo largo de la historia, lo que nos permite observar la representación que se tenía sobre los menores en distintos períodos históricos y rastrear las acciones de estos ante determinadas situaciones, como veremos en el siguiente capítulo.

# Capítulo III

## La construcción social de la infancia en México

### 1. El discurso hegemónico sobre la infancia

La pertinencia y complejidad de reflexionar hoy en día sobre el fenómeno de la infancia en nuestro país, se debe a que ya no podemos referirnos a un solo objeto de análisis sino a múltiples, lo que hace imposible seguir hablando en singular allí donde se manifiestan prácticas y representaciones que rebasan los discursos educacionales, legales e institucionales que se fueron definiendo durante buena parte del siglo XX en México para nombrar y delimitar aquella etapa de la vida que correspondía a los niños y niñas: la infancia<sup>23</sup>. Estos discursos fueron retomados a través de diversos libros, periódicos, revistas y diversos medios de comunicación, provenientes de la hegemonía europea, donde se venía dando un lento surgimiento y consolidación de la visión moderna sobre lo que se suponía era o debía de ser la infancia (Del Castillo, 2001, 2006; Azaola, Elena, 1990; Sánchez Santoyo, Hilda: 2003).

En Europa, este proceso de consolidación de la categoría de infancia duró varios siglos hasta el XX, el cual se constituyó como “el siglo del niño” (Aries, 2001). Desde este momento, diferentes ramas de la ciencia tales como la psicología, la pedagogía, la medicina, el derecho, se disputaron la hegemonía sobre la “construcción social” de ésta etapa de la vida. Generalmente, desde cada una de ellas, se ha analizado la infancia en relación directa con los procesos de socialización y control de los niños.

Con este gravamen, alejado de las pretensiones de objetividad características de las ciencias de finales del siglo XIX y principios del XX, se generaron visiones fuertemente

---

<sup>23</sup> Desde nuestra perspectiva pensamos que es necesario considerar los posibles usos y significados de los conceptos, “infancia” y “niñez” que entre sí están muy relacionados, y debemos de tenerlos claros para no perdernos entre las palabras. Por lo tanto es necesario aclarar que estos dos conceptos son expresiones que se usan como sinónimos en el lenguaje común y en el discurso institucional y del Estado. Sin embargo, es necesario entenderlos como ideas independientes, fuertemente interrelacionadas pero diferentes. Tal como nos menciona Qvortrup (1994), mientras la niñez es un estado transitorio del que todos los adultos hemos salido, la infancia es una categoría social permanente, que constituye una forma particular y distintiva de toda estructura social. En otras palabras, el hecho de que nazcan niños, y la existencia de niños pequeños, ha sido un acontecimiento permanente durante toda la historia de la humanidad. La infancia en cambio, pertenece al ámbito de la cultura, a esa parte de la historia que se coagula y se transforma en un aspecto “natural”. Como categoría social, la infancia es dinámica, es decir que pese a su permanencia en la historia, está sujeta a transformaciones dependiendo del espacio y el tiempo del que estemos haciendo referencia.

estigmatizadas que se difundieron como pólvora con diversos matices a través del mundo, y que han impedido una percepción amplia de la situación y condición de las infancias en el mundo, a la vez que fomentaron una parálisis social y política que ha impedido conocer la realidad sobre la vida cotidiana de otras formas distintas a la hegemónica de ser niño.

Estos problemas epistemológicos generales en el estudio de la vida de la infancia se vuelven más complejos cuando pertenecen a sociedades indígenas. De hecho, investigar las prácticas culturales de pueblos diferentes de los occidentales implica, antes que nada, tener claro que durante los últimos siglos el occidente depositario de la modernidad, se ha asumido a sí mismo como centro de referencia para percibir y representar las culturas de las otras sociedades. De esta manera, ha categorizado a los otros como *salvajes* o *primitivos* y, en su versión académica, hasta de faltos de lógica.

Por lo que se refiere al conocimiento antropológico, es posible pensar cada grupo humano como un “caso específico” a partir del cual se puede averiguar cómo las pautas culturales participan directamente en la construcción y desarrollo de la personalidad individual (Leaf, 1974). Por otro lado, considerando las transformaciones que sufren las sociedades indígenas, es viable identificar cuáles son las prácticas tradicionales que ya no funcionan frente a los cambios que tales sociedades sufren debido a las presiones ejercidas por los procesos de globalización, y cuáles han sido las respuestas que cada grupo étnico ha producido ante esta situación a los fines de solventar los problemas de socialización de sus niños.

En realidad y desde una perspectiva antropológica, cada sociedad tiene una representación propia de lo que es el niño y la niña, además de definir los elementos y comportamientos que localmente se consideran “normales” para estos. Por tanto, no podemos hacer a un lado que cualquier definición sustancial de “lo infantil” es algo parcial. El concepto es difícil de anclar en realidades concretas sin caer en estereotipos. No podemos por tanto sujetarnos a categorías únicas y definitivas. Esto no quiere decir en ningún caso que la complejidad a la que nos enfrentemos deba de ser resuelta desde el relativismo, o el hecho de que no se logre una definición concreta y estable sea excusa para un manejo puramente descriptivo de contextos variados de acción. “Lo infantil” no se va a diluir con el análisis y explicación de estas otras formas de ser niño, se va enriquecer con los descubrimientos específicos que de ellas se extraigan (Taguenca Belmonte, 2009: 161).

A partir de esta conclusión, por lo menos en el ámbito metodológico, es posible pensar el crecimiento cultural de los niños como un proceso característico de cada sociedad ya que, para llegar al “adulto deseable”, esta produce toda una serie de prácticas a través de las cuales los infantes, diferenciados por género, puedan ser “transformados” en personas perfectamente integradas con el resto de la población local.

Por tanto es necesario realizar una deconstrucción crítica de esas ideologías dominantes sobre la infancia, sentando las bases para una diferente comprensión teórica que nos permita visibilizar otras formas de ser niño y niña que poco tienen que ver con las concepciones hegemónicas.

## **2. Las representaciones sociales de la infancia en México.**

Es necesario precisar y profundizar en la historia social de las representaciones sociales de la infancia en México porque estas dan muestra de las formas de sentir, percibir y comprender la gran complejidad de la realidad llamada infancia; de explicar quiénes, cómo, en qué condiciones y bajo qué mecanismos producían y difundían estas representaciones; la recepción y los intercambios que se dieron entre los distintos sectores sociales para convertirlas y transformarlas en prácticas sociales que, al ponerse a prueba a través de su práctica cotidiana, las redefinían, las rechazaban o las apropiaban.

Partiendo de estas consideraciones es posible acercarse al análisis de distintas representaciones que se formularon en México en diferentes períodos de la historia, y que vistas en conjunto pueden dar luz sobre distintas facetas de la vida cotidiana de los niños.

En este apartado, me centraré en las representaciones que de la infancia se ha tenido en México en dos períodos históricos que pueden considerarse abismalmente distintos: el México Prehispánico y el México moderno y posrevolucionario. A pesar de que hablar de uno y otro significa un gran salto en el tiempo, me interesa enfatizar estos dos momentos para hacer un contraste entre las ideas precolombinas sobre la infancia y las que arremetieron al México moderno y posrevolucionario que se ceñía a las ideas europeizantes mencionadas anteriormente, muchas veces ignorando y devaluando otras infancias que han sido marginadas y devaluadas por el proyecto nacional.

Según Díaz Barriga en su trabajo sobre la infancia mexicana a principios del siglo XVI (2013: 30), “las representaciones se construyen a partir de la elaboración de lo infantil por un

discurso institucional reproducido, donde lo único y unívoco se convierte en fundamento concreto que afirma a la vez que niega”. Es decir, las características y lineamientos que definen a la infancia en un período histórico específico, tienden a representar el modelo ideal de “ser niño” y en este proceder quedan excluidas otras formas distintas de la hegemónica. Estas representaciones no precisamente han tenido uniformidad o encadenamiento lógico y conceptual entre sí. En la práctica, en ocasiones, han resultado hasta contradictorias y claramente antagónicas, pero todas ellas han tenido un papel importante en la conformación de una concepción del mundo en general y de la infancia en particular (Díaz Barriga, 2013).

Resulta importante mencionar que el hecho de que las representaciones sociales sobre la infancia hayan sido construidas por los adultos no significa que estuvieran lejos del comportamiento cotidiano de los niños, se debe tener en cuenta, como menciona Chombart de Lawe (1971) que “los adultos, actuando conforme a estas representaciones de la infancia crean los mundos en los cuales los niños crecen”, es decir que los niños incorporan las representaciones sociales debido a que se les dan las pautas a seguir de un comportamiento inducido y a veces mediado por la necesidad y vulnerabilidad<sup>24</sup>.

Por tanto, es necesario tomar en consideración que los niños, conforme van adquiriendo las representaciones sociales que explican y dan sentido al mundo que les rodea, reproducen al mismo tiempo los parámetros estructurales que adquieren, comportándose de acuerdo con éstos. Sin embargo, es un hecho también, que debido a su capacidad de agencia, en su propio proceder, transformen el significado de estas representaciones. En algunas sociedades o períodos de la historia los niños se resisten y se rebelan ante los modelos y las prácticas destinadas a los niños<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Un triste ejemplo de esto, es el que nos menciona Natalia Springer (2012) en su texto **Como corderos entre lobos. Del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia**. Donde nos narra el reclutamiento de menores en Colombia y expone con testimonios que en muchos casos los niños se muestran conformes de ser recluidos y en que se les enseñe a usar armas desde pequeños e incluso a matar, sin embargo, la autora menciona que el reclutamiento de los menores nunca podría considerarse como un acto voluntario ya que aunque en muchos casos se ve facilitado por la vulnerabilidad social y económica de los afectados, de ninguna manera tendría lugar sin la existencia de un conflicto armado, cuya violencia produce dinámicas que alienan los derechos y las libertades de las comunidades sometidas y arrastra consigo, especialmente, a los más vulnerables.

<sup>25</sup> Un ejemplo de esto se ve reflejado en la serie de Comics **Paracuellos** de Carlos Giménez (2000, 2001) donde relata de manera autobiográfica las atrocidades que durante el período franquista en España, vivieron los niños huérfanos en los colegios del auxilio social. Estos eran cárceles para niños que en su mayoría fueron hijos de represaliados del bando republicano, tenían como objetivo inculcar los principios del movimiento y educar a los “niños españoles del mañana”, mitad monjes y mitad soldados. La crueldad que traspasa el sadismo de los instructores falangistas, el catecismo que con sangre entra, su deformada idea de la educación infantil -en los hogares del auxilio social estaban prohibidos los libros-, la brutalidad de las monjas que se sabían impunes cuando golpeaban

## 2.1 Un breve acercamiento a la infancia en el México Prehispánico

Pablo Rodríguez, en su texto **Los hijos del sol. Un acercamiento a la infancia en la América Prehispánica** (2007), se aproxima a la sociedad mesoamericana descubriendo la exaltación que esta hacían del nacimiento y la educación de los niños. Ritos y ceremonias familiares anunciaban y festejaban el parto de la madre, el bautizo y la asignación de los nombres a los niños. Analizan la pedagogía que habían diseñado estas ricas culturas para la educación de los niños de ambos sexos. No se trata, debe reconocerse, de una historia ingenua ni apologética. El tema del sacrificio infantil es explicado en el contexto del universo religioso prehispánico.

Tal como menciona Pablo Rodríguez (2007: 30) la infancia en el México prehispánico no era un momento de la vida sin trascendencia. Entre las personas que habitaban el país antes de la llegada de los españoles, el concepto de infancia tenía un gran valor que ha sido poco apreciado por los estudiosos de los pueblos prehispánicos, ya que la mayoría de los trabajos sobre este período de la historia han puesto énfasis en los sistemas de gobierno y la eficacia de la política.

Este autor afirma que en las sociedades prehispánicas la infancia constituía un asunto cultural de amplio reconocimiento: los niños eran motivo de múltiples ceremonias desde el momento en que eran concebidos. Había un demostrado afecto de los padres hacia sus hijos, como un interés de la comunidad hacia ellos. Cada niño era augurio de fertilidad y promesa de bienestar para la gente. El conjunto de ideas, creencias, cuidados, atenciones, y tradiciones sobre los niños informa de una cultura de la infancia en estas sociedades.

Entre los aztecas, las relaciones entre grupos de edad se caracterizaban sobre todo por la vinculación de individuos jóvenes a procesos específicos de preparación para la guerra y las labores religiosas, a través de tareas de ayuda a los adultos encargados en esos ámbitos, cuestión que les preparaba también para asumir posteriormente responsabilidades de formar familia y tener descendencia (Carrasco, 1979); y entre los mexicas por la alta consideración de niños a quienes llamaban “piedras preciosas”, porque aseguraban la continuidad del grupo y las tradiciones (Rodríguez, 2007).

---

a los niños, todo lo retrata Giménez con una maestría incomparable, las palizas, las humillaciones, las mentiras impuestas y aprendidas de memoria y la pericia agentiva de los niños para revelarse ante esta forma impuesta de representar la infancia, ya sea escapando de los hogares, o infringiendo las normas, aunque muchas veces pagaran con sangre tales hazañas.

Has llegado a la vida,  
Has nacido.  
Un día, acaso dos,  
Te tendremos en préstamo  
Cual si fueras una joya.

-----  
Hija mía, collar mío, plumaje fino, que nuestro Señor te haga feliz<sup>26</sup>.

El poema anterior nos indica que los niños, desde el punto de vista de la cultura mexicana, encarnaban la pureza y la vida, asimismo, jugaban un papel importante en la estructura y desarrollo social y como capital humano que forma parte de la fuerza productiva y reproductiva. Según López Austin (1996: 344): “[e]n los textos de los discursos y de las amonestaciones se insiste constantemente en el valor de la reproducción de la especie humana y en la bendición que para todo hombre son los hijos, y a los que se compara frecuentemente con plumas ricas y valiosas joyas”.

Estas comparaciones revelan la concepción que se tenía de los niños, en la que se perciben los valores y los significados de la niñez, manifestando también elementos propios de la cosmovisión del grupo, y en términos generales, la representación social que se tenía de este sector.

Las representaciones sociales sobre la infancia prehispánica y sus experiencias se pueden interpretar a partir de las manifestaciones culturales en las que aparecen los niños, como pueden ser, el lenguaje y los diferentes términos y expresiones que eran utilizados para nombrarlos. También, estas representaciones pueden encontrarse en los registros gráficos en que fueron plasmados los niños, como piezas de cerámica, murales o códices. En estas fuentes quedaron plasmadas las relaciones que los adultos mantenían con los menores y algunos elementos que como López Austin (1996) menciona, son repetitivos en la representación de los niños, como el cabello corto más arriba del cuello, la desnudez, un tamaño menor en comparación con el de los adultos o las deidades con los que comparten acciones. También, contribuyen a su identificación la ausencia de elementos como tocados, vestidos, pintura facial, pectorales y brazaletes.

Max Shien (1986), menciona que entre los mayas, ningún acontecimiento tenía mayor significado que el nacimiento de un hijo. Los hijos no solo eran considerados una medida de la riqueza personal y de la buena fortuna, implicaba también una bendición de los dioses,

---

<sup>26</sup> Códice Mendoza. En: STEN, María. **Las extraordinarias historias de Códices Mexicanos**. Joaquín Mortiz, contrapuntos, México, 1975, p. 130.



especialmente de Ixchel, patrona de los partos, cuya imagen se ponía debajo del lecho de la madre durante el trabajo de parto.

A diferencia de los planteamientos que propone Aries (2001) en relación con que los niños que vivieron antes del siglo XVIII en Europa no eran diferenciados de los adultos, y que existía poco apego y afecto hacia los menores por las constantes muertes infantiles consecuencia de las epidemias, la representación social de la infancia dentro de los grupos prehispánicos de México nos muestra lo contrario, es decir, que sí existía una clara diferenciación entre los menores y los adultos, y que los niños ocupaban un lugar muy importante dentro de las relaciones sociales, económicas, religiosas y políticas por lo que eran altamente valorados.

Si bien es cierto que entre los niños prehispánicos el trabajo y no el juego eran las actividades predominantes de la niñez de la época, no podemos dudar de la gran estima que se les tenía a los niños, quienes estaban integrados al mundo social y eran ampliamente considerados, debido sobre todo a que los y las menores significaban la reproducción y regeneración del grupo.

Vemos así que la inclusión de los niños en las actividades culturalmente significativas para la comunidad viene a ser una forma en la que estos pueblos aseguraban que las nuevas generaciones se apropiaban de los valores y las formas de organización que les eran propias.

No había acontecimiento más importante para los pueblos mesoamericanos que el nacimiento de un hijo o hija. Específicamente los mexicas, desde momentos previos a su nacimiento se realizaban diversos rituales con la finalidad de proteger a la madre y al recién nacido, e igualmente para darles la bienvenida.

Según los informantes de Sahagún, los niños eran formados en el noveno cielo, el más alto de todos, al lado de los dioses creadores Ometéotl y Omecíhuatl, por cuyo mandato eran enviados desde el cielo la influencia y el calor con que se engendraban los infantes en el vientre de sus madres<sup>27</sup>. Díaz Barriga (2013) menciona que resulta un obstáculo el hecho de que en la mayoría de los casos, para acercarnos a las concepciones sociales de los grupos indígenas, se tiene que apelar a documentos elaborados en tiempos coloniales por cronistas europeos, los cuales describieron la realidad y composición social de los grupos de América Latina bajo sus propios criterios.

---

<sup>27</sup> Bernardino de Sahagún (2000) **Historia general de las cosas de Nueva España**, 3 v., edición de Josefina García Quintana y Alfredo López Austin, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Colección Cien de México) v.ii, lib.VI, cap. XXIV-XXVIII, p. 588-614 y s.

Por esto y por otras cuestiones que tienen que ver con el carácter adultocéntrico de las investigaciones del periodo antes de la conquista<sup>28</sup>, resulta complicado conocer actualmente quienes fueron los niños que vivieron en esta parte del mundo antes de la conquista española, cómo se definieron, miraron, representaron, educaron y criaron. Sin embargo, los estudios que se han dedicado a hurgar en los códices de este pasado demuestran que lejos de lo que Philippe Aries (2001) postuló alguna vez sobre la inexistencia de la infancia antes del siglo XIX, en esta parte de América Latina, los niños no sólo sí existieron, sino que fueron actores muy importantes en el universo simbólico, económico, político y cultural de estos pueblos.

## 2.2. Un nuevo discurso sobre la infancia en el México del siglo XIX y principios del XX (El siglo del niño).

No importa la época de la que se trate, en México los menores han ocupado un lugar importante dentro de la sociedad, porque siempre se ha pensado en su futuro, en su contribución al país una vez que se conviertan en adultos. Lo que ha sido reciente es la afirmación de que los niños y los adultos no son iguales. Alberto del Castillo sitúa este momento, para el caso mexicano, durante el Porfiriato, cuando las condiciones que imperaban en el país “gestaron las condiciones para una transformación social y cultural más profunda del concepto de infancia” (Del Castillo, 2001). La educación, la medicina y la higiene ayudaron a esta transformación de dejar de ver al niño como adulto pequeño, que tanto niños como niñas tenían características propias, y por lo tanto, los cuidados hacia ellos deberían de ser diferentes. A este proceso influyó el contrabando de libros, que a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, ocasionó que los criollos letrados tuvieran un contacto intelectual con Europa y más adelante, con los Estados Unidos. Este interés se dirigió en primera instancia a obras de carácter principalmente político, filosófico, jurídico (Del Castillo, 2001).

Fue así que en México, a partir del siglo XIX, la modernización que se forjó en el país promovió, desde la cultura hegemónica, el remplazo de la mirada que tenía el antiguo régimen sobre la infancia, la cual estaba fundada en los principios del cristianismo, para pasar a una mirada más moderna y laica, basada en valores como los que planteó Rousseau en su *Emilio, o de la*

---

<sup>28</sup> Este “olvido” se relaciona también con el desarrollo de las ciencias antropológicas. Los primeros antropólogos coincidían en que en el cráneo residían las únicas cuestiones interesantes para la ciencia. Así pues, el hecho de que el cráneo infantil no pudiera ser analizado bajo la misma perspectiva que el adulto debido a la inmadurez de los huesos, lo relegó a ser un material poco importante (Malgosa, Asunción, 2010: 22).

*educación* (1762) obra que generó una antropología filosófica en torno al niño, que consistió en analizar la infancia en sí, sin relacionarla con ningún grupo social en concreto, construyendo de esta manera un estereotipo de la infancia como etapa de preparación para la vida productiva en el reciente mundo industrial (Sánchez Santoyo, Hilda: 2003).

A partir de este momento, la historia del desarrollo de la educación y de la escuela en México puede ser considerada como parte de la historia de los niños del país. Fue así que, la modernidad significó inculcar a los niños valores y hábitos de las sociedades modernas europeas, este procedimiento se realizó a través de las aulas y de otros espacios de corrección, además de la creación de un conjunto de leyes y reglamentos dirigidos a acotar y limitar las conductas “normales” y deseables de la población infantil en el país. Las ciencias y disciplinas que aparecieron en el siglo XIX y se consolidaron en el siglo XX ayudaron a acentuar estas diferencias (Del Castillo, 2001). Pero como menciona Elena Azaola (1990) este reconocimiento también permitió el surgimiento de la “infancia enferma, delincuente o, en múltiples formas, desviada” (Azaola, Elena, 1990: 334).

De esta manera, a finales del porfiriato las autoridades comenzaron a considerar los problemas de la niñez mexicana como asunto del Estado, sentando las bases, que se retomarían por los reformadores sociales durante los Congresos del Niño, en 1921 y 1922, respectivamente (Del Castillo, 2006: 264-265).

De esta forma, en el siglo XIX en México, la construcción social de la infancia fue cambiando lentamente por una mirada moderna, basada en una mirada racional y anticlerical que se difundió con la Revolución Francesa. Evidencia de esta conformación de la infancia propia de la mentalidad modernizadora de las elites mexicanas, es la gran proliferación en la década de los veinte de escuelas, bibliotecas y plantas docentes para hacer de la educación un proyecto nacional de alcance masivo, lo que generó una mirada racional y utilitaria de la infancia como elemento fundamental del progreso (Sosenski: 2010a).

En este sentido, la modernidad enunció un pensamiento laico y científico que intentó controlar a los niños para poder adaptarlos a los modos de vida capitalistas como el uso del tiempo y la disciplina del trabajo, separándolos del mundo adulto y estableciendo espacios y usos culturales que simultáneamente fueron conformando una construcción social del ser niño.

Particularmente las escuelas de nivel básico, a las que se les asignó el rol de rigurosos espacios de disciplina y de trasmisión de la ciencia, se conformaron como los sitios por excelencia

donde se aplicaba la política modernizadora del Estado mexicano, un espacio ideal donde se asimilaban los valores que las clases hegemónicas ennoblecían. La pretensión del Estado era tener una representación tipificada del niño mexicano que durante el porfiriato se basó en la idea de un futuro ciudadano que pudiera llevar en alto el lema del país, “orden y progreso”.

Como se mencionó anteriormente, el interés por la infancia en México moderno surge a partir de las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX y coincide con la constitución de las sociedades industriales en Occidente (Paulí Dávila, 2008). Este interés sobre los niños estuvo relacionado con el proceso de industrialización que algunos de estos países vivieron, debido a que trajo como consecuencia que en estos países aumentara la inmigración.

Fue así que las personas que vivían en las zonas rurales comenzaron a migrar a las grandes ciudades en busca de una mejor calidad de vida. Pero contrario a esto, lo que ocurrió fue una sobrepoblación de las zonas urbanas que se tradujo en hacinamiento, mala calidad de las viviendas, falta de agua potable y condiciones insalubres que repercutieron principalmente en la salud de los niños. Fue así que el interés por la infancia en los países en proceso de industrialización surge principalmente por las altas tasas de mortalidad infantil (Alcubierre, Moya: 2001). Para entrar en la corriente principal del “progreso occidental europeo” y hacer notar que formaban parte de los países “civilizados” se implementaron ciertas medidas para mejorar la situación de las familias.

Paulí Dávila (2008) sostiene que el interés por la infancia no solo estuvo asociado con las consecuencias del proceso industrial, sino también con el desarrollo del modelo de familia nuclear y del establecimiento del sistema escolar por parte del Estado. De esta manera, las personas que no tuvieron cabida dentro del modelo de vida propuesto fueron vistas como un problema que tendría que atenderse mediante la intervención del Estado. Debido a esto, los temas sobre la inadaptación, la marginación social, la infancia abandonada, la delincuencia y el vagabundeo fueron cuestiones de discusión que continuamente salían a la luz.

México se adhirió a la corriente de políticas protectoras sobre la infancia en las primeras décadas del siglo XX, en el periodo de institucionalización revolucionaria. Las políticas proteccionistas que se desarrollaron en estos años fueron parte del proceso de reconstrucción del Estado posrevolucionario.

### 2.3. La infancia en el México posrevolucionario

Beatríz Urías Horcasitas (2007a), menciona que terminado el período armado de la Revolución Mexicana (1910-1920), el gobierno posrevolucionario llevó a cabo una “revolución cultural y antropológica”. La primera buscó modificar la mentalidad de los ciudadanos a través de la educación, mientras que, la revolución antropológica se basaba en el mestizaje y erradicación de lo que se consideró una herencia “degenerada” que había afectado a la sociedad. Los dos proyectos se orientaron en la transformación social del país con la creación de nuevos ciudadanos y buscaron la integración de la población mexicana al proyecto nacional, donde las mujeres y los niños ocupaban un lugar principal (Urías Horcasitas, 2007a:12).

Fue así que el discurso estatal se basó en la creación de un hombre nuevo. Esta época, también llamada de “reconstrucción nacional” buscó crear una sociedad de individuos homogeneizados por los mismos valores, creencias, y hábitos que debían construirse desde la infancia (Urías Horcasitas, 2007a). Crecía en el país el interés de promover a través de los menores el amor a la patria, el trabajo, la higiene, la disciplina y las virtudes cívicas que repercutían en la constitución de una sociedad moderna.

El México posrevolucionario se construye sobre las ideas de *La Raza Cósmica* de José Vasconcelos, quien retomando las ideas eugenésicas, integra al indígena en una sola categoría étnica: la mestiza. Se invisibilizaron las prácticas de los niños indígenas en la conformación del ser niño mexicano y se intentó homogeneizar la infancia a una sola, la que proclamaron los adultos de las altas elites del país (Fell, Claude: 1999).

Bajo esta lógica, durante este período se comienza a formar otra representación del ideal del niño, el que mejoraría la raza mexicana. Para poder lograr este objetivo, el Estado comienza a realizar una serie de reformas sociales que estarán a cargo de los médicos, pedagogos, higienistas y eugenistas de la época con el objetivo de evitar que los no deseados se reprodujeran (Stern, 2002).

Sosenski (2010a) en un trabajo enfocado a la inserción del teatro guiñol como estrategia para llevar a cabo esta política cultural, menciona que “entre 1920 y 1940 las políticas públicas para la infancia se centraron en higienizarla; enseñar a las madres estrategias para una sana alimentación; evitar el abandono infantil y el nacimiento de niños enfermos; desarrollar en ellos el gusto y las habilidades del trabajo manual, liberarlos de fanatismos religiosos y, en lo posible, controlar sus hábitos, formas de expresión, modales y patrones de consumo” (Sosenski, 2010: 2).

Alexandra Stern (2002) analiza el origen de la eugenesia y cómo esta contribuyó a la reconfiguración del Estado y ayudó a rediseñar la nación. Tanto la eugenesia como la puericultura se encargaron de forjar una representación del niño y las madres bajo la bandera de reconstruir “la gran familia mexicana”. Esta tarea fue encomendada a los eugenistas e higienistas para reorientar la conducta de las madres e introducir la concepción de una maternidad consciente, ya que en ellas caía el peso de educar a los futuros ciudadanos y como consecuencia del mejoramiento de la raza. La intimidad familiar pasó a ser del dominio público. Estas reformas que se llevaron a cabo muestran una clara continuidad entre el positivismo y el evolucionismo del porfiriato (Stern, 2002: 56).

Los reformadores sociales se hicieron escuchar a través de los Congresos del Niño, donde no solamente se plantearon preocupaciones sino que también se ofrecieron alternativas para mejorar la salud de los niños mexicanos para lo que se recurrió a las ciencias del momento. Estas ciencias otorgaron legitimidad al Estado para involucrarse en la vida privada de sus ciudadanos y convertir esa intimidad en dominio público, los reformadores sociales justificaron esa intervención argumentando que era por el bien de la nación, ya que se trataba de reconstruir a la “familia mexicana” (Stern, Alexandra, 2002: 303).

Así, el discurso posrevolucionario de presidente Calles pretendía una reconstrucción nacional que proporcionara continuidad a los años anteriores por lo cual se acentuó el interés por modelar la nación y promover en los infantes el amor a la patria, el trabajo, la higiene, la disciplina y las virtudes cívicas que repercutirían en la constitución de una sociedad moderna. Para esto la educación era el vehículo ideal, pero no sólo la que se impartía dentro de las aulas sino también en los patios escolares o en espacios públicos, donde a través de festivales cívicos se festejaba a los héroes nacionales y se exaltaba los símbolos patrios como la bandera, el himno y el territorio nacionales (Urías Horcasitas, 2007b; Hobsbawm y Ranger, 2005).

Lo que podríamos llamar aquí “el niño nuevo”, haciendo alusión a la política de forjamiento de un “hombre nuevo” durante este período, integraría a su experiencia de vida los valores nacionales que le permitirían convertirse en el ciudadano moderno que requería el país por lo que se puso mucho énfasis y cuidado en los programas dirigidos a la niñez considerando que en ella estaba el germen del futuro de México (Urías Horcasitas, 2007a). La pretensión de moldear a la infancia como una materia dúctil -labor que en gran parte fue depositada en el

maestro- mediante una educación diseñada e impartida por un grupo minoritario provenía del proyecto de la ilustración que aún seguía vigente.

Sánchez Calleja (2006) señala que en 1921 se celebró en la ciudad de México el primer Congreso Mexicano del Niño, que dio como resultado una serie de propuestas para su protección, que desembocaron, entre otras cosas, en la educación básica obligatoria y la creación del Tribunal para Menores. “Las medidas de protección a la infancia fueron acogidas en México no solamente por la influencia de los movimientos internacionales a favor de la infancia, sino porque el país tenía un problema real de delincuencia, vagancia y abandono de los menores.” (2006:12).

Durante todo el siglo XX, “el niño adquirió importancia en la medida que se convirtió en objeto de estudio, sujeto de derecho y de protección bajo la tutela de los padres o del Estado. Se hablaba de un niño ideal, de un deber ser, el que tenía derechos desde que se engendraba hasta cumplir los 18 años, pasando por la atención escolar, médica, de alimentación, vestido, higiene y cuidados, y también se les protegía restringiendo el trabajo a los menores de 14 años” (Sánchez Calleja, 2006: 20).

Podemos ver que el Estado mexicano históricamente ha constituido una imagen de vulnerabilidad relacionada con el niño. Dentro de esta lógica, los ejes centrales son el poder, el control social y las políticas de Estado dirigidas a la infancia desde el ámbito de la asistencia social. A través de programas de ayuda alimentaria, se han desarrollado políticas, programas y acciones sociales que se centran en los niños. Estos programas de ayuda alimentaria y asistencia social persisten hasta el día de hoy y han crecido en el país de forma paralela. Huerta Lara (2009) hace un recuento de cómo se pone en práctica en el país durante cada sexenio posterior a la Revolución, la asistencia social, siempre muy dirigida hacia la infancia, y cómo esta política se va transformando hasta nuestros días, situación que ha creado una representación social de la infancia como vulnerable que persiste hasta el día de hoy. Retomamos su aportación en el siguiente cuadro:

<b>La política de asistencia social en México y su énfasis en la infancia en los sexenios posteriores a la Revolución.</b>	
<b>Plutarco Elías Calles (1924-1928)</b>	Se abre un Dormitorio para Niños y se conforma la primera Red de Comedores Infantiles de México.
<b>Emilio Portes Gil (1928-1930)</b>	Se crea un Comité Nacional de Protección a la Infancia para amparar al niño física, social y moralmente y se crea la Asociación Nacional de Protección a la Infancia (1929), con delegaciones en todo el país. Se crea la Asociación “Gota de Leche”, para obsequiar alimento a los niños humildes, auspiciada con presupuesto del gobierno.
<b>Pascual Ortiz Rubio (1930-1932)</b>	Se continúa con el Programa “La Gota de Leche” y se incrementan las casas hogar para niños; se agrega un sistema dominical exclusivo para niños indígenas y se transforma la Casa de Salud del Periodista en Maternidad Pública. Los niños siguen siendo la atención principal de los programas asistenciales.
<b>Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940)</b>	Quizá el esfuerzo más profundo e integrador de todo este periodo de gobiernos, emanados de la revolución, tiene lugar durante este régimen. Para entonces, la beneficencia pública, desde la óptica de la justicia y la igualdad social, se convierte en Asistencia Social. Es decir, el auxilio de los pobres no solo era una buena acción sino una obligación estatal, se trataba de una responsabilidad social. Se crea la Secretaría de Asistencia Pública; se construyen y condicionan hospicios, hospitales, asilos, dormitorios, comedores públicos, escuela para ciegos y sordomudos; se ponen en marcha los programas de Atención Médica a madres y menores de 7 años y el de apoyo a viudas zapatistas; se crea la Asociación del Niño Indígena y el Comité de Ayuda a los Niños Españoles.
<b>Manuel Ávila Camacho (1940-1946),</b>	La Asistencia Social adquirió una orientación clientelar. Se repartían raciones alimenticias, desayunos y meriendas a indigentes, niños y mujeres.
<b>Miguel Alemán Valdés (1946-1952)</b>	Da inicio a “La Seguridad Social”, el método moderno y universal para garantizar el bienestar de las mayorías, el cual era superior a la Asistencia Social. Se crean el Instituto de Bienestar de la Infancia, la Oficina Nacional del Niño y la Asociación Pro-nutrición infantil.
<b>Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958)</b>	Se habla de justicia Social. Se habrá de proporcionar sustento básico a unos cuantos de entre los pobres, atender su salud cuando están enfermos.
<b>Adolfo López Mateos (1958-1964)</b>	Se institucionaliza la Asistencia Social, con presupuesto propio. Se crea el ISSSTE; retoma y afianza la Asociación de Protección a la Infancia. Se funda en 1961 el Instituto Nacional de Protección a la Infancia INPI, el cual tiene por objetivo proteger a la niñez en forma integral (salud, física y mental)
<b>Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970).</b>	El INPI amplía su atención en alimentación, capacita y educa a los padres para lograr la integración familiar. En 1968 se crea la Institución Mexicana de Asistencia a la Niñez IMAN, con el objetivo de velar por los niños huérfanos, abandonados o enfermos (asistencia a menores en condiciones de riesgo).
<b>Echeverría Álvarez (1970-1976)</b>	Se marcan objetivos a la Asistencia Social, se habla de que no era posible atender al niño sin atender a la familia cuyo pilar es la mujer; entonces se reforman las instituciones de Asistencia Social en agencias de promoción del



	bienestar; el INPI se reestructura en Instituto Mexicano para la Infancia y la Familia, IMPI, incluyendo un área administrativa denominada Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia.
<b>José López Portillo y Pacheco (1976-1982),</b>	Nace el Sistema Nacional Para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), que debía promover el bienestar social, fomentar la nutrición y prestar servicios asistenciales, atendiendo a niños y la familia
<b>Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988)</b>	Se establecen programas de asistencia alimentaria, médico, educativa, acciones para menores maltratados, fármaco-dependientes, invidentes, planificación familiar, asistencia jurídica y familiar. Niños, ancianos, niños minusválidos, comunidades de escasos recursos, familias de escasos recursos.
<b>Carlos Salinas de Gortari (1988-1994)</b>	La asistencia social está inserta ya en el plano nacional, con una institución que parte del sector salud. Se produce una reestructuración de los programas anteriores para iniciar nuevos, algunos de los cuales son compromisos adquiridos en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia de 1992 y otros derivados de la experiencia adquiridas.

En los siguientes sexenios esta política persistió. Con Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) por ejemplo, se pusieron en marcha una gran cantidad de programas de asistencia social para dar atención a 1.- Niños y mujeres de bajos recursos, 2.- Protección a niños migrantes, 3.- Programas de prevención a las adicciones entre niños y jóvenes.

Como se puede ver, desde el discurso oficial se ha construido la vulnerabilidad como parte del estereotipo del ser niño. Podemos ver cómo por un lado, a través de la *protección* se activan toda una serie de mecanismos en la pretensión de salvaguardar el “bienestar” del menor hasta el momento en que alcance la edad adulta y consiga autonomía. Por otro lado, a través del *control* se procura que el niño logre la integración social adecuada, con el concurso esencial de las instituciones socializadoras. A partir de la construcción de “aun no ser adulto” emergen todo un conjunto de concepciones sobre la niñez, dualizadas como positivas y negativas. Desde una vertiente positiva, determinadas representaciones han insistido en la caracterización del niño a través de claves tales como la inocencia, la naturalidad, la vulnerabilidad, la fragilidad o idealismo. El niño es aquí un sujeto que por su singularidad precisa de una adecuada labor protectora. En forma negativa, el niño es antisocial en esencia y debe ser reconducido a través de una adecuada labor socializadora, para “controlar” su comportamiento garantizando el mantenimiento y perpetuación de un orden social cuya existencia es previa a la de sus miembros. De ahí que las representaciones sociales en torno a la infancia en México tengan hasta hoy un carácter ambivalente.

## 2.4. La política indigenista.

Entre las principales promesas que proclamó la Revolución mexicana, estuvo la de la reforma social que se dio junto con otros cambios políticos y económicos que dirigían un nuevo grupo en el poder que transformó el Estado, sin embargo, de acuerdo con Alan Knight, las reformas en cuanto a políticas sociales de 1917 se concretaron gradualmente y de forma vacilante (Knight, 1996).

Como han señalado algunos autores (Ávila Espinoza, 2007; Alan Knight, 1996, Sosenski, 2010<sup>a</sup>, 2010b) parte del espíritu reformista se expresó en la década de los 20 en las campañas de alfabetización con el fin de integrar a las comunidades indígenas a la sociedad; con los programas sanitarios e higienistas basados en teorías eugenistas que pretendieron disminuir el consumo de alcohol, la criminalidad, y las enfermedades venéreas (Stern, 2002). Estas nuevas disposiciones se harían efectivas a través de diferentes políticas entre ellas la de la protección a la infancia, que durante la década de 1920 estuvo destinada a la Secretaría de Educación a partir de propuestas e iniciativas para mejorar la situación de la niñez mexicana (Sosenski, 2010b).

A través de su creación en 1921, la Secretaría de Educación Pública se enfocó primordialmente en la construcción de escuelas rurales federales para disciplinar y canalizar las energías de los campesinos indígenas rebeldes. Estas escuelas, darían a los niños indígenas de México la nacionalidad y modernidad anhelada. “Transformaría a parias supersticiosos que sólo pensaban en su localidad, en productores, comerciantes, patriotas y de orientación científica” (Urias, Horcasitas: 2007b: 45).

La escuela rural y el proyecto de estado estaban estrechamente vinculados, los fines ideológicos de la institución educativa contribuirían a la construcción de un nacionalismo que integraría a los niños indígenas a la anhelada modernidad. (Urias Horcasitas: 2007b). Por más de una década prevaleció la política de imponer ciegamente un patrón cultural occidental y sobre todo “la lengua nacional” a pesar de las propuestas del antropólogo Manuel Gamio, de conservar los idiomas locales, además de extender la castellanización y promover una educación integral (Loyo, Engracia: 1999). En el campo, la SEP se centró fundamentalmente en construir escuelas rurales, llamadas casas del pueblo, porque iban más allá de las aulas y la enseñanza académica, incluían a toda la comunidad y tenían como propósito “elevar su vida cotidiana” (Fell, Claude: 1999).

Durante el gobierno de Calles se dio continuidad a esta política, sin embargo se puso en acción la pedagogía de acción o escuela activa en la que se intentó unir estudio y trabajo por lo que fue impulsada y difundida tanto en el medio rural como dentro de las ciudades (Loyo, Engracia: 1999). Las escuelas rurales deberían de incluir tareas agrícolas, y las urbanas, actividades industriales, sin embargo esta política fue rechazada por los padres de familia sobre todo porque se esperaba que las niñas se dedicaran a labores del hogar (Loyo, Engracia: 1999).

Engracia Loyo (2012) menciona que a pesar de los destellos de progreso en el ámbito rural, los educadores de la época, entre ellos el subsecretario Moisés Sáenz, tuvieron la obsesión de crear una misma civilización del mosaico cultural que era México e imponer un modo de vida homogéneo en el país. Por lo tanto, siguiendo esta política de incorporación, los maestros atentaban frecuentemente contra las costumbres de sus alumnos: cortaban el cabello a los varones, castigaban a quienes hablaran la lengua materna (2012: 68).

Siguiendo con la discusión, la misma autora señala que a pesar de los intentos forzosos para que los niños indígenas aprendieran español y de la prohibición oficial de “dialectos” en el salón de clases, los maestros se vieron obligados a prácticas y ritmos de vida de las comunidades y adaptar calendarios y horarios a los días de mercado, a la siembra, y ocupaciones de niños y niñas en el hogar (2012: 69)<sup>29</sup>.

Con el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1949) emerge un período de la historia con una política educativa socialista que hacía énfasis en cuestiones como eliminar las conductas supersticiosas y religiosas de los campesinos y que los niños indígenas aprendieran hábitos productivos a través de la agricultura (Sosenski, 2010 b). Durante este período, la SEP editó por primera vez libros de texto dirigidos a los pequeños del medio rural. Muchos niños comenzaron a identificarse con Fermín, el pequeño peón de hacienda, un entrañable protagonista del texto con el mismo nombre cuyo padre se incorpora a las filas zapatistas para conseguir tierras y escuela para sus hijos (Sosenski, 2010b, Loyo, 2012).

También se crearon publicaciones periódicas como “*El sembrador*” y “*El Maestro Rural*” aunque dirigidas a un público adulto, los niños podrían leer poemas, cuentos, o deleitarse con las peripecias y aventuras de Comino, de Periquillo y otros protagonistas de obras de guiñol y títeres

---

<sup>29</sup> Como veremos más adelante en el capítulo V, lo mismo ocurre actualmente en las escuelas primarias de San Juan Chamula, los maestros se ven en la necesidad de ajustar sus horarios y calendarios a las actividades cotidianas de los niños en su grupo doméstico, del campo, o comerciales.

de teatro, la SEP utilizó para mandar mensajes o reforzar enseñanzas académicas (Sosenski 2010a).

Sin embargo, en la década de los cuarentas se dan cambios significativos a este proyecto cuando Ávila Camacho vuelca su interés en la actividad industrial, consolidándolo al abrir las puertas del país a la inversión capitalista y descuidar el sector agrario. En esta época se da un giro en la educación ya que se homogenizan los planes de estudio para llegar a la acariciada unidad nacional. La estrategia para esta política fue luchar para que no se dividiera a los alumnos ni a los profesores en rurales y urbanos. Esta política educativa crea una invisibilización de la educación y de la escuela rural en México y se generan grandes oleadas de migración campo-ciudad (Tovar, Martha Patricia: S/F).

En aras de una unidad nacional puesta en el discurso se sacrifican los logros que habían generado la escuela rural y agraria en México y no se toman en cuenta las distintas realidades en las que se inscribe la escuela general pública. Durante los siguientes años y hasta el día de hoy se ha optado por alfabetizar en lengua materna a los niños pero sólo como un medio instrumental que facilita en cierta forma la enseñanza definitiva del castellano.

En este contexto, la construcción de la infancia en México estuvo permeada por la idea de necesidad de control como instrumento de perfeccionamiento moral y espiritual que alejaba a los niños de la libertad de los adultos, política cultural que transmitía la idea generalizada de que los niños contaban menos por lo que eran que por lo que llegarían a ser.

Vemos que la historia de la infancia en el México moderno es en realidad una historia de las representaciones en torno a los niños, la base de esta afirmación es el origen de estas fuentes para el estudio de la infancia, mismas que no fueron proporcionadas por los protagonistas de las investigaciones: los niños, sino que han sido mediadas y proporcionadas por terceros. Este hecho ha ocasionado que se confunda la realidad concreta experimentada por los niños con la “infancia”, es decir, el complejo de ideas, imágenes y representaciones que cada sociedad se hace de ellos.

### **3. Una historia para una infancia olvidada**

La historia de la infancia en América Latina se encuentra en vías de ser elaborada. Las posturas antropocéntricas, en su afán por defender a una nación como homogénea y moderna, poco tomaron en cuenta la diversidad cultural del territorio mexicano y pasaron por alto la

particular mirada de los pueblos de tradición mesoamericana que tienden a reivindicar lo colectivo sobre lo individual, situación que también se ve plasmada en la conformación de las actitudes, valores, y pautas de comportamiento que se esperan de los niños indígenas, una particular construcción social de la infancia invisibilizada históricamente.

Desde la perspectiva indígena, los niños no necesariamente están segregados de la vida y de las actividades que conciernen a los adultos, ellos y ellas tiene la posibilidad de participar o no en las actividades comunitarias ya que según la etapa de desarrollo en la que se encuentren es el nivel de responsabilidad que adquieren para con la familia y comunidad en aspectos como el trabajo.

Es evidente que luego de doscientos años de atención a la infancia, hay todavía un largo camino por andar, en particular para la infancia indígena y rural. Y es que lo que hemos tenido hasta ahora, es la experiencia de una modernidad no inclusiva y la evidencia de que lo legislativo es necesario, pero insuficiente para encarar complejidades como la exclusión, la pobreza, y evitar la reproducción de patrones de desigualdad.

En un contexto de reconstrucción nacional, en el cual “la ideología revolucionaria que proclamaba un México mestizo fue en gran parte elaborada para unificar las distintas opciones revolucionarias” (Ruiz, 2001:61) y que, en este sentido, incluyó a los indígenas; sorprende la ausencia del componente étnico en la construcción de la infancia en el México tanto independiente como postrevolucionario. Esta ausencia puede ser interpretada como que las élites en México se veían a sí mismas como no indígena y más criollas que mestizas, por tanto desdeñaba el discurso promovido en este sentido.

Así vemos como la construcción de la infancia en México en distintos períodos históricos se ha basado casi exclusivamente en fuentes occidentales pasando por alto la complejidad de formas de vida existentes en el país. Por lo tanto resulta urgente una reconceptualización de la infancia desde una lógica más latinoamericana que aborde las formas en este lado del mundo de vivir esta etapa de la vida.

Del mismo modo, en el ámbito de la investigación académica, se ha acordado la historia de la infancia a partir de la realidad occidental lo que ha llevado cierto sesgo etnocéntrico en la conceptualización de la infancia. Desde el clásico trabajo de Aries (2001) que hace un análisis de la infancia en la Francia de la Edad Media y otros trabajos relevantes como el de De Mause, 1994

las teorías sobre la construcción de la infancia han estado basadas mayormente en fuentes occidentales.

Por tanto, es necesario poner atención sobre la urgente necesidad de conocer los escenarios en las que se entreteje las distintas infancias, tanto históricamente como en los apresurados procesos de transformación estructural y cultural, en los que participan tantos los niños indígenas como no indígenas. La puesta en marcha de otras perspectivas teóricas y empíricas sobre la infancia, es una estrategia para visibilizar a actores omitidos a lo largo de la historia y en el ámbito de las ciencias sociales. Se trata de proponer una nueva manera de mirar la infancia en América Latina, ya no solo como un proceso de incorporación al Estado-Nación de los niños y los grupos históricamente marginados (y homogeneizados), sino como un proceso de incorporación de las diferencias que visibilicen otras formas de ser niño y niña en México.

#### **4. Los estudios empíricos sobre la infancia indígena en México**

En México ha sido muy reciente la incorporación de investigaciones focalizadas en la temática de la infancia indígena, si bien se han empleado como variables conceptos como “infancia” y como “indígena”, se ha problematizado poco la vinculación que ambas categorías pueden tener en los sujetos. Es decir, comúnmente la “infancia indígena” aparece como variable de clasificación de los mapas estadísticos (CEPAL, UNICEF, OIT) sin embargo, la reflexión profunda sobre esta ha estado escasamente presente en los trabajos empíricos de México, y la mayor parte de la que existe no toma en cuenta las representaciones que los niños de las zonas rurales tienen sobre su propio entorno social.

Sin embargo, cada vez comienzan a ser mas los estudios que dan muestra que en el proceso de socialización de los niños se construyen formas particulares de infancia y a partir de los datos etnográficos de estos trabajos se ha tendido a visibilizar cada vez más a la infancia indígena, lo que ha sido estudiadas desde la antropología mostrando que, como categorías sociales, son productos históricos y socioculturales

Nöelle Chamoux (1992) ha llamado “pedagogía indígena” a la manera en que se transmiten los conocimientos y los saberes característicos de los pueblos indígenas de México. Sus trabajos se basan en estudios etnográficos que llevó a cabo entre los nahuas de Puebla y mostró cómo ésta formación funcionaba en la vida cotidiana y se relacionaba con el ciclo vital de los individuos. Con este trabajo demostró que los niños indígenas, específicamente los nahuas, no

se someten a instituciones educativas formales como sucede en la tradición occidental, sino que es su contacto con situaciones sociales diversas lo que favorece el aprendizaje. En un contexto de ausencia de estudios sobre la transmisión de la cultura indígena, su trabajo representa un punto de partida para abordar de manera etnográfica el aprendizaje de la cultura en los niños indígenas del país. Es decir la educación que está destinada en el medio indígena a hacer de los niños personas con formas de ser socialmente apropiadas.

Otro trabajo que profundiza en los procesos de adquisición cultural infantil en un contexto indígena, es el de Lorente Fernández, David (2012). Para los niños nahuas del centro de México, el respeto representa su más valiosa herramienta para conducirse adecuadamente en la vida familiar y comunitaria, “es el valor moral principal que permite convertir a un ser humano en ‘persona’. En un contexto en donde la modernización ha debilitado el uso del idioma, el de la indumentaria indígena y transformado rápidamente los rasgos identitarios convencionales, los criterios de identidad colectiva se han vuelto más sutiles. Es así que la transmisión cultural se constituye en un mecanismo de resistencia, aunque no explícita, que permite a los serranos seguir siendo fieles a sí mismos. “Lo nahua” sobrevive a un nivel más profundo, frente a la educación escolar, los niños reciben en casa un conocimiento tradicional mientras realizan sus tareas cotidianas. Fernández Lorente (2012) señala que los niños se hacen nahuas a pesar de la modernización y sin tener que recurrir a un idioma indígena porque la transmisión sigue otras vías como el aprendizaje del “respeto” por medio de relatos en castellano y del adoctrinamiento a través de los hechos, es decir, asociado a situaciones de la vida cotidiana concretas.

Por otra parte, un trabajo de primordial importancia sobre socialización del lenguaje y el aprendizaje cultural infantil en México es el de Lourdes de León Pasquel (2005) *“La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán”*. Esta investigación, que está centrada en la socialización infantil de los niños de Zinacantán, Chiapas (entre los cuales hizo investigación por más de dos décadas), muestra la importancia de conocer el aprendizaje infantil, lingüístico y sociocultural. La “noción de persona” en Zinacantán, que se manifiesta en relación con el cuerpo físico con lo que se denomina *chu’lel*, es esencial para entender la socialización infantil, pues este concepto orienta las acciones de los cuidadores hacia los niños y les sirve para medir su grado de aprendizaje o entendimiento mientras crecen.

El *chu’lel* que la autora traduce como alma o entendimiento, se va adquiriendo a través de la “socialización por el lenguaje”, y de un conjunto de capacidades que se van estableciendo

socialmente, definiéndolo como “la llegada del alma”: “Tener *ch’ulel* representa un tejido de fibras de naturaleza lingüística, emocional, cognitiva y cultural” (De León 2005: 324). Mediante el lenguaje, según esta autora, se expresan el entendimiento, las emociones y los sentimientos del niño. Tener *ch’ulel* en Zinacantán representa la manera correcta de “ser persona”, que significa “tener razón”, es un proceso en el cual el *ch’ulel* se va desarrollando. “La expresión *ta xtal xa xch’ulel*, “ya viene el alma”, se refiere al proceso por el que atraviesa un infante para convertirse en “persona”, proceso que implica la capacidad gradual de atender, entender, comunicar, participar y actuar de manera zinacanteca” (2005: 25).

Otro trabajo más reciente, de coordinación de De León Pasquel, es el libro “*Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*” (2010), en el que se presentan una serie de estudios que “ofrecen herramientas de tipo teórico y etnográfico al campo de la infancia, desde el ángulo de la socialización y el aprendizaje. Las nociones de actividad, participación, interacción y agencia son centrales en el entendimiento de los procesos examinados en el libro (2010: 25). A través de los 10 trabajos compilados se visibilizan las prácticas de crianza y socialización de infancias muy otras.

Parece ser que las investigaciones que tienen como eje de análisis el estudio de los procesos de socialización de infancia indígena son cada vez más y la mayoría de ellas coinciden en que:

- 1) La infancia es una construcción culturalmente elaborada.
- 2) Los niños son socializados en el mundo que les antecede al nacer y establecen una vinculación con el grupo en el que viven, y que cada grupo social elabora sus propias prácticas socializadoras pues las características de la niñez son heterogéneas aun dentro de una misma sociedad y están marcadas por diferencias en el entorno ambiental, familiar, comunitario, económico, político, y por las diferencias y las relaciones de género.

A pesar de la importancia de estos estudios que hacen énfasis en los procesos socializadores, las voces de los niños se perciben ausentes, y es necesario detenerse en las concepciones de tiempo y sujeto implícitas al estudiar procesos sociales donde los niños son protagonistas.

Dentro de la investigación antropológica se han presentado ciertas resistencias en aceptar el testimonio infantil como una fuente de información confiable y respetable, sin embargo el trabajo de de Rossana Podestá Siri (2003), desarrolla una propuesta metodológica para el estudio de las



representaciones sociales con niños nahuas de tres sitios de Puebla, las comunidades de Santa María Yancuitlalpan y San Miguel Eloxochitlan y la colonia Loma Bella en la ciudad de Puebla. La autora presenta al niño como coautor de la investigación, es decir, se expone una experiencia de autoría infantil indígena lograda con la operación de una nueva propuesta metodológica no directiva, sino evocativa. Niños de tres espacios diferentes se conocen en un diálogo interindígena donde se cuentan cómo son sus mundos y cómo son ellos, utilizando distintas tecnologías comunicativas visuales y verbales (básicamente cartas y dibujos). La reunión de sus materiales se concreta en “textos” que los niños organizan de principio a fin. Finalizado el trabajo pasa por distintas opiniones: 1) de los autores, 2) de los compañeros de la misma escuela y 3) de los nuevos amigos de los lugares seleccionados. Así Podesta Siri abre un diálogo intercultural entre niños con experiencias de vida contrastantes a pesar de haber nacido en lugares con características similares.

Recientemente encontramos aproximaciones como la de Valentina Glockner (2008) quien ubica en su investigación a los niños como actores sociales. La autora busca conocer las representaciones que tienen los niños jornaleros mixtecos de guerrero sobre su propia migración. Es uno de los trabajos pioneros en este tema porque muestra el recorrido que hacen los niños y sus familiares adultos hacia los Estados Unidos pasando un tiempo en los campos de cultivo en Morelos. Es innovador en el cometido de darles la voz a los niños de localidades indígenas del país para dar cuenta de la existencia de otras formas de vivir la infancia. La autora toma como informantes a los propios niños sobre su realidad en un contexto de migración local e internacional, usando como herramientas el juego y el dibujo, para entrar literalmente en el mundo de los niños. La autora señala que “aproximarse a la interpretación que cada niño hace de su entorno es penetrar en un complejo sistema constituido socioculturalmente en el que intervienen factores simbólicos, familiares, económicos y políticos que fundamentan la ideología y el imaginario colectivo de un grupo” (Glockner 2008:16)

Otro trabajo reciente es la Tesis de Maestría de Norma Pérez López (2012) “*Socialización y trabajo desde la perspectiva de li tsebetike xch’iuk keremetike (niñas y niños) trabajadores*”, que se aproxima a la niñez indígena desde la perspectiva agentiva de los sujetos, en el que aborda a los niños y niñas trabajadores (*li tsebetike xch’iuk keremetike*) de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas Chiapas. Desde un enfoque participativo –y con el plus que le da a la autora el poder profundizar en el tema al haber sido ella misma niña trabajadora- Pérez López analiza la relación entre el trabajo y

la socialización de estos menores. Con una metodología lúdica y trabajando conjuntamente con los niños, recorre con los menores sus principales espacios de trabajo y socialización –el mercado Tielmans y la zona centro de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Menciona que su primer acercamiento al campo fue a través de la observación participante. Ella intenta insertar herramientas lúdicas-pedagógicas en su contacto con los niños trabajadores y así poder fomentar la participación a través del juego (2012:33) Sin embargo, relata que durante el transcurso del trabajo de campo tuvo que modificar esta metodología debido a que muchas veces los espacios laborales de los niños, además de la presencia de los clientes de estos, entorpecían las dinámicas de juegos.

Por otra parte, las niñas y niños demandaban privacidad por lo que le fue necesario buscar espacios que procuraran el anonimato y así “pudieran dar rienda suelta a sus sentimientos y a sus alegrías”. Por tanto utiliza dos estrategias diferenciadas de trabajo con las niñas y niños 1) con los que sostuvo pláticas informales sin continuidad formal, y 2) Niños con los que entabló entrevistas a profundidad y a los que pudo conocer dentro de sus hogares y sus familias. (2012: 34).

La autora señala que la calle es un espacio de aprendizaje para los *li tsebetike xch'iuk keremetike*, un espacio de negociación donde transcurre gran parte de la vida cotidiana de estos menores. También es un espacio donde viven situaciones de violencia y exclusión (Pérez López, 2012: 139-140). Al final del trabajo la autora propone según lo observado, su propia vivencia y la de los niños con los que trabajó, algunas condiciones necesarias para mejorar la situación de estos niños trabajadores como por ejemplo espacios de descanso y aseo personal, acceso a la salud, pago justo por su trabajo y hacer a un lado la estigmatización social que viven todos los días (2012: 142).

Otro trabajo cuya propuesta también se orienta a analizar la infancia desde la perspectiva del actor, es la Tesis de Maestría de Jania Wilson (2012) *‘Entre la Plebe: Patojos cortando caña. Adolescentes guatemaltecos cortadores de caña en la agroindustria azucarera de Huixtan, Chiapas: tácticas y vida cotidiana’*. En este, la autora hace un recorrido por la vida cotidiana de los adolescentes guatemaltecos cortadores de caña en la agroindustria azucarera de Huixtan, Chiapas, en donde a través de una metodología lúdica y participativa se sumerge en las experiencias de estos menores migrantes.

La autora define como metodología lúdica y participativa “el uso del juego para interactuar con los actores, recabar información, involucrar a los adolescentes de manera activa y así poder alcanzar los objetivos de estudio”. Al optar por esta metodología, las técnicas que utiliza no están únicamente basadas en la observación y la entrevista sino también en la fotografía, los dibujos y talleres.

La autora divide a los sujetos de estudio en 1) trabajadores cortadores, 2) adolescentes cortadores y 3) Niños acompañantes. De esta forma puede tener espacios lúdicos específicos con cada uno de los grupos de personas que participan en la zafra, tomando en consideración que los juegos y este tipo de técnicas no son exclusivos de los niños. Con cada grupo aplicó juegos y actividades lúdicas relacionadas con su edad y actividad específica. Fue así que pudo generar la posibilidad de tener un espacio con todos los trabajadores, para abordar de manera grupal temas como, la organización de la cosecha, la función de cada uno, el valor del trabajo, las principales dificultades, entre otros (2012: 36).

A través de un análisis exhaustivo sobre el trabajo en la *zafra* de los adolescentes, la autora argumentar que el tema del trabajo de menores de edad necesita de legislaciones mucho más profundas que las que intentan erradicarlo, legalizarlo o regularlo. Sin que esto signifique que las leyes deban violarse, anularse o ignorarse o que se pasen por alto las condiciones de vulnerabilidad a las que estos adolescentes están expuestos cotidianamente, como migrantes, como trabajadores, como menores.

Los trabajos ya mencionados plantean repensar la niñez como una categoría socialmente construida, que expresa los intereses de un determinado momento histórico y que como tal, guía políticas y acciones concretas de diferentes actores sociales. Estos aportes pueden ser situados en un proceso reciente en las ciencias sociales, de extensión y fortalecimiento de un ámbito de discusión sobre las problemáticas que atraviesa la niñez en distintos contextos socioculturales e históricos, a partir de lo cual se han desarrollado investigaciones que tienen como foco y como interlocutores a los propios niños y niñas.

Partiendo de diversas tradiciones, los estudios antropológicos han ido aproximándose a un abordaje de la niñez como construcción sociohistórica, heterogénea, cambiante y disputada, abordaje que procuramos reforzar con este trabajo sobre los niños indígenas de San Juan Chamula.

Estos trabajos empíricos nos permiten elaborar descripciones menos esencialistas sobre la construcción de la infancia en nuestro país y son una muestra de la necesidad de continuar indagando sobre cómo cada sociedad y cada cultura construye su propio concepto de infancia: qué determina la forma de ser niño o niña, cómo se configura la infancia al vivir en el campo o en la ciudad, o al ser niños migrante. Pero no sólo es necesario conocer cómo cada sociedad construye su concepto de infancia; es igualmente importante saber cómo los propios niños viven, construyen y otorgan significado a ese período de su vida, así como saber cómo influye el entorno en el que viven en la configuración de su infancia y de qué manera influye en la conformación de su conocimiento.

Las investigaciones etnográficas con este enfoque conceptual acerca de la cultura permite repensar el proceso de socialización, tanto en la relativización del peso atribuido a la socialización primaria en la formación de identidades y la homogeneización de comportamientos, como al cuestionamiento de la verticalidad en la concepción original. El replanteamiento de la idea de socialización también incluye la complejización del proceso de aprendizaje humano, que no corresponde al modelo simple de “interiorización” (Rockwell, 1997: 32).

Desde el ámbito rural apenas hay algunos trabajos sobre la niñez, enfocados a la condición de niños trabajadores, en situaciones de riesgo, vulnerabilidad o invisibilidad. Aquí es importante destacar que el trabajo infantil<sup>30</sup> es un concepto que puede resultar sumamente tendencioso porque tiene diversas acepciones y porque existe la costumbre de identificar el trabajo que genera condiciones de alta marginación y explotación, con el que realiza la infancia indígena y rural en sus comunidades de origen, donde su participación en las tareas agrícolas y/o domésticas es una costumbre y una necesidad, además de que constituye un aprendizaje fundamental para el proceso de socialización y enculturación de los infantes.

En el año 2000, 2 de cada 5 adolescentes de 12 a 17 años en Chiapas ya era económicamente activa, para 2010 la tasa de participación económica disminuyó de 1 de cada 4, sin embargo se mantiene como la tercera entidad con mayor participación infantil en el sector laboral (Estimaciones a partir de la Encuesta Nacional de Ocupación y de Empleo, INEGI, STPS).

---

<sup>30</sup> Debemos tomar en cuenta que incluso a aquellos niños que no reciben un salario por su trabajo se les puede considerar “niños trabajadores”, si tomamos en cuenta que la Organización Internacional del Trabajo (OIT) define el trabajo infantil como “el conjunto de actividades que implican la participación de los niños en la producción y la comercialización familiar de bienes no destinados al autoconsumo y la prestación de servicios a personas naturales o jurídicas” (Barreiro 2001: 150)

Carolina Rivera Farfán en *“El trabajo de niñas, niños y adolescentes guatemaltecos en el Soconusco, Chiapas”* (2011), menciona la complejidad de la discusión sobre el trabajo infantil y destaca dos posturas principales en esta cuestión: “Por un lado, se encuentra la postura abolicionista de la OIT y UNICEF, que mantienen miradas similares en los que se pone de relieve que la etapa de la infancia es el momento de la educación y el juego; que ve mal el desempeño de actividades laborales de los niños y por lo tanto hay que erradicarlo. Por otro lado, la postura proteccionista considera que la visión universal de la infancia como etapa privilegiada e inocente difundida por OIT y UNICEF no es válida, y que estos actores deben tener derecho a decidir si quieren trabajar o no, alertando sobre la necesidad de múltiples (y no una) formas de mirar y concebir la infancia, sometiendo a crítica aspectos naturalizados del discurso hegemónico (Rausky, 2009), lo que implica considerar el marco cultural en el cual se inserta el trabajo de niños/as y cómo cada sociedad concibe la niñez (Rivera, 2011: 263-264).

Estas dos posiciones, tal como señala la autora están “polarizadas y cargadas de relativismo cultural y etnocentrismo” (Rivera Farfán, 2011: 284): “Trabajo infantil denota una postura de organismos internacionales (OIT, 2002), retomada por varios gobiernos nacionales, en la que se define el trabajo como aquel que priva a los niños, niñas y adolescentes de su infancia, su potencial y su dignidad y que por lo tanto es perjudicial para su desarrollo mental y físico. Además de que impacta sobre sus potencialidades de escolarización, ya que se les despoja de la posibilidad de ir a la escuela o le impide asistir con regularidad a las aulas, o bien porque combina la escuela con largas jornadas de trabajo y existe la posibilidad de que al final la abandone” (OIT, 2002 citado en Rivera Farfán, 2011: 284). Sin embargo, en muchos casos el trabajo en la vida de los niños y de las familias indígenas es parte importante de un proceso de socialización y de estrategias de supervivencia. Por lo tanto “el objetivo eurocéntrico y colonialista de la OIT de erradicar el trabajo infantil criminaliza a la infancia indígena” (Suarez Morales, 2010:118 citado en Rivera Farfán, 2011).

Rivera Farfán propone a partir de lo formulado por Liebel (2000 y 2003) profundizar en la reflexión sobre el trabajo infantil e intentar que vaya más allá de las prácticas represivas hacia niños, y que esta reflexión no tenga como efecto la discriminación y criminalización, y reconociendo la dificultad de erradicar el trabajo realizado por los niños se reconozca y legisle a su favor (Rivera Farfán, 2011: 289). La autora plantea una reflexión en torno al discurso universal de abolir el trabajo infantil, comentado en una concepción de niño occidental urbano,

planteamiento que permite la invisibilización de unas realidades particulares respecto a la niñez que habita en los contextos rurales como hecho social.

En el caso de la ayuda de los niños chamulas dentro del hogar, es común que aumente a medida que crecen los niños. La ayuda tiene prioridad sobre otras actividades, como el juego por ejemplo, de modo que si hay alguna ayuda que un niño puede realizar, entonces se volverá más importante que cualquier otra actividad. A menudo se les pide a los niños que salgan a comprar cosas, llevar encargos o dar mensajes por todo el pueblo. Se les pide que cuiden a sus hermanos o primos pequeños durante períodos prolongados de tiempo, lo cual implica cargar a los niños en la espalda con un rebozo, entretenerlos o ponerlos a dormir. También, me ha sido muy común ver en algunos bancos de San Cristóbal de las Casas a niños chamulas endosando los cheques que sus padres y/o abuelos van a cobrar debido a que estos no saben leer y escribir, o a los que venden sus productos en esta ciudad fungir como traductores de los/las hermanos/as mayores o de sus madres que no hablan castellano y que intentan negociar con los compradores.

La inclusión temprana de los niños chamulas en el trabajo -que en el ámbito occidental podría llegar a ser considerado como explotación-, de hecho deriva no sólo de la necesidad sino también de un deseo de los padres de asegurar que sus hijos se eduquen para el trabajo que deberán hacer cuando sean mayores.

La mayor parte del tiempo, los niños chamulas no perciben las constantes demandas de su tiempo como algo negativo. Desde una edad temprana muestran un deseo de ser incluidos en las actividades de trabajo dominantes en la familia. Los niños chamulas se enorgullecen de las destrezas que desarrollan y de la confianza que depositan los adultos en ellos en el desempeño independiente de nuevas tareas a medida que aumenta su competencia. Es mucho más común ver que un niño responda a una orden con alegría, y a menudo con entusiasmo, que verlo evitarla o resentirla, aun cuando interrumpa otra actividad.

Al equiparar este tipo de trabajo rural-campesino con aquel en el que se explota a la infancia, el objetivo no es llegar a prohibir la explotación infantil- eso ya lo hace el artículo 5 de la Ley Federal del Trabajo-, ni tampoco combatirla eficazmente, sino disfrazar las condiciones en que éste es realizado, mediante políticas asistenciales y complementarias de explotación.

No basta con querer “desalentar” el trabajo infantil en “un proceso gradual y continuo en el que los actores involucrados deben convencerse del derecho que los niños tienen de no trabajar y de que eso es necesario para su sano desarrollo” (Pronjag, 2002:3), si antes no se

reconoce que el verdadero obstáculo para el “sano desarrollo” de las y los niños no es el trabajo que realizan, sino las condiciones de explotación, pobreza, vulnerabilidad, marginación y discriminación a las que muchos niños –por ejemplo los niños jornaleros- pueden estar sometidos durante el desempeño de dicho trabajo.

Satanizar el trabajo infantil no es sino uno más de los “mitos” que sólo nos llevarán a proponer soluciones falaces e inadecuadas a problemas cuyas causas están siendo “invisibilizadas” y, de esta manera, perpetuadas. Terminar con el trabajo infantil porque sí, no es de ninguna manera la solución a los problemas que aquejan a la población infantil migrante, o en riesgo de migrar, indígena o no indígena.

Todo esto hace de la construcción de la infancia un proceso que no es unívoco, sino dinámico y conflictivo. Las divisiones entre edades o etapas de la vida no sólo son arbitrarias, sino también objeto de disputas y manipulaciones. Esto quiere decir que la forma en que se defina y caracterice la infancia es un fenómeno eminentemente político en el sentido de que tiene que ver con la distribución de poder entre distintos grupos de la sociedad, dado que las clasificaciones por edad son también una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada uno debe ocupar su lugar. Así, la definición de qué es la niñez, qué se considera adecuado para este grupo y qué comportamientos o características, por no adecuarse a lo establecido, caen en el terreno de lo anormal, no es un dato dado por la naturaleza, sino el resultado de una disputa de sentido por imponer una visión particular como la legítima y universal.

Desde el ámbito de la acción, *Melel Xjobal A.C.* es una organización social que trabaja con niñas, niños y jóvenes indígenas del estado de Chiapas en la promoción, defensa y ejercicio de sus derechos a través de procesos participativos para el mejoramiento de su calidad de vida (Perfil Institucional Ampliado *Melel Xjobal A.C.*, 2013) Por medio de la Programación con Enfoque de Derechos de la Infancia, donde las niñas, niños y adolescentes juegan un papel activo y protagónico en el desarrollo de las actividades educativas, *Melel* ha desarrollado programas para ellos y ellas según su grupo de edad.

En sus 16 años de existencia, *Melel Xjobal A.C.* también ha realizado diversas investigaciones que han contribuido a visibilizar la situación de la infancia y juventud indígena en contextos urbanos. Por otro lado también se han sistematizado las prácticas educativas exitosas y se han compartido a través de publicaciones y documentos con otras organizaciones. En total,

hasta el día de hoy, la organización ha publicado 9 libros con estas experiencias, así como videos y artículos sobre las condiciones de vida de la infancia y adolescencia indígena.

La posición de *Melel Xojobal* con respecto al trabajo infantil es que en el contexto actual este representa, en muchos casos, una actividad nociva para su desarrollo. Sin embargo mantiene que el trabajo puede llegar a ser dignificante siempre y cuando las condiciones sean adecuadas. “Pensamos que la erradicación total del trabajo de los niños no es una opción preferencial ni viable tanto por la situación económica actual, la carencia del sistema educativo como alternativa de desarrollo y el potencial formativo del trabajo. En este sentido habrá que enfocarse a transformar el paradigma actual hacia uno cuya lógica busque la formación, la protección y no resulte contrapuesto con la educación” (*Melel Xojobal*, 2005).

La organización ha realizado diversas aproximaciones a la infancia trabajadora en San Cristóbal de Las Casas Chiapas. En 2012 realizó una investigación en la que recopila sus seis años de conteos de estos niños trabajadores en los que ha hecho recorridos por las principales zonas comerciales de la ciudad con el objetivo de contabilizar a las niñas y niños y acompañantes. Este trabajo ha dado como resultado la publicación del libro “*Infancia trabajadora en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Transformaciones y perspectivas a 10 años (2000-2010)*”.

No obstante de los estudios mencionados queda expuesta la necesidad de continuar indagando sobre cómo cada sociedad y cada cultura construye su propio concepto de infancia: qué determina el ser niño, cómo se configura la infancia al vivir en el campo o en la ciudad, al ser migrante o al crecer en el lugar donde se nace. Pero no sólo es necesario conocer cómo cada sociedad construye su concepto de infancia, sino cómo viven, representan y significan ese período de la vida los mismos niños, y saber si el entorno en el que viven estos determina la conformación de su propia infancia y de qué manera va influir en la conformación de su propio conocimiento.



# Capítulo IV

## Los niños de San Juan Chamula, Chiapas: Procesos de socialización en el grupo doméstico

### 1. Infancia chamula y vulnerabilidad.

El estado de Chiapas es demográficamente un estado “joven”, ya que ocupa el primer lugar a nivel nacional con mayor índice de población menor de 18 años. En el año 2010, la población total de la entidad era de 4.8 millones de habitantes, de los cuales más de la tercera parte eran niños, niñas y adolescentes (41.7%: 1,971, 538), 50.5% eran varones y 49.5% eran mujeres (Los derechos de la Infancia y la adolescencia en Chiapas, UNICEF et al., 2010: 15).

La condición rural de la población infantil en el estado es aún más significativa, pues en 2010, 56.8% de ésta vivía en localidades menores a 2,500 habitantes, muy por encima del promedio nacional de 26.4%, lo que ubica a Chiapas como el segundo lugar nacional en este sentido, precedido por Oaxaca (Los derechos de la Infancia y la adolescencia en Chiapas, UNICEF et al., 2010: 15). Sin embargo, Chiapas es uno de los estados de la República Mexicana donde se concentran los mayores índices de pobreza del país.

Aunado a lo anterior, Chiapas es uno de los estados del país con mayor presencia indígena. En 2010, según el criterio de hogar indígena de la CDI, del total de la población de 0 a 17 años, 39.4% era indígena. De sus cerca de cuatro millones de habitantes, el 32% reconoce pertenecer a algún grupo indígena de origen maya o zoque y más de la mitad vive en comunidades rurales (Melel Xojobal, 2005). De ahí que se identifican tres características específicas de la población infantil de Chiapas: su alta presencia en todos los municipios del estado, su alta proporción en situación rural y su mayor proporción relativa en los municipios indígenas (Los derechos de la infancia y la adolescencia en Chiapas, UNICEF et al., 2010: 16).

Sin embargo, el estado del país con mayor presencia infantil, rural, e indígena tiende a ser también el que menos garantiza la seguridad y el cumplimiento de los derechos de estos niños y niñas. En Chiapas, como ocurre en otros estados del país, ser indígena aumenta la probabilidad

de las personas de vivir en condiciones de pobreza, alcanzar menos años de educación y tener un menor acceso a servicios básicos de salud (Los derechos de la Infancia y la adolescencia en Chiapas, UNICEF et al., 2010: 19).

La situación de la infancia indígena está caracterizada por la subordinación, desigualdad y racismo, las cuales han generado estructuras de pobreza, exclusión social y discriminación. Para darnos una idea de la magnitud de las condiciones de exclusión en que vive la infancia indígena basta recordar los resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010 que mencionan que en Chiapas 3 de cada 10 indígenas consideran que la discriminación es su principal problema; 1 de cada 4 dijo no tener las mismas oportunidades de acceso a servicios de salud o educación; y casi 4 de cada 10 consideraron no tener las mismas oportunidades que las y los demás para conseguir trabajo.

Chiapas ocupa los últimos lugares en cuanto al cumplimiento de los derechos de niñas y niños a nivel nacional (La Infancia Cuenta en México 2009 y 2010):

- 89% de la población de 0 a 14 años está en riesgo nutricional.
- 29% de niños de 1ero de primaria tienen talla baja.
- La tasa de mortalidad infantil es de 20%.
- La población de 0 a 17 años sin derechohabencia es el 85 %.
- 68% de la población de 0 a 17 años no cuentan con agua dentro de su vivienda.
- 7% de mujeres de 15 a 17 años son madres.
- Y según la Secretaría del Trabajo, existen 200 mil 198 trabajadores de entre 14 y 16 años.

Particularmente en San Juan Chamula, la pobreza es un factor que afecta a la mayoría de las familias causando varios riesgos para los niños, desde físicos, de salud, emocionales y sociales. La pobreza es un fenómeno multidimensional que afecta niños y familias desde diferentes ámbitos. Ella ejerce una enorme influencia en el ambiente doméstico, en la estructura familiar así como en los recursos económicos y sociales.

Otro elemento importante que hace más vulnerable a esta infancia es que en las comunidades indígenas las niñas con frecuencia son víctimas de violencia sexual, vendidas, prostituidas y obligadas a contraer matrimonio a temprana edad sin que autoridad alguna

intervenga. Aunque nunca puede corroborar con las familias con las que conviví algún caso en específico de esto, dos comentarios, el primero de una niña de 11 años de nombre Victoria, y el segundo de María, su vecina de 12 años, me hicieron pensar que en efecto la violencia sexual hacia las menores es una práctica común en el municipio Chamula. “... *hay una niña en mi salón que vive con un señor que no sabemos si es su papá o su esposo porque es mucho más grande que ella, como su abuelo, pero viven solos en su casa, y parece que ya va tener su bebé...*”<sup>31</sup>

Los usos y costumbres de los niños chamulas si bien les provee de identidad, por otro lado, estas tradiciones y hábitos muchas veces perpetúan la condición, sumisa y disminuida de la mujer indígena, sin ciudadanía plena de derechos e independencia de pensamiento, sin derechos humanos ni de género.

Es importante destacar que no hay una visión indígena única sobre el bienestar o la pobreza. Por un lado hay líderes e intelectuales indígenas que afirman que el concepto de pobreza es una manera de discriminar o desvalorizar la cultura indígena. El hecho de comparar a la sociedad indígena con el resto de la sociedad nacional en términos de ingresos, escolaridad o saneamiento básico es injusto, ya que estos son indicadores propios de la sociedad nacional que no tienen la misma relevancia para los indígenas. Si fuera de comparar las dos en base a la solidaridad o la calidad de las interacciones sociales sería la sociedad nacional que se consideraría pobre.

Por el otro lado hay muchos indígenas, tal vez la mayoría, que quieren gozar de los bienes y beneficios de la sociedad global. Para expresar esta idea en su forma más simple, el indígena tiene exactamente el mismo derecho a los bienes y servicios del mundo moderno que cualquier otra persona. Sería absurdo imaginar que por ser indígena una persona tendría que restringirse exclusivamente a la dieta, vestimenta o vivienda de sus antepasados y que no puede tomar una Coca Cola por ejemplo. Desde esta perspectiva, la tecnología como tal es neutral: los teléfonos celulares y la televisión, los tractores y las motosierras pueden ser tanto positivo como negativo para la sociedad indígena, lo que es importante es quien tiene el control sobre ellos. Aquí si los

---

<sup>31</sup> Poco después de terminado el trabajo de campo, salió a la luz pública una noticia a nivel nacional sobre una niña tsotsil de 14 años del municipio de San Juan Chamula que fue encarcelada por abandonar a su marido y negarse a pagar la cuota de 24 mil 700 pesos como multa por este hecho. El argumento del marido y su familia fue que gastaron 15 mil pesos cuando la pareja se unió, así que debía liquidar la cantidad más los intereses. Como la menor y su familia no tenían el dinero, no pudieron liquidar la multa, el marido acudió a un Juez de Paz y Conciliación Indígena del municipio, quien ordenó que la menor fuera encarcelada. Pocos días después, tras la indignación de organizaciones civiles, la menor fue liberada.

<http://www.redpolitica.mx/estados/nina-tzozil-presa-en-chiapas-por-abandonar-marido>.

indígenas se identifican como pobres, no simplemente en términos de pobreza relativa, ya que la mayoría no solamente no tienen acceso a los lujos y las novedades de la vida moderna, pero ni siquiera pueden satisfacer las necesidades que hoy en día se consideran básicas.

Esa condición va más allá del contexto inmediato de los niños y de las familias, ya que afecta la calidad del ambiente, de la escuela, del barrio, de los servicios y de la seguridad, pudiendo ser constatado en los altos índices de violencia que se viven cotidianamente en el municipio chamula<sup>32</sup>.

En México existe una gran disparidad en los niveles de pobreza entre indígenas y no indígenas donde la pobreza alcanza a 80.6% de los indígenas y a 17.6% en los demás<sup>33</sup>. En lo educacional, mientras la población en general de México tiene mejores índices de escolaridad primaria y preprimaria, los niños indígenas están en desventaja. El 59% de los niños indígenas de edad de cinco años, no concurre a la preprimaria, y el 28% de los de 6 a 14 años no concurre a la escuela. En consecuencia, el 43% de los indígenas mayores de 15 no tienen instrucción formal alguna, una tercera parte de ellos no logra completar la escuela primaria, y poco más del 10% cuenta con algún grado de instrucción posprimaria.

Según datos de Perfiles Municipales del Gobierno del Estado de Chiapas (2013), San Juan Chamula cuenta con un muy alto grado de marginación (1.8149), ocupando el octavo lugar a nivel estatal y el quinto lugar en rezago social. El 69.70% de la población vive en una situación de pobreza extrema.

En el ámbito educativo, según cifras del ciclo escolar 2010-2011 (Perfiles Municipales de Chiapas, 2013), el número de alumnos inscritos en la primaria fue de 17 823 de los cuales egresaron 2471. De estos, 1250 (50.59 %) fueron hombres y 1221 (49.41%) mujeres. Se detecta que el problema mayor son las bajas tasas de culminación de la escuela primaria. Aunque el número de niños/as inscritos parece alta, la asistencia y la permanencia en la escuela resulta la problemática principal sobre todo en el caso de las niñas.

En la secundaria, el total de alumnos inscritos fue de 2467 de los cuales egresaron 551. En este nivel 297 (53.90%) fueron hombres y 254 (46.10 %) mujeres. Un análisis de la matrícula en la

---

<sup>32</sup> En junio de 2013 tres personas fueron quemadas vivas en la comunidad Las Ollas del municipio de San Juan Chamula, luego de que a bordo de una camioneta fueron a tirar el cadáver de una mujer, quién fue violada, torturada y estrangulada. Este acontecimiento fue filmado con varios teléfonos celulares y posteriormente difundido en las redes sociales y en formato DVD. En el video se puede ver a varios menores presenciando el suceso.

<sup>33</sup> Fraser, B. (2001) América Latina: Por la autodeterminación. En Noticias Aliadas, 22 de octubre.

escuela secundaria muestra un perfil mucho más bajo, lo que significa que un gran número de muchachos y muchachas no pasan de la escuela primaria, y a menudo ni siquiera la terminan (Perfiles Municipales de Chiapas, 2013).

En el nivel bachillerato, (año) se inscribieron 399 alumnos, de los cuales egresaron 105; 68 varones (64.76%) y 37 mujeres (35.24%). La población de 8 a 14 años que sabe leer y escribir es de 12 113. La población de 15 años y más analfabeta es de 18 451, de los cuales 5737 (31.09 %) son varones y 12 714 (68.91%) son mujeres, (Perfiles Municipales de Chiapas, 2013). Vemos que la matriculación de los niños es más alta que la de las niñas en todos los niveles. En lo que respecta a la deserción femenina adolescente, una de las causas es el embarazo. *El aspecto del género en su complejidad social contribuye considerablemente a la postergación de este sector de la población. Por tanto, la pobreza no podrá ser combatida de manera eficaz mientras persista la discriminación en materia de género.*

La ideología liberal presenta la educación como un sistema que puede hacer mucho para promover la movilidad social, por tanto pinta la educación pública como obligatoria y gratuita a lo largo y ancho del mundo. Esta última afirmación está lejos de la realidad: rara vez es completamente gratuita, puesto que los padres/madres de familia tienen que comprar materiales escolares, libros y uniformes -un gasto sustancial para los pobres-, y no suele ocurrir en los países en vías de desarrollo que un sistema educativo haga respetar la asistencia obligatoria a la escuela.

Según la Defunciones de la Dirección del Registro Civil y Población del INEGI 2010, la tasa de mortalidad infantil en la entidad chamula ha sido de 1.57, esto tomando en cuenta las defunciones de menores de un año por cada 1000 nacimientos. Los niños viven la violencia no solo como testigos y sí como víctimas de esta desarrollando en muchos casos comportamientos muy agresivos.

## **2. La familia en el proceso de socialización primaria: espacio afectivo y transmisora de educación tradicional.**

### **2.1. Familia y niñez chamula**

En América Latina, dentro del ámbito de las ciencias sociales, ha existido una propensión a generalizar y homogeneizar procesos culturales pasando por alto la gran diversidad de formas de vida de los distintos grupos sociales que habitan esta parte del mundo. Desde el ámbito de la

cultura, se ha destacado lo hegemónico, siempre relacionado con las raíces españolas europeas en sus versiones locales. No se toma en cuenta que los procesos de conquista y colonización fueron muy diversos, lo que dio como resultado formas muy distintas de vida. En relación con el tema de las formas de hacer familia esta propensión homogeneizadora también ha prevalecido.

Como explica Peredo (2004), la conformación social y familiar de América Latina refleja el proceso de colonización iniciado hace quinientos años, cuyo sistema no solo se basó en la eliminación física y el dominio de los diferentes pueblos originarios, sino que apeló también a alianzas y mestizajes con ciertos estratos de los pueblos indígenas. Sin embargo, ese proceso estuvo acompañado de fuertes resistencias por parte de algunos grupos originarios, en algunos países con más logros que en otros. Así pues, en el panorama latinoamericano se observa una diversidad de situaciones con respecto a la conformación de las familias que se concreta en un abanico de arreglos familiares fruto de la interacción entre el modelo occidental y el indígena. Por tanto, son muchas las limitaciones del concepto de familia occidental para aprehender la complejidad y la diversidad de las familias indígenas, así como los procesos dinámicos de composición y adecuación de los miembros de los hogares indígenas.

Por tanto, cuando nos referimos a “la familia”, resulta pertinente contestar la pregunta planteada por Vania Salles (1991) en su artículo “Cuándo hablamos de familia, ¿de qué familia estamos hablando?”. La familia de la que estoy hablando en este trabajo es la que M. Segalen (1988) denomina grupo doméstico, donde “la noción de cohabitación de residencia común es aquí esencial”. Esta autora, que cataloga los grupos domésticos en grupos sin estructura familiar (amigos), simples (familia nuclear), extensos y múltiples, entiende que en todos los casos existe un tipo de relación entre los miembros del grupo.

## **2.2. La condición indígena de la familia**

Lawrence Stone (1986) al hacer una crítica a las obras de De Mause y Ariès, señala que el problema que surge al analizar estos trabajos es que estudiaron a la infancia de forma aislada, ya que -según menciona- es imposible estudiar a los niños al margen de sus padres; y que la historia de la infancia es la historia de la forma en que los padres han tratado a sus hijos. Por ello, para realizar este tipo de investigaciones se debe tomar en cuenta a la familia, que es la institución en donde interactúan no sólo los niños, sino también los padres.

Sin embargo, para poder dar muestra de la diversidad de los pueblos de México sobre la familia es necesario pensar la realidad de la región en términos de casos particulares. La estructura de los hogares indígenas corresponde a un patrón de familia extensa, comparada con la de los hogares no indígenas, donde existe un predominio de la familia nuclear. Considero que observar las realidades concretas más próximas de las familias en las que viven los niños/as de chamula constituye el camino que debe seguirse para fortalecer el conocimiento propio de esta localidad indígena chiapaneca.

Sin embargo, no debemos dejar pasar por alto que es cada vez más frecuente ver familias nucleares en las sociedades indígenas así como en las sociedades no indígenas hay familias compuestas. Esto debido, entre otros factores, a las crisis económicas que hacen que las familias tiendan a re-juntarse para sacar mayor provecho a los recursos económicos y apoyos de sus miembros. Estos reajustes están también muchas veces relacionados con el tema de la migración, la escolaridad y el mercado de trabajo que son elementos clave para entender los reajustes en los grupos familiares.

Retomando a Bonfil (1989: 59), la familia indígena frecuentemente es extensa y está compuesta por varias generaciones que conviven bajo la autoridad del jefe de familia (el abuelo o bisabuelo). La familia tiene dos funciones elementales, una económica y otra cultural. En la primera, hay una división entre hombres y mujeres, cuyas normas se inculcan a los niños desde muy temprana edad; existe obligación de colaboración y participación que descansan generalmente en una base de reciprocidad. “Se da una intensa convivencia familiar, por el trabajo en común o complementario, por el rito, y la celebración, por la disposición del espacio doméstico, concebido más para la continua relación colectiva, que para la privacidad”.

En relación con la segunda, el espacio doméstico es el ámbito más sólido para reproducir la cultura, donde la mujer desempeña un papel fundamental. Se privilegia la comunicación entre abuelos y nietos, lo que ofrece un espacio importante para ubicar y aprovechar socialmente la experiencia de los ancianos.

A través de la observación participante de los trabajos que abordan pequeños universos es que podemos cuestionar los esquemas convencionales. Conocer cómo son estas familias y en qué condiciones viven ayuda a hacer inteligibles las modificaciones que, como consecuencia de los cambios sociales, están sufriendo en su estructura y su función socializadora.

El trabajo de campo nos permitió realizar diferentes entrevistas y observaciones a los miembros de tres diferentes familias chamulas. De este modo conocimos su trayectoria y organización familiar respecto de sus actividades productivas y domésticas y sus vínculos entre las transformaciones macroestructurales y las del mundo familiar, tomado en cuenta que cada una de ellas tiene su temporalidad particular. El contexto familiar, conforma elementos cotidianos, que son esenciales en la interacción y la comunicación, además de conformar los procesos en los que los niños miembros de las familias se socializan.

Presentaré a continuación algunos de los resultados obtenidos para ilustrar aspectos de las condiciones materiales de vida de estas familias chamulas con las que trabajé haciendo énfasis en la vida de los niños que pertenecen a estas.

### **3. Retratos de familias chamulas**

Las familias chamulas representan la primera unidad social de educación, el primer contexto en el que se desarrollan pautas de socialización para incorporar a los niños a la vida en sociedad. Esta es la institución social de mayor incidencia en el proceso de socialización de niños, y distintas generaciones están incluidas en este proceso, abuelos/as, padres/madres, tíos/tías, hermanos/hermanas.

Abordar la situación de los niños chamulas desde el análisis de sus grupos domésticos enmarca gran parte de su espacio; debido a que se mezclan relaciones afectivas, roles intergeneracionales, intercambios económicos, poder y desigualdades.

Es importante analizar estos grupos domésticos como agentes socializadores que tienen la tarea de transmitir la cultura a las nuevas generaciones. Grupos familiares que no solo están unidos por intereses comunes, sino también por lazos de afectos, altamente cohesionados y en una estrecha unidad corporativa.

Al internarme en los grupos domésticos donde viven los niños que forman parte de este trabajo, pude observar que hacen de la vida cotidiana familiar algo muy rico, complejo y profundo, como para describirlas en unas cuantas líneas. Reconociendo estas limitaciones, intentaré mostrar lo que en mis visitas a los niños me pareció como más relevante.

Al penetrar a pie, en carro o en motocicleta en los parajes que nos ofrece el municipio de San Juan chamula, iba familiarizándome con grandes espacios de terreno, comúnmente rodeado



por cerros y grandes extensiones de tierra, dedicadas en su mayoría a la agricultura y a la crianza de animales, principalmente borregos y gallinas.

Dispersas entre estos terrenos silenciosos con aroma a tierra húmeda, se encuentran las casas, las que no están separadas unas de otras por grandes cercos, paredes o calles, sino más bien están separadas por grandes distancias. Estas construcciones de distintos tamaños y formas, hechas de varios materiales ya sean tradicionales como el adobe o la madera, o más modernos como los *blocks* o ladrillos, se incorporan tratando de no romper el silencio y la tranquilidad del campo, esfuerzo que en algunas ocasiones es difícil de lograr cuando la tecnología de las comunicaciones con sus antenas, aparatos, imágenes y sonidos, ha pasado a formar parte del escenario chamula.

La mayoría de estas casas tienen pocas habitaciones y están amuebladas de manera sencilla con pocos adornos y en muchas de ellas un televisor. Pude constatar que en la mayoría se cuenta con luz eléctrica. Junto a estas casas, en los terrenos aledaños, podemos encontrar huertas de verduras para el consumo familiar o para el pequeño comercio y varios animales que están en sus corrales o se pasean libremente por el amplio terreno.

El eje central del análisis de los grupos domésticos a los que se hará referencia a continuación está puesto en las situaciones que se viven cotidianamente (sean formas rutinarias, o singulares, aisladas) y que, a pesar de que constituyen el modo en que se desenvuelve la vida social, no se suelen tematizar públicamente por escrito. Este campo de lo no documentado, refiere a lo familiar, lo obvio, lo informal.

El enfoque etnográfico que se utiliza asume implícitamente la capacidad de agencia de los sujetos involucrados en la experiencia de campo ya que de una u otra forma negocian su participación en la investigación, demandan cierta reciprocidad, y se apropian del trabajo de campo de distintas formas. Particularmente la información que me fue proporcionada siempre era una selección particular de los informantes que después pude complementar con la observación.

### **3.1. Reina, la princesa de Domingo**

Reina es una niña chamula que no acostumbra usar nagua, *“solo la pongo en fiesta”*-menciona, cuando por error le doy el corte de lana negra para que se vista y podamos salir a jugar. Ella

prefiere las blusitas frescas con dibujos de princesas y los pantalones de algodón tipo *pants*, con los que sube y baja de los árboles con mucha facilidad.

Conoció a Reina en el verano del 2012, en ese entonces ella tenía cuatro años. Hoy está por cumplir seis. Estudió el kínder en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, y el ciclo escolar que inició en septiembre de 2013, entró a la escuela primaria. Para su papá, Domingo, ella lo es todo, *“es mi princesa, y quiero construirle un castillo”*.

Un día en la vida de Reina comienza poco antes de las 6 de la mañana. Aunque la distraen diferentes situaciones como las caricaturas matutinas de la televisión, perseguir gatos y pequeños pollos que rondan a la puerta de su casa, o algún juguete novedoso que le ha comprado su papá, Isabela, su mamá, la despabila para que se ponga el uniforme, la peina con cuidado, y la apresura para desayunar una jícara con pozol, un tamal, un chayote hervido, o alguna tortilla recién hecha. Contrario al común de los padres de San Juan Chamula, Domingo participa activamente en los preparativos para la partida de Reina a la escuela. Le acomoda el uniforme, y está pendiente de que lleve completos sus útiles escolares.

Padre e hija viajan en una motocicleta a la ciudad de San Cristóbal de las Casas. Domingo trabaja en una casa de esta entidad en diversas labores de jardinería y cocina. Antes del trabajo lleva a la niña a la escuela donde pasa por ella a media tarde, luego permanecen juntos en la casa donde trabaja hasta que termina su jornada. Cuando ya está por entrar la noche regresan a Laguna Petej a dormir. Por esta razón, gran parte de la vida de Reina ha transcurrido en un ambiente urbano. A pesar de esto, su pertenencia étnica no se ha quebrantado en gran medida, debido a la fuerte conexión afectiva que mantienen con su comunidad, sus parientes y hacia ciertos referentes culturales. Sin duda la vinculación con su mundo étnico se ha reconfigurado pero continúa teniendo vigencia identitaria. Debido a que Reina tiene constante contacto directo con el grupo doméstico de su localidad puede darse en su vida cotidiana una socialización muy diversa y una reproducción significativa de rituales.

Aunque Reina sale todos los días de Chamula para estudiar, frecuenta distintos acontecimientos y festividades muy locales de manera intensa. Cuando hay una fiesta importante en su comunidad puede llegar a darse un intercambio material y una reproducción significativa de rituales. También tiene un buen manejo de ciertos referentes culturales que sus padres le han logrado transmitir aun cuando esté fuera de su socialización secundaria cotidiana.

En San Cristóbal, la relación de Reina con otros niños hablantes de tsotsil es muy poca. Conforme iba conociendo la vida de esta familia, especialmente después de comentar y observar sus referentes étnicos, iba creciendo mi interés por saber cómo alimentaban esta identidad moviéndose en espacios tan diversos. Especialmente en el caso de Reina me llegué a preguntar varias veces cómo una niña que pasa gran parte del día fuera de su comunidad puede tener una conexión afectiva tan fuerte hacia su mundo étnico.

Sin embargo, conforme me fui adentrando en su vida pude darme cuenta que para Reina y Domingo tener un anclaje en la ciudad de San Cristóbal ha significado una estrategia para ascender en la escala social chamula ya que este hecho les ha permitido reforzar sus relaciones en términos materiales, culturales y afectivos.

No por ser indígenas los chamulas han dejado de incorporarse en las lógicas provenientes del mercado y de la sociedad global. Nada más falso que pensar en el medio rural como un universo inmutable, al que apenas ahora llegan los estímulos de la vida moderna. Reina es una niña muy asidua a diversos programas de televisión, sobre todo a caricaturas infantiles como “*Bob esponja*”, “*El chavo animado*” y “*Las princesas*”. También frecuenta algunas telenovelas de donde retoma frases de amor romántico despechado, y que en contextos de juego con sus *barbies* reproduce con mucha profusión. Todos estos elementos le sirven para construirse una identidad alterna al de su grupo étnico y en cierta forma pertenecer también a grupos que ve en la televisión. A través de los programas televisivos que ven los niños como Reina pueden observar otros modos de vida muy distintos a los que se viven en su localidad y que pueden poner en práctica a través de la vestimenta, los peinados, el uso de algunos medios electrónicos como los *ipod* y los celulares.

La televisión está muy presente en este grupo doméstico, se puede apreciar a partir del lugar privilegiado que ocupa el aparato (en el centro del cuarto de *block* donde se recibe a las visitas). Por lo tanto también está muy presente en la vida de Reina, ya que siempre menciona algún programa en algún tema de conversación, además de que es una especie de “compañera” que tiene cuando no se cuenta con más hermanos. A partir de lo anterior, no podemos afirmar que Reina juega un papel pasivo frente a la televisión, sino más bien un rol activo, ya que ella busca en este medio la satisfacción de sus necesidades de distracción, interioriza lo que ve en cada programa hasta el punto de aprenderlo y luego reproducirlo en su conducta.

En mis primeros encuentros con esta familia, Reina era hija única. Actualmente tiene una hermanita de un año, Lidia Isela. Tuve la oportunidad de hacer una visita a los pocos días de que la pequeña nació, en donde pude observar que en la tradición Chamula, la madre y otros miembros de la familia, mujeres sobre todo, permanecían cerca de la recién nacida, especialmente en los cuarenta días de puerperio que tradicionalmente se guardan. Isabela, con infinita paciencia estimulaba a la pequeña de múltiples maneras, lactándole, hablándole bajito, acariciándola, y cuando le era necesario hacer actividades del hogar, cargándola en la espalda, recibiendo el calor y el contacto permanente de su progenitora. De esta interacción profunda no estaba totalmente exento su papá. De una u otra forma, Domingo está al tanto de la niña y participa de las expresiones de afecto mediante el juego, el habla y las caricias cuando vuelve del trabajo. Y mientras mira a la niña me dice *“hay que quererlos, jugar con ellos y darles cariño”*. En cuanto a la percepción de diferencias de expresión del cariño aportado por los papás y las mamás, Domingo menciona que en efecto hay diferencias, porque *“...la madre está atenta al niño y el padre es quien se encarga de las normas y debe hacer que el niño vaya aprendiendo a acatarlas, es por eso que los hombres tienen una relación menos cercana que ellas, sin embargo, ellos también manifiestan su cariño”*.

Isabela, se dedica a la casa y a elaborar diversas artesanías con lana que vende con otras mujeres a la entrada de un museo de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas. Sin embargo, ella casi no habla castellano. Domingo no ha tenido la misma preocupación en que su esposa aprenda castellano como la tiene para que Reina lo haga.

A pesar de que Reina se encuentra en un círculo social un tanto tradicional o aún muy apegado a las reglas del lugar de origen, su papá y su mamá consideran que su hija debe seguir estudiando, y de ninguna manera consideran la idea de enviar alguna vez a sus hijos a trabajar fuera. *“Quiero que Reina estudie, no quiero que mis hijas sean amas de casa, no quiero que se casen jóvenes”* (Domingo, papá de Reina)

Con mucha atención Isabela desgrana maíz y cuida cariñosamente a los borregos, los conoce a la perfección de uno a uno, cuando es necesario los trasquila porque *“tiene calor”* y *“para hilo de artesanía, [...] para tejer en el telar”*. Aunque Isabela casi no habla castellano sí lo entiende. Reina es quien me traduce la mayor parte de las cosas que su mamá me quiere decir, y también Isabela hace un esfuerzo por darse a entender.

### Serie de fotos 3. Isabela trabajando



Isabela tejiendo en telar de cintura junto a Reina y en espera de su segunda hija.



Isabela tejiendo en telar de cintura junto a su hija Lidia Isela de cuatro meses.



Isabela trasquilando un borrego con Lidia Isela en la espalda, a sus seis meses de haber nacido.

Fuente: Registro fotográfico de trabajo de campo Isela G. González Marín.

Isabela cuenta con un apoyo que otorga el Programa “Oportunidades”<sup>34</sup> a mujeres indígenas artesanas lo que le ha llevado a tener constantes interacciones con otras mujeres que gozan de este apoyo ya que todas ellas deben acudir al palacio municipal una vez al mes a que les sellen su talón y puedan cobrar la “beca”, pero también deben asistir a pláticas sobre prevención de enfermedades, práctica del Papanicolaou, prevención y detección del cáncer de mama, derechos de las mujeres, cuidados que deben tener con los hijos, así como pláticas sobre el alcoholismo y otros temas.

Esta dinámica en la que las mujeres chamulas obtienen una especie de “sueldo” por su trabajo ha modificado en parte el rol de madre, el cual se expande y se especializa más; además, los padres como Domingo, tienden a mostrar un involucramiento mayor en la crianza de sus hijos. Esto también va acompañado de una concepción de la niñez más amplia y diferenciada, y

<sup>34</sup> Oportunidades es un programa federal mexicano, donde participan secretarías de gobierno, así como gobiernos estatales y municipales. En 2013 “la población objetivo del Programa son los hogares cuyas condiciones socioeconómicas y de ingreso impiden desarrollar las capacidades de sus integrantes en materia de alimentación, salud y educación, de conformidad con los criterios y requisitos de elegibilidad y metodología de focalización establecidos en las Reglas de Operación”.

[http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/poblacion\\_objetivo](http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/poblacion_objetivo).

coloca a las mujeres en otra posición social y en nuevos papeles al interior de la familia. Sin embargo, aunque las relaciones entre padres e hijos se vuelven más cercanas, los roles de las mujeres en el cuidado de los niños permanece estable y la “ayuda” de los padres tiende a diluirse cuando se tienen además la responsabilidad de acudir a las constantes, juntas, pláticas y citas que asigna el programa gubernamental a las mujeres.

En este grupo doméstico se impone un hombre como figura de autoridad y proveeduría que domina lo público, junto a una mujer mayormente encargada de lo privado, tomando para sí el trabajo duro de la reproducción de la familia sin atribuirse la toma de decisiones. Sin embargo, también se pueden observar formas alternas de esta visión hegemónica, que son vistas como variaciones a las reglas. Los pocos hijos de Isabela y Domingo disminuyen el tiempo que Isabela dedica a la maternidad, en relación con otras mujeres chamulas, y aumenta sus posibilidades de vincularse al mercado laboral e insertarse en espacios de orden político (es vocal del programa Oportunidades, y se dedica a la producción y venta de artesanías en la ciudad de San Cristóbal), lo que de cierta forma genera mayores ingresos a la familia y aumento de bienestar individual para sus miembros.

Las primeras visitas que realicé a esta familia fueron en el paraje de Laguna Petej. Una casa de bloques y cemento con adornos de pájaros y estrellas en la fachada, muy comunes en las casas nuevas de San Juan Chamula, una gran puerta de madera, y junto a esta una cocina de adobe, un corral para borregos y otra pequeña casa también de adobe, donde vive la mamá de Domingo. En el patio de este terreno, Isabela, la mamá de Reina, solía trabajar en su telar de cintura mientras la pequeña juega con los frutos de los árboles, y corretea a los borregos y a las gallinas. Aunque Isabela muchas veces ha fungido como sostén económico de su casa, ella no se reconoce como tal: aunque su esposo a veces no genere un ingreso, o solo pueda reunir algo mínimo, ella sigue considerando que él es quien provee el sustento familiar.

Las diversas actividades económicas que podemos apreciar realizan los miembros de este grupo doméstico, nos hacen reflexionar en lo difícil que resulta ya definir la vida rural estrictamente a partir de la relación con la actividad agrícola. Tampoco podemos definir a estos grupos a partir del aislamiento como factor diferencial de los urbanos. Lo que queda son valores, visiones culturales rurales, estilos de vida que se negocian.

Es sugerente observar la estructura familiar en el caso de este grupo doméstico, la característica de vivienda contigua con otra donde vive la mamá de Domingo funge como una

forma de apoyo en las labores domésticas incluido el cuidado de los niños. Esta sensación de apoyo en el cuidado de los niños de hecho se percibe en todo el municipio chamula.

### 3.1.1. Domingo Mayordomo

Entrado el verano del 2012 la autoridad comunitaria de San Juan Chamula visitó a Domingo en esta casa para “invitarlo” a ser mayordomo de un santo, el Corazón de Jesús. Este hecho cambió por completo su vida y la vida de su familia. Con la necesidad de “hacer méritos” para poder ascender en la escalera social chamula, Domingo aceptó. Esta decisión implicó que él y su familia tuvieran que mudarse a la cabecera municipal de Chamula y pagar una renta que ascendía a los 2 mil pesos mensuales. Tuvo que prestar mucho dinero porque fue necesario cubrir varios gastos que implican el ser mayordomo de un santo, como una gran cantidad de leña, costosos trajes de lana y cuero, cajas de *pox*, (bebida alcohólica tradicional de la región) refrescos y cervezas que se repartirían en las distintas fiestas, comida, utensilios de cocina, y demás menesteres que se necesitarían durante el año que prestaría ese servicio.

Sin embargo, aunque pareciera ser una especie de “privilegio” en la sociedad chamula asumir un cargo de este tipo, Domingo me comenta que para él ha sido como un castigo por no acceder a pagar una multa que se le asignó por un problema que tuvo en el pasado con las autoridades locales de la comunidad:

*“Mi esposa era vocal del programa Oportunidades, participaba mucho en las juntas. Por esa labor ella recibía un dinero. Su hermana también estaba muy metida en, pero se enfermó y le dio su lugar a Isabela en lo que se recuperaba, dicen por ahí las malas lenguas que empezó a cobrar dos sueldos, pero no es cierto. Me pusieron la multa por eso y me negué a pagar. Este cargo es mi castigo, por eso es imposible negarme. Pero van a ver que sí voy a poder, se los voy a demostrar, por más que quieran hacerme daño”.*

Las mayordomías son cargos ceremoniales que se encargan de la celebración en torno a los principales santos de la comunidad. Aún cuando son los varones los que figuran más en estos cargos, se otorgan exclusivamente a parejas. Los hombres solteros o viudos no pueden desempeñarlos. Las mujeres desempeñan gran parte del ritual de los cargos, y tanto la mujer como el hombre adquieren títulos honoríficos con servir un cargo. Se espera que esta pareja gaste grandes cantidades de dinero para cada celebración entre bandas, *pox* y banquetes. Se encargan durante un año del cuidado de una imagen religiosa, efectúan un gasto económico importante y un gran compromiso con la comunidad. A cambio, obtienen respeto por haber desempeñado su

cargo y posteriormente pueden pasar a formar parte del grupo de los ex mayordomos y del consejo de autoridades religiosas. El mayordomo debe construir un altar dentro o cerca de su residencia, mantenerlo abierto durante todo el año con adornos y luces, vestir y cambiar al santo, colocar flores y velas, al mismo tiempo que ofrece bebida y comida en fechas festivas señaladas.

#### Serie de fotos 4. Los altares de un mayordomo chamula



El altar del Corazón de Jesús en casa de Reina en el paraje Laguna Petej, cuando recién invitaron a su papá, Domingo, para que sea mayordomo.



El altar del Corazón de Jesús en casa de Reina en la cabecera municipal de San Juan Chamula cuando su papá, Domingo, ya había sido nombrado mayordomo.

Fuente: Registro fotográfico de trabajo de campo Isela G. González Marín

Domingo es muy entusiasta, y no le angustia desembolsar fuertes cantidades de dinero cuando se trata de servir a su pueblo y darle una mejor vida a su familia, a través del prestigio que ganará asumiendo ese cargo.

*“Lo siguiente es irse al otro lado”, comenta. “Con el dinero que traiga, repondré la deuda y no es lo mismo, cuando ya conociste abí, la vida aquí ya es diferente, te ven diferente”. “Todos los que son autoridad municipal, son los que se han ido [...], tienes más oportunidad”. “Ser mayordomo me da un punto mas como chamula. Ir a Canadá me dará más prestigio, tener dinero siempre da prestigio. Los jóvenes ya no quieren saber nada de los cargos, si alguien los invita prefieren pagar la multa de 16,000 pesos por negarse antes de tomar la responsabilidad. Yo no tengo estudios, solo primaria. Pero ya conozco, conozco mi pueblo, qué le duele, cuál es su sufrimiento. Los jóvenes pueden tener estudios, ser abogados, saber de leyes, pero no conocen”*

La cantidad de fiestas que trajo consigo el hecho de que Domingo asumiera el cargo de mayordomo, hizo muy visibles las estrategias de cooperación en el grupo doméstico. Las redes de apoyo durante todo el año que duró la mayordomía funcionaron como recurso importante en el que participaba la familia en extenso: abuelos/as, tíos, primos/as, vecinos, compadres, etcétera.



Todos estos miembros estaban disponibles para satisfacer necesidades de ajuste económico, emocional, cuidado de los niños, solución de conflictos, relaciones sociales, además de mantener la creencia y la práctica de los elementos culturales para el desarrollo y crecimiento de las menores. Desde un punto de vista organizativo, hacia el interior de esta unidad doméstica se genera una serie de pautas y normas según las cuales se asignan distintas actividades: quién hace qué, cómo, cuándo, todo según el sexo y edad de los miembros.

Las mujeres de los mayordomos se convierten en sus máximas aliadas, porque sólo está permitido tocar y trasladar la imagen del santo al mayordomo y a sus familiares allegados. Pero también se ponen en marcha otras ayudas económicas entre primos, padrinos y compadres con compromisos de reciprocidad y deuda parental. El grupo doméstico completo se involucra en el cumplimiento del cargo durante un año, cuyos resultados más evidentes son el prestigio que se consigue y el acceso del mayordomo a uno de los niveles jerárquicos máximos que involucran los cargos religiosos de la comunidad.

Durante mis visitas, Domingo y Reina me llevaban a hacer recorridos en la motocicleta por los distintos puntos de Chamula, lugares que yo no conocía y que pensaban que podían ser de mi interés. A Domingo le llamaban mucho la atención las casas de los migrantes retornados, que cada vez son más en todo el municipio. Junto a la precariedad de las construcciones de tabique gris convive la suntuosidad de entradas flanqueada por pilares, tejas, y diseños californianos. En las carreteras que van de un paraje a otro es muy común ver letreros con leyendas que dicen *“Te construyo tu cabaña”*. *“Hago cabañas: informes al teléfono...”*

*“Mire no mas, mire esas casas, son de los que se fueron a los Estados Unidos”*. *“Los diseños son distintos, mucho dinero, mucho, mire no más”*, me comentaba Domingo.

Un día, cuando regresamos a la casa de uno de los paseos, Reina me pidió crayolas y papel para que hiciéramos un dibujo *“como de los castillos que vimos”*, y en el que ella sería la princesa. *“Aquí va tener un arbolito, como el de la que vimos hace rato, □ a ver, muéstrame foto. □...con puerta grande y muchas ventanas. La princesa aquí con su corona esperando al príncipe”*.

### Serie de fotos 5. Un castillo para Reina



Casa construida por migrantes retornados de la cabecera municipal de San Juan Chamula.



“[...] aquí va tener un arbolito, como el que vimos hace rato, [...] a ver, muéstrame la foto. Va tener puertas grandes y ventanas. La princesa va estar aquí con su corona esperando al príncipe” (Reina, 5 años).

Fuente: Registro fotográfico de Isela G. González Marín.

Reina no comenta mucho sobre el hecho de que su papá ya está tramitando sus papeles para irse a Canadá a trabajar con una empresa que contrata jornaleros mexicanos para que laboren en el campo por temporadas.

*-¿Qué piensas de que tu papá se vaya lejos un tiempo Reina?*

*-(Silencio)*

*-¿Sí sabes que va volver, y es para que tengan tú y tu hermanita una vida mejor?*

Reina corre al cuarto donde está la televisión encendida y se sienta a ver Bop Esponja. -“*Ya vente, vamos a dibujar a Patricio y a Calamardo*”, me grita a lo lejos<sup>35</sup>.

Sin embargo, nadie ha hablado directamente con Reina sobre la partida de su papá, a pesar de que ella lo ha acompañado a Tuxtla cuando tiene que realizar las gestiones necesarias para el viaje, sin explicarle a Reina a qué se deben esas gestiones. En otro momento, cuando ella y yo nos encontrábamos solas jugando con los borregos, me comentó:

Reina: Mi papá se va ir de aquí.

Isela: Pero ¿quién te contó?

R: No, me enteré por mí sola.

I: Pero ¿cómo te enteraste? ¿Tú averiguaste?

R: No, porque les escuché una conversación de mi papá con un señor y dijo así: “no, no le vamos a decir a Reina todavía”<sup>36</sup>.

<sup>35</sup> Según información proporcionada recientemente, aunque Domingo inició con los trámites para viajar y trabajar de forma legal en Canadá, no se concretó nada sobre esto durante el trabajo de campo ni se ha concretado nada a la fecha. Por lo tanto, no podemos decir que estamos hablando de un grupo doméstico con familiar migrante ni de unas niñas con ausencia de padre, ni de una esposa que se haya tenido que responsabilizar ella sola del hogar. Actualmente Domingo trabaja en Liconsá y cada vez se ve más lejos para él la posibilidad de migrar a los Estados Unidos o a Canadá.

Las historias de los migrantes chamulas pueden variar dependiendo de las circunstancias en las que se dé el viaje, pero la mayoría tienen algo en común: el sufrimiento de la familia que se queda en casa: los hijos, la esposa, los padres y por supuesto, de los que se van. Sin embargo, existe entre los chamulas una tendencia de representar a los migrantes retornados como fracasados, en el caso de que no hayan logrado el éxito económico esperado. Domingo comenta: *“Muchos chamulas que han migrado no vuelven, a pesar de la soledad, los problemas económicos y la larga separación de sus seres queridos. ¿Por qué? Porque han invertido tanto que, cuando las cosas salen mal, no tienen el valor de regresar a su casa y ser vistos como que fracasaron”*.

La decisión de migrar de Domingo aumenta por la presencia de redes sociales que se lo posibilitan. Esas redes comienzan por el hecho de tener relaciones de amistad en el lugar de llegada. En el caso de Domingo, la deuda que ha adquirido con el cargo de mayordomo de cierta forma lo obliga a tomar la decisión de irse, aunque también la expectativa de una vida mejor para él y su familia<sup>37</sup>.

Sin embargo, la vulnerabilidad en que se coloca el grupo doméstico ante la dependencia de las remesas del migrante generan importantes tensiones tanto en Domingo, que se siente obligado a finiquitar el monto de su deuda en el menor lapso de tiempo posible para que no crezca de manera exorbitante, como en Isabela, que se queda con el temor de ser despojada de sus tierras, sus borregos, y demás bienes si no fluyen los recursos con constancia y en buena cantidad del otro lado. *“Me pone triste, mmm, lo podemos perder todo, qué hago sin borrego, sin terreno, ahí está mi sembrado”* (Isabela). Sin embargo, las representaciones que tienen de las personas que han migrado y las posibilidades económicas que han visto les brindan a su regreso el haberse ido, les genera un cierto grado de confianza de que su situación se resolverá en buenos términos.

---

<sup>36</sup> En este hecho podemos ver cómo se subestima la opinión de los menores sobre un acontecimiento tan importante como la migración de uno de los padres, porque a los niños no se les da el estatus de actores. Era muy común que cuando iba a casa de Domingo, él intentara acaparar toda mi atención contándome sobre las dificultades que atravesaba como mayordomo de la localidad y hacía de menos lo que Reina decía, por más que le mencioné una y otra vez que mi trabajo se centraba en lo que los niños y niñas chamulas tenían que decir sobre su vida cotidiana. Siempre le demandaba silencio a la niña mientras él hablaba, y daba poca importancia a sus comentarios considerándolos como groseras interrupciones.

<sup>37</sup> Aunque la migración a Canadá hasta cierto punto es más segura debido a un acuerdo entre los gobiernos de México y ese país que se concretó con el Programa de Trabajadores Agrícolas Temporales (PTAT). Este programa fue establecido en 1974 con el objeto de satisfacer la demanda de mano de obra en el sector agrícola canadiense.

Es bien sabido que las ostentosas fiestas que se celebran en Chamula con distintos motivos (Carnaval, San Juan, cambios de mandos, etcétera) son muchas veces financiadas con el dinero de las remesas de los migrantes. Las fiestas parecen ser los eventos que marcan las trayectorias de las vidas familiar y comunitaria. Aparentemente, es tan importante acudir a la comunidad como mandar dinero para la realización de diversos festejos o para proyectos comunitarios. Así, si los migrantes no están presentes, sí lo están simbólicamente a través de las remesas y de productos y proyectos concretos en sus comunidades de origen. El interés por mantener relaciones es un aspecto fundamental de los migrantes a pesar de la distancia, ante la cual han creado diversas maneras en las que se manifiesta la presencia del ausente, mediante vínculos que trascienden distancia y fronteras.

Isabela tiene temor de quedarse sola con sus dos hijas. Aunque sabe que contará con el apoyo de su familia: sus compadres, su mamá, sus hermanas, y sus cuñadas. Durante la gran cantidad de fiestas que se celebraron en la casa que Domingo rentó en la cabecera municipal de Chamula, la participación de todos los miembros de su familia era siempre muy evidente. Las mujeres se dedicaban a la elaboración de alimentos de una manera casi ritualizada, en la que los procesos de limpieza, preparación y cocción de los mismos eran siempre muy ordenados. En esos momentos, las niñas mayores se encargaban del cuidado de los más pequeños.

#### **Serie de fotos 6. Mujeres preparando tamales en la fiesta en la que Domingo cede el cargo de Mayordomo**



Lavando la hoja santa o *mumun*



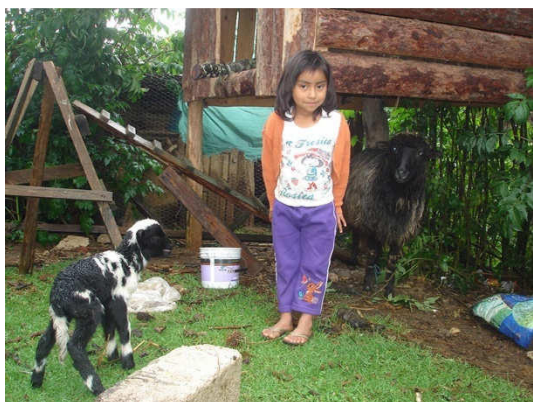
Elaboración de los tamales

Fuente: Registro fotográfico Isela G. González Marín.

A Domingo le preocupa que Reina tendrá que quedarse a estudiar la primaria en Laguna Petej debido a que ya no habrá quien lleva a la niña a la escuela de San Cristóbal de Las Casas. *“Abí en el paraje puro tsotsil hablan, ya no va hablar bien el castellano, puro tsotsil, y ya estaba aprendiendo bien, pero pues ni modo, no hay de otra”*.

En casa de Reina pude comprender que los niños chamulas van construyendo la identidad propia de los valores presentes en su cultura y en su comunidad. Influyen mucho también los modos de vivir y trabajar de la gente que les rodea. Es importante reconocer que antes de que se construya esta identidad, los niños chamulas ya nacen con una identidad por tradición cultural. Una de las características de la cultura indígena de San Juan Chamula, es la identidad. Dentro de esta cultura indígena, un niño o niña, antes de nacer, ya trae consigo una identidad, la cual lo caracteriza en la cosmovisión Maya-Tsotsil que es la del *ch'ulel* (alma), y la del *la'b* (animal protector). Reina sabe que su animal protector es el *ch'ij* (borrego). *“...es tranquilo, como yo, y no come carne, a mi no me gusta nada de la carne”*. Domingo asiente con la cabeza, *“...así es, nunca le ha gustado nadita de carne por eso sabemos que es el animal que la protege a ella..., es como ella”*.

#### Serie de fotos 7: *Ch'ij* (borrego): animal protector



Domingo, el papá de Reina, menciona que el animal protector de la pequeña es el *Ch'ij* (borrego) debido a que se relaciona con su forma de ser tranquila y a su poco gusto por la carne. Y ella confirma *“[...] es tranquilo como yo, y no come carne, a mi no me gusta nada de la carne”* (Reina, 5 años).

Fuente: Registro fotográfico de trabajo de campo Isela G. González Marín.

Dentro de este grupo doméstico, la abuela paterna juega un papel esencial en el proceso de socialización de Reina ya que en muchos momentos, sobre todo cuando Isabela va a vender artesanías a San Cristóbal, se dedica al cuidado de la niña y por lo tanto es un actor importante en la transmisión de códigos culturales.

Durante una de mis pláticas con Domingo, me comentaba sobre la vida cotidiana actual de los niños chamulas comparándola con la infancia que él vivió:

*“... A los niños y niñas de cuatro a cinco años, a los que ya entienden, se les va explicando de lo que hay que hacer más o menos en la casa, una de ellas es levantarse a la madrugada (...) los niños menores de cuatro años para abajo, ellos no entienden, más bien se encarga los mandados a los mayores de cuatro años para arriba porque ellos ya entienden, hay niños y niñas que acompañan a cuidar borrego o alguna actividad en particular... [Antes] era muy diferente, prácticamente nos dedicábamos a la siembra, rara vez acompañábamos a la mamá a cuidar borrego, todo los días de lunes a sábado nos dedicábamos a estos quehaceres; a veces nos quedábamos jugando por ahí, nos castigaban, yo he caminado desde los 10 años con mi papá al monte, a veces de noche le acompañaba. Ahora los niños se dedican más al estudio, llegan de la escuela están sentados jugando por ahí, viendo la televisión, eso es lo que hacen ellos. A la edad que tienen ellos nos ayudan lavar los platos, a lavar ropa, tanto varones y mujeres, nos ayudan en los mandados, como traer leña, o cualquier cosa más, que nos ayudan como a las cuatro y cinco de la tarde”.*

Domingo menciona que las familias chamulas en la actualidad prefieren que tanto niños como niñas acudan a la escuela debido a que muchos de los padres de estos niños no terminaron la educación básica y algunas de las madres nunca estuvieron en un aula de clases, su testimonio da cuenta de esta situación:

*“A los dos, tanto mujer y hombre preferimos que estudien, si quieren estudiar, no a uno solo, antes en nuestra época, daban mas preferencias a los hombres y a las mujeres no. Los padres decían que cuando aprenda a escribir van a mandar cartas a los enamorados, por eso no les dejaban, la mayoría de las mujeres chamulas son analfabetas por estas razones. Estaba en la escuela hasta cuarto grado, pasé a quinto, ahí deje la escuela, no pude continuar por que había que trabajar y ayudar a mi papá; por esa razón no termine ni la primaria. Después salí a trabajar a San Cristóbal, muy chiquito, ahí ya dejé completamente de los estudios, caminando llegábamos hasta ahí con mi papá, luego conseguí una bicicleta, y ya por último ahora en la moto”.*

Se puede apreciar una clara intención por parte de Domingo de generar cambios en la posición socioeconómica de sus hijas con relación a su propia situación actual. El cambio se orienta hacia el progreso económico y se fundamenta, si bien no explícitamente, en una actitud crítica hacia la condición que ocupan las mujeres chamulas, sin que esta crítica se extienda al caso de su esposa Isabela. Los padres chamulas como Domingo buscan que sus hijos “sean alguien”, independientemente de su sexo. Y en este aspecto, ha perdido fuerza en los padres la idea de que la educación debe ser prioritaria para los hijos varones.

Reina menciona querer ser Doctora cuando sea mayor y su papá apoya este deseo. Sin embargo, es interesante hacer notar que estas formas más permisivas de pensar a las mujeres parecen ser exclusivas para las nuevas generaciones ya que a las mujeres adultas se les restringen

aún muchas de sus actividades y roles. En el caso de Isabela, la esposa de Domingo, su accionar con el mundo del comercio de las artesanías siempre está mediado por los permisos que su esposo le otorgue para acudir a la ciudad o no, el tiempo, los días y los lugares a donde irá. Además, debido a que solo habla tsotsil, sus impresiones y deseos siempre son expresados por la intermediación de Domingo, quien a pesar de que su trabajo en San Cristóbal consiste en cocinar, servir la comida, y demás funciones relacionadas con la casa, dentro de su ámbito familiar, es Isabela, su esposa, la que se encarga por completo de desempeñar estos roles.

### 3.2. Victoria

*“Yo nací en comunidad. Aquí es donde crecimos todas mis familias. Aquí tienen casa mis papás, aquí trabajan, limpian, cosechan y otras cosas más, sembramos frijoles, verduras [...] Mi mamá me enseñó a trabajar, por ejemplo limpiar milpas, sembrar frijoles, acarrear agua, aborita me está enseñando tortear y moler. Yo quiero que cuando tenga mis hijos aprendan igual que yo, lo que a mí me enseñó mi mamá. Hay veces que quieren estudiar y por eso quiero que aprendan igual de lo que mi mamá me enseñó, es bonito hacer estos trabajos, por ejemplo limpiar, tortear, acarrear agua, moler, sembrar frijoles. Tortear y moler se puede hacer en la ciudad. Pero la milpa no se puede porque no hay terreno. Cuando estaba más chica no me dejaban tortear porque quema el fuego” (Victoria, 12 años).*

Victoria forma parte de un grupo doméstico de diez hermanos, dos de ellos fallecieron, uno recién nacido y otro a los dos años. De menor a mayor están Lucio, Raúl, Victoria, Martha, Cristina, Mateo, Nazario. El papá de Victoria falleció hace apenas dos años cuando el fuego lo atrapó en el período de quema, antes de comenzar a sembrar la tierra. Como consecuencia de esto Victoria tiene algunas pesadillas. Por este motivo, Candelaria, la madre, se vio en la necesidad de hacerse cargo de sus hijos y fungir como jefa de familia. La presencia de su abuelo paterno ha sido de gran ayuda para solventar los gastos y de alguna manera ha tomado el lugar de figura paterna para los hijos de Candelaria.

Los hermanos mayores, Mateo y Nazario, han construido sus casas en el mismo terreno donde vive la madre con los hijos menores. Nazario tiene 26 años, el trabaja en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas en actividades relacionadas con la construcción, la jardinería y la cocina. Con lo que gana en este trabajo, también ayuda en buena medida en la manutención de sus hermanos menores y su mamá. Todos viven en el mismo terreno, empedrado, con zanjas y hondonadas, grandes árboles y pastizales, desde donde se aprecia el espectacular paisaje de Los Altos.

Nazario ha construido una casa de bloques<sup>38</sup>, quiere tener familia y poco a poco la está equipando con mesas, sillas, una cama, una estufa de gas, y diversos muebles que va comprando con el dinero producto de su trabajo. Actualmente él vive solo en esta casa, pero ya está de novio con Martha, una chica de 16 años de un paraje cercano que trabaja también en la ciudad de San Cristóbal como ayudante de limpieza. En la terraza de la casa de Nazario, los niños y yo acostumbábamos jugar y hacer distintas actividades. El área donde los niños comen y descansan es la pequeña casa de Candelaria, hecha de adobe, donde está el fogón, los utensilios de la cocina y las colchonetas. Una casa se une con otra a través de pequeños caminos donde los niños corren con gran rapidez, descalzos, llenos de energía.

Ninguno de los niños de este grupo doméstico ha viajado a la ciudad, tan solo algunos fines de semana van a la cabecera municipal de San Juan Chamula para ayudar a hacer las compras, por alguna actividad festiva o de visita a algún pariente. Ninguno de ellos trabaja de manera remunerada, aunque sí ayudan constantemente en las labores del hogar, cortando leña, yendo por el agua, lavando la ropa, cuidando a los más pequeños, haciendo mandados. Todos los menores van a la escuela de la localidad por la mañana y también dedican gran parte de su tiempo vespertino a la realización de las tareas escolares. Los niños que acuden a la escuela (Raúl, Lucio, Victoria) cuentan con el apoyo de la beca que otorga el programa “Oportunidades”, con ese recurso Candelaria se ayuda para solventar algunos gastos.

Desde muy temprano en la mañana, Victoria de 12 años, junto con sus hermanos Raúl de 7, Lucio de 5, y su hermana mayor, Martha, comienzan a hacerse cargo de las tareas de la casa. Junto con algunas amigas y amigos del vecindario, Victoria, Raúl y Lucio se dirigen después a la escuela primaria del paraje Laguna Petej, y en la tarde ayudan a cultivar maíz en el terreno de su familia, a acarrear agua. Victoria también lava la ropa de sus hermanos más pequeños. Martha permanece en la casa para ayudar en la preparación de los alimentos, desgranar maíz, trasquilar borregos, asear el área de la cocina, o hacer algún mandado. Es un poco tímida y casi no habla castellano. Victoria dice que *“no le gustó el estudio”* además de que *“su edad está de buscar novio, ya está casadera”*, Martha tiene 14 años, al no asistir más a la escuela, su deber es estar en la casa para hacer las tareas domésticas. Victoria menciona que la necesitan para acarrear agua, hacer los mandados, servir la masa, encender el fuego y cuidar a los borregos.

---

<sup>38</sup> Durante mis visitas pude constatar lo ilusionado que estaba con ultimar detalles de su casa. Pude ver en cada visita cómo iba construyendo el baño, la puerta de éste, y la decorara con cortinas, y un pequeño altar.



Su mamá, Candelaria, también trabaja muy duro en el campo, pero lo que obtienen del cultivo de la tierra no es suficiente porque no cuentan con las herramientas adecuadas y el terreno ya no es tan fértil como antes. Con la mamá de Victoria, visiblemente monolingüe de tsotsil, me fue imposible hablar pues, pese al mutuo esfuerzo, la barrera del idioma nos impidió la comunicación, que se suplió con sonrisas y gestos de mutua simpatía.

**Foto 8. Victoria (12) con sus hermanos menores, Lucio (5), Raúl (7) y Ciro, su primo (4).**



“Lavar los platos, limpiar la casa, ir por el agua, eso no mucho me gusta. A veces cuando me mandan, mejor voy con los borregos y aprovecho jugar lejos donde no me vean” (Victoria, 12 años).

Fuente: Registro fotográfico trabajo de campo Isela G. González Marín.

Sería difícil pensar que este grupo doméstico se pudiera mantener con el exclusivo trabajo de los padres, más si tomamos en consideración que la estructura familiar es monoparental, puesto que el papá ha fallecido. Las necesidades de consumo son cubiertas por todos los miembros de la familia. Es relevante la participación infantil desde edades tempranas en todas las labores familiares como una forma de asegurarse la continuidad de las estrategias de crianza, en la agricultura o en la realización de las labores del hogar.

Podemos mencionar que en chamula existe una especie de crianza cooperativa como estrategia reproductiva y un sistema social en el que se puede destacar como elemento fundamental, que otros miembros diferentes de los padres ayuden a mantener al resto de familiares.

Para llegar al terreno donde transcurre la vida de esta familia, es necesario subir un pequeño cerro empinado, lugar en el que los niños acostumbran jugar a las escondidas y trepar a los árboles en busca de sus frutos. Los juegos y la convivencia se hacen sumamente divertidos debido a que confluyen varios niños vecinos, y a que un poco más adelante viven los primos, Juan Carlos, Cristian y Rosa, quienes se suman a los juegos y a las carreras a pesar de los conflictos familiares que a veces generan pequeñas disputas en sus familias.

Victoria, Raúl y Lucio son muy unidos y nunca han salido de Laguna Petej. Dicen tenerle miedo a la ciudad. *“Abí roban niños”*. Son primos de Reina, la hija de Domingo, pero su vida es abismalmente distinta debido principalmente, entre otros factores, a su nulo contacto con la ciudad, a su mayor contacto con la tierra, al número de miembros en su familia, al tipo de trabajo de la madre y a la ausencia del padre, lo que hace que se vivan las carencias con más fuerza.

Es muy visible el gran valor y gusto por el campo de los niños de este grupo doméstico. La relación que tienen con la tierra se ha significado y construido en términos de tipo valorativo; es decir, no ven a la tierra como un objeto ajeno sino, por el contrario, como algo muy allegado, conocido y familiar. Podría decirse que cuando se refieren a ella hablan de un amigo o pariente cercano. A la tierra, dice Raúl, *“tenemos que alimentarla”, “cuidarla”, “mantenerla”, ya que “es una criatura con vida”*. Esta forma de humanizar la tierra nos conduce a una diferenciación de niños chamulas con tierra y niños sin tierra, que lleva a pensar en términos no solo económico-productivos, sino de significados más subjetivos, en donde se puede notar una relación recíproca de dependencia y parte de su identidad.

La tierra significa mucho para estos niños, ya que ésta proporciona a sus familias los alimentos básicos como el frijol, maíz, entre otros. Asimismo, de la venta de estos productos se obtiene dinero útil para el sostenimiento de sus familias -de forma mucho más intensa que en el caso del grupo doméstico de Reina por ejemplo, en donde la principal fuente de ingreso es el salario de su papá y la venta de artesanías de su mamá-. Lo anterior conlleva a que los menores le den mucha importancia a la tierra de cultivo:

*-“Con eso vivimos... con eso trabajamos”*

*-“Aquí casi no hay otro, otro alimento de no ser ese, no hay mucho”.*

*-“pos nomás habiendo tortillas, ya ¿qué más quiere uno? El frijol ¿qué más?, habiendo tortillas y frijol, no, otra cosa... como quiera la saca uno”.*

El gusto que estos niños tienen por el campo se puede entender a partir de lo anterior si tomamos en cuenta que la importancia de la tierra está articulada a la vida por ser su principal medio de subsistencia. Esto no quiere decir que para estos niños sea ajeno el gusto por los alimentos industrializados. En este grupo doméstico pude percibir que a pesar de la distancia que estos niños tienen con el mundo urbano, la televisión es un factor significativo en las preferencias y prácticas alimenticias de estos menores ya que este medio los bombardea constantemente con comerciales que promueven comida chatarra y gaseosas, entre otras. Aunque sin duda estas prácticas se ven determinadas por el nivel de ingreso del grupo, en varias ocasiones pude constatar la preferencia de los menores por los productos procesados como botanas *Sabritas*, galletas empaquetadas, sopas *Maruchan*, refrescos embotellados, y demás alimentos chatarras, y una especie de rechazo hacia las frutas y verduras que son los alimentos básicos de las familias chamulas.

En algunas de mis visitas era común que llevara paquetes de galletas o golosinas para compartir con los niños, pronto me di cuenta de que estos productos podían entorpecer la nutrición de los menores por lo que decidí cambiar los dulces por frutas (plátanos, mandarinas, manzanas, mangos), a lo que ellos respondieron con cierto rechazo *“mnaaaa, estaban mejor las galletas, ¿vas a traer la próxima vez?, no me gusta el plátano, no somos changos, mejor trae de las papas rufles o doritos”* (Raúl, 7 años). Los prejuicios sociales provocan el rechazo de alimentos concebidos como de “pobres” por lo que los alimentos y bebidas tradicionales han sido fuertemente desplazados por la comida chatarra, en gran medida a causa de la influencia que la publicidad televisiva ejerce sobre las preferencias de consumo, principalmente entre niños y jóvenes.

Sin embargo, es un hecho que la insistencia en el cultivo de maíz pudiera entenderse como una estrategia alternativa de resistencia ante los embates de un modelo globalizador y empobrecedor que dificulta cada vez más el acceso a los alimentos. En este sentido, el cultivo milpero predominante de maíz y frijol, constituye la base de la alimentación de los pobladores de la localidad. Nazario, el hermano mayor de los niños de este grupo doméstico me comentaba al respecto:

*“Nosotros la milpa la vemos como... ¿cómo te quiero dar a entender?, que es la que nos da el...el sustento pa'mantenernos. Nosotros lo vemos como si fuera pos parte de nosotros, verdad. Por eso decimos 'vamos a la milpa' ¿por qué?, porque de ahí sacamos nuestra comida pa'nosotros, de ahí. Y porque si no tuviéramos milpa todo el año estuviéramos lamentando un puño de maíz, un puñito de frijol. De la milpa sacamos y lo tenemos guardadito pa'estar comiendo diario, diario, eso*

*es (...) Porque como quien dice es comida pa' todo el año. No es pa' un día, es pa' todo el año"*  
(Nazario, 26 años).

Victoria es una niña muy despierta, alta, de sonrisa grande y ojos avispados. Siempre está dispuesta a los juegos, a nunca quedarse sentada. Se aburre fácil, por lo que coopera para que la dinámica nunca se estanque en los mismos temas. Cada vez que yo llegaba al terreno a compartir con los niños, ella estaba haciendo alguna labor doméstica: acarreado agua, cuidando a sus hermanitos, lavando la ropa, o desgranando maíz. A veces se le ve cansada, como si estuviera triste, pero se le transforma rápido el semblante con una breve situación graciosa o que implique movimiento y jocosidad.

Está a un año de terminar la primaria<sup>39</sup>, y eso la emociona mucho porque sabe que ese hecho implicará para ella otro estatus social en su comunidad *"te hacen fiesta, y ya te ven distinto, es como si ya fueras otra persona"*. No continuará la secundaria debido a que en Laguna Petej no hay escuela que imparta este nivel<sup>40</sup> y viajar a la cabecera de Chamula resulta sumamente costoso cuando se tienen que pensar en la manutención de 4 niños más. Además, Nazario menciona que la pequeña tendría que ir y regresar caminando, y aunque podría hacerlo con María, su vecina, el trayecto resulta muy peligroso: *"en ese camino se llevan a las niñas, abusan de ellas, a veces las matan..."* Por otra parte, Victoria elabora artesanías, *"tiene buena la mano"* comenta su tía, y quiere dedicarse más a esta labor. A ella tampoco le entusiasma la idea de continuar sus estudios: *"Ya no estudiaré... sé letras, sé números, yo sé escribir, y estudio tablas..., no quiero más de regaños. Además quiero poder comprar comida, zapatos..."*, menciona.

Ahora bien, el desistir en "continuar con los estudios" puede ir ligado a las necesidades económicas del grupo doméstico, de las cuales los niños no son ajenos, sin embargo las perciben. Por eso considero que, así como existe una acción femenina ante las necesidades del grupo familiar (la mamá de Victoria, Candelaria, es la que a través de la cosecha de su milpa ha sacado adelante a sus hijos), existe, si bien en otra escala distinta, la acción infantil. Cuando los niños llegan a percibir la necesidad apremiante de su grupo familiar, para *"comprar comida, zapatos"*, tal como lo narra Victoria. De esta forma damos cuenta que la participación de los niños en su grupo doméstico se encuentra presente, ya sea económicamente insertándose al mercado laboral o como ayudantes en las actividades domésticas. En cualquiera de sus modalidades, estos niños

---

<sup>39</sup> Al terminar de escribir esta tesis Victoria ya había concluido la educación primaria.

<sup>40</sup> Victoria y Nazario comentaron que esa era la razón por la que Victoria no seguiría estudiando, sin embargo recientemente tuve información de que existe una telesecundaria en Laguna Petej.

aprenden mientras trabajan porque así el riesgo de perder recursos es mínimo. El asunto es que no son ajenos a lo que acontece a su alrededor ni asumen una actitud de pasividad ante estos hechos.

A primera vista, la vida de estos niños, pareciera la de la tranquilidad que se respira en el campo. Sin embargo, la escasez de la producción de la tierra, y la falta de recurso económico para adquirir los bienes hacen que esta calma que se percibe en él, se desvanezca fácilmente según las propias palabras de los niños. “... *a veces no hay para comida, comemos tortilla. No hay para carne, sólo para verdura... a veces*” (Raúl, 7 años).

En este grupo doméstico es mucho más evidente que se centra la unidad familiar alrededor de la tierra, y eso han hecho los hermanos de Victoria, organizarse como estructura familiar en un territorio común, donde han establecido relaciones sociales y personales que les han permitido seguir en ese mismo territorio y crear alianzas familiares con el objetivo de preservar y conservar el acceso a la tierra de sus futuras generaciones, que aunque no se expresen de manera clara y consciente, están ahí determinando el establecimiento de nuevas formas familiares.

Evidentemente la tierra ocupa un lugar central en la determinación de las tipologías de hogares. La disponibilidad de tierra y su acceso otorgan distintas posibilidades de desenvolvimiento de la familia, lo cual conformará distintas formas de grupos domésticos para los niños.

Victoria narra que cuando no hay agua, su madre le encarga llenar los recipientes y para esto se requiere ir a un depósito de agua que la comunidad ha construido especialmente para ese fin, esto implica una jornada larga para ella debido a que tiene que caminar a una distancia considerable para llegar al preciado líquido. Aunado a esto Victoria comenta “*si mi mamá regresa y no he ido por el agua, o me encuentra jugando con María o mis hermanitos ahí donde se agarra el agua, me da una paliza y me encierra para que no salga, también mi abuela, ella le dice a mi mamá cuando estoy jugando*”.

Las mamá de Victoria admite que el castigo es una práctica incorporada en la crianza de sus hijos vinculados con situaciones de pelea con pares, desobediencias a los mayores, berrinches y dificultades a la hora de comer, conductas que son mencionadas en una elevada proporción; además, el capricho, señala que es una actitud negativa que más irrita a las madres, motivo por el cual se efectúa el castigo físico. El diálogo no es un recurso que tengan las madres para enfrentar la conducta negativa de los niños.

*“Si no obedecen, encierro, les doy una paliza, tiene que ayudar, cuando están jugando no trabajan y no hay quien lo haga más. Solo se mal encaminan ellos, no tienen cosa buena, si lloran más de castigo, así aprenden, así se ponen buenos, para la otra solos lo hacen, ya son listos”* (traducción hecha por Raúl sobre lo que me dijo su mamá referente a los castigos).

Vemos a partir de lo anterior, que en el mundo indígena chamula se pretende que el niño alcance su independencia socio-moral. El uso del enojo, la vergüenza y el miedo como estrategia de reconocimiento de valores y normas es una práctica recurrente en la familia indígena para lograr que los niños lleguen a convertirse en “personas listas”.

Sin embargo, no debemos de omitir que dentro de esta educación que busca fomentar la madurez de los menores, también avizoran matices de violencia intrafamiliar. Durante mis visitas, Victoria se escondía constantemente de su abuela paterna para evitar que la viera jugando debido a que como ella misma me comentó *“si ve que juego cuando te vayas me pega”*.

Me fue muy visible que la violencia dentro de los grupos domésticos suele ser recurrente y se agudiza por el consumo de alcohol<sup>41</sup>. Uno de los principales detonadores y generador de violencia es el excesivo consumo de alcohol, no sólo es un problema social muy arraigado de la cultura chamula, sino también forma parte de las prácticas constitutivas de su identidad de género y de su etnia.

Además, la ingesta de alcohol está relacionada a los usos y costumbres, tradiciones chamulas, fiestas, rituales, trabajo, negocios, agradecimientos, e incluso se tiene la idea de que es una herencia transmitida de generación en generación; también, es un medio para la socialización entre los hombres e inclusive “fomenta” lazos de amistad y complicidad.

Esta violencia tiende a ser minimizada y justificada como una pauta cultural que difícilmente se cuestiona, salvo cuando rebasa ciertos límites. Es a las niñas chamulas sobre todo a quienes se les expone a la violencia como parte de las relaciones cotidianas y, por lo tanto, tienden a naturalizarla y a no reconocerla.

Estos acontecimientos hacen evidente que en la familia chamula la niñez es concebida como una etapa de subordinación por la mayor parte de los adultos que conforman los grupos domésticos. Los adultos les transmiten explícitamente que, en tanto niños, es su deber respetar y obedecer a los mayores. Pareciera incluso que la obediencia aparece entre los mismos niños como

---

<sup>41</sup> Recuerdo un día que visité a Victoria y a sus hermanitos y pregunté por María, de quien hablaré más adelante. Victoria me dijo que ese día no vendría a jugar con nosotras porque su papá había llegado una tarde antes muy borracho y golpeó a María por tratar de evitar que entrara a su casa en ese estado.

la característica esencial de la niñez: *“Un grande es alguien de dieciocho, o veinte años, que ya se manda solo, que ya hace lo que quiere, se casa, tiene hijos...”* (Victoria, 12 años).

Si bien esto atañe a todos los niños es notorio en la cotidianidad de la vida chamula que a las niñas se les demanda más insistentemente que sean respetuosas y “de bien” en contraposición con la idea de mujeres atrevidas que se van de su casa y viven solas por ejemplo.

Sin embargo, esta posición subordinada de los niños chamulas no implica suponerlos sujetos pasivos, pues se articula con representaciones y prácticas que les asignan ciertas capacidades y habilidades como niños y niñas. Se configura de este modo una cotidianidad diferente con respecto a la estipulada hegemónicamente por el modelo urbano occidental. En San Juan Chamula, a partir de que los niños se desplazan por sí mismos alrededor del año y medio de vida, suelen gozar de cierta autonomía en el espacio doméstico, el cual además del espacio de la vivienda, incluye varias áreas circundantes. Además, como ya hemos evidenciado, los niños chamulas desempeñan ocupaciones variadas como contribución a la subsistencia del grupo doméstico. Colaboran en la preparación de alimentos y en las tareas hogareñas, se ocupan del cuidado de niños menores, no sólo de sus hermanos.

En este grupo doméstico vemos que la posición de los niños y niñas es generalmente asimilada a la de las mujeres y viceversa. Se considera que ambos deberían permanecer en el espacio doméstico y realizar sólo tareas ligadas al ciclo de subsistencia de la economía familiar. En el caso de los varones, esto es válido para los más pequeños, conforme van creciendo se acercan gradualmente al polo masculino, mientras que las niñas permanecen en el femenino, al menos en términos ideales y del discurso.

Se puede percibir que el cuidado de los niños menores por otros niños no siempre es una actividad regida por un patrón de sexo ya que podemos ver a Raúl cuidando de Lucio, su hermano menor, aunque siempre en los casos en que Victoria se encuentra ocupada realizando otra actividad. En realidad lo que sucede es que la composición de cada familia resulta ser un factor clave en el tiempo que niños dedican a cada tarea. Por ejemplo, Marush, una niña de 10 años, vecina de Victoria, que cuenta con varios hermanos mayores, puede no dedicar nada de tiempo a ayudar en los maizales sin que por eso ayude menos horas al día o lo haga de forma menos intensa.

El hecho de que Victoria y sus hermanos menores participen de las actividades cotidianas de subsistencia y que los adultos esperen de ellos una obediencia plena no implica que ello sea

efectivamente así. Su condición etaria no se traduce en un sometimiento absoluto a la voluntad de sus padres, ni a la división de tareas pautadas. Consideremos por ejemplo, las microestrategias desarrolladas por Victoria que disfruta las actividades ligadas a la crianza de los animales, pero no así las tareas domésticas. Así “negocia” sus quehaceres cotidianos: *“Lavar los platos, limpiar la casa, ir por el agua, eso no mucho me gusta. A veces cuando me mandan, mejor voy con los borregos y aprovecho jugar lejos donde no me vean”* (Victoria, 12 años).

### 3.3. Martín

*“[...] aquí antes no había luz ni agua, había que ir lejos a cargar agua. Se cocina con leña, hay que ir a traer leña. Con eso se hace la comida porque no hay estufa. Hay que cocer maíz para hacer tortilla. Voy al campo a limpiar la milpa para cosechar maíz y frijol, estoy aprendiendo a trabajar la milpa. Aquí se sufre porque no hay dinero. Por eso quiero ir a Estados Unidos, para buscar dinero porque en la comunidad no hay dinero para comprar zapatos o ropa. Me gustan las gallinas que ponen huevo, eso comemos, la gallina también. Me gustan los árboles, conejo y ardilla que sale del monte. Aquí hay mucha de verdura, en la ciudad no. Abí se paga por la comida, compran ropa, todo es comprado”.*

Martín tiene 8 años. Prácticamente toda su corta vida ha transcurrido en Laguna Petej, donde vive con su mamá, su papá y sus tres hermanos: Magdalena (14), Juan Carlos (10) y Gloria (4). Por las mañanas va a la primaria de la localidad y buena parte de la tarde se dedica a hacer labores escolares además de ayudar en diversos quehaceres de la casa. Tiene un hermano mayor que hace varios años vive en Estados Unidos y al que ve solo algunas vacaciones. Su papá está haciendo planes para salir de Chiapas y trabajar durante unos meses en el estado de Quintana Roo, en cuanto se recupere de la diabetes, enfermedad que, de momento, no le permite hacer su trabajo como albañil. Como el padre de Martín, muchos habitantes de Chamula, salen habitualmente hacia otros estados de México con la esperanza de hallar un trabajo que no encuentran en su comunidad.

Hace algunos años, la falta de oportunidades en Chamula, así como conocer de primera mano los detalles que otros paisanos migrantes les contaban sobre “el norte”, constituyeron motivos importantes para que don Miguel, tomará la decisión de realizar el cruce fronterizo. Sin embargo, no fue una decisión sencilla. Si bien contaba con el ánimo y el capital social y económico para partir, existía también un motivo para no hacerlo: la presencia de Martín, Juan Carlos y Magdalena (Gloria aún no había nacido).



Desde que don Miguel y doña Augusta se casaron se establecieron en la casa de los padres de él, debido a esto los hijos fueron criados con la presencia de los abuelos. Por el contacto cotidiano, cuando don Miguel se fue a Estados Unidos, los abuelos en gran parte se hicieron cargo de los niños debido a que la mamá de Martín trabajaba vendiendo artesanías en la ciudad de San Cristóbal de las Casas y no regresaba hasta ya entrada la noche. Doña Augusta dice que sus hijos resintieron mucho este proceso ya que era la costumbre de que a media tarde, cuando ella no estaba, don Miguel llevara a los niños al terreno de sembrado donde pasaban gran parte del tiempo con él ayudándole en algunas labores de cuidado de la tierra.

Salta a la vista que ante la decisión de migrar de algún miembro de la familia se dan como resultado una serie de acuerdos y reajustes familiares que afectan a toda la familia y de manera particular a los niños. La migración es un proceso que trastoca en múltiples formas la vida cotidiana de amplios sectores sociales. Particularmente las configuraciones familiares se ven modificadas como resultado de la partida de alguno de sus miembros.

El papá de Martín, trabajó en Estados Unidos en una empresa de maderas: *“mi ocupación era la de cargar troncos en vagones de tren. Yo me fui porque mis hijos estaban en la escuela, y no había dinero para que siguieran estudiando pues somos muchos, cuatro varones y cuatro mujeres. Mi papá ya había ido también. Estábamos bien de salud pero no había dinero. Le dije a mi papá que quería ir para allá también. Me dijo, ¿Ya le dijiste a tu esposa? Le dije no, pero te estoy diciendo anticipadamente para que tú primero me digas y luego se lo diga a ella. Yo tenía mucha desesperación porque no alcanzaba el dinero.*

Ni a Martín ni a sus hermanos se les habló abiertamente de la migración de su papá, aparentemente para *“evitarles males y tristezas a los niños”* pero pareciera ser que simplemente no se considera un aspecto importante dado que finalmente la partida se realiza por *“su propio beneficio”*, y porque se considera poco significativo el papel de los niños en el proceso migratorio. Sin embargo, aunque a los menores no se les hable de los planes de sus familiares para migrar, ellos siempre están enterados por conversaciones que escuchan.

Martín menciona al respecto: *“Yo ya sabía, ellos no me dijeron, la que me dijo fue mi abuela, pero un día antes, ese día no pude dormir, no le creía, porque mi papá no me había dicho nada, pero al final sí me dormí y cuando desperté mi papá ya se había ido”.*

La experiencia de don Miguel como migrante duró un par de años, ya que cuando su hija Magdalena cumplió 10 años le pidió que no faltara a la fiesta. Después de la fiesta, su esposa y otros parientes, le pidieron que se quedara para cuidar a su familia. Antes de migrar, don Miguel

trabajaba como albañil en San Cristóbal, principalmente, aunque también realizaba actividades en la construcción de pozos para extraer agua, ya que en ese entonces en el paraje no contaban con servicio de agua potable. A su regreso ya no se incorporó a ésta actividad, pues como comenta: *“pagan poco y es mucho trabajo... ya estoy grande para trabajar en eso, es muy pesado”*. Su sostén se basa prácticamente en las remesas enviadas por su hijo varón que se encuentra en Estados Unidos con el que tuvo la oportunidad de platicar en el verano del 2012, cuando pudo venir a visitar a su familia.

*“Yo alcancé a vivir la pobreza hasta los 12 años. Recuerdo que me ponía unas playeritas y a veces se me rompían aquí en la panza, mi pantalón y mis playeras todas rotas, luego andaba mis buaraches en vez de zapatos, todo, no me ponía zapatos porque a mi papá no le alcanzaba. Mi papá es agricultor, lo que cosechaba nada más era para el consumo, no alcanzaba para vender, a veces vendía pero no era tanto, no daba para tanto [...] mis primos me empezaron a decir que aquí no había futuro ni nada y lo que ganábamos no era nada, digámoslo así, era una miseria. Lo que ganábamos no nos daba para nada, sólo para comer y ya así empezaron a decir que en los Estados Unidos se gana más”* (Daniel, 24 años, hermano de Martín).

Para que Daniel pudiera ir a trabajar a los Estados Unidos, don Miguel tuvo que pedir 15 mil pesos prestados dejando en prenda su casa, a un interés de 20% mensual. Dado que este hijo tuvo problemas para encontrar trabajo y no pudo pagar rápidamente, la deuda creció de manera descomunal. Doña Augusta afirma que lleva más de año y medio entregando dinero al prestamista y aun debe 60 mil pesos, lo que le hace temer que esté en serio riesgo de perder su casa, pues su hijo *“manda para nosotros y manda para ir abonando la cuenta, pero no le baja porque digo a usted... ¡el 20%! ¿De dónde?”*

*“Aquí hay una persona que está bien rica y presta, pero pones al frente tus cosas, si no pagas las recoge. No más van a trabajar para ella con el crédito. No les condona nada de crédito. Tiene refrigeradores, tiene ya casas embargadas, tiene varios carros, porque cobra el 20, el 25%. Los muchachos van a trabajar y ellos mandan dinero a su gente, a su esposa, [pero] en lugar de bajar la cuenta pues va subiendo si no tienen buen trabajo, porque ya ve que ya está bien escaso el trabajo por allá también. Ahora ellos ya agarraron la idea de que se van y les vale, ponen al frente sus cosas y le van a pedir dinero, lo que les cobren. Este es uno de los problemas más graves a los que se enfrenta la gente que ha migrado, que para pagar sus gastos del viaje ha tenido que pedir prestado, pues son raros los casos en que los familiares de un migrante han perdido parte de su patrimonio a manos de los prestamistas”* (Don Miguel, papá de Martín).

La migración juvenil indígena internacional resulta de la crisis agrícola que los abuelos y padres vivieron y de la necesidad de ingresos para la reproducción social, es decir, de la búsqueda para reproducir el papel del varón jefe de familia. Entre los entrevistados como Miguel, el papá

de Martín y Domingo, el papá de Reina, hablaron de la necesidad de obtener recursos para mantener a una familia o hacerse con bienes y poder ofrecer “algo” en el futuro -especialmente terreno y casa-.

La cultura de la migración, el ir a probar suerte, se ha expandido pronto entre los jóvenes indígenas de Chiapas. Se ha convertido en una moda y en un rito de paso que para muchos sustituiría a la preparatoria (Cruz, 2011). La participación de los jóvenes indígenas en el éxodo internacional evidenció su interés por construirse futuros o posibilidades que el mismo estado les ha negado.

Debido a este contexto familiar, (su abuelo, su padre y su hermano han migrado, por lo que se han hecho de una red familiar en los Estados Unidos) Martín se visualiza en el futuro como migrante. *“Quiero [ir] para construir casa y tener carro bueno, pero dice mi mamá que todavía no tengo edad. Ahora tengo que aprender todo de la escuela, como números y letras para después poder ir con mi hermano”*. Dentro de la estructura familiar cotidiana de Martín podemos considerar la migración como un escenario más de socialización que hace de la experiencia migratoria una situación ineludible en el futuro, es la escuela un lugar donde se apropian valores, ideas e imaginarios sobre “el norte”, siendo un factor crucial en la vida de los niños “la edad de ir al norte”.

Entre tanto, doña Augusta, la mamá de Martín, está muy interesada en que todos sus hijos continúen estudiando *“porque aquí no hay nada ya”*, comenta. Por eso, Martín es muy dedicado en su qué hacer escolar, y nunca acude a los espacios de juego sin antes haber terminado la tarea. Sus dibujos son siempre hechos con mucho cuidado y su escritura en castellano muy clara. Además, tiene un cariño muy particular por los borregos, él se dedica al cuidado de estos: a sacarlos a pastar durante la mañana y meterlos al corral al volver de la escuela. Siempre está pendiente de las crías más pequeñas y las acicala con cuidado. Tal vez la ausencia de hermanas mayores sea la razón principal de que Martín se dedique a esta actividad ya que es una labor realizada principalmente por niñas mayores o por las madres o abuelas de estas.

Con la lana de los borregos, doña Augusta, elabora artesanías que vende a otras mujeres que las llevan a San Cristóbal de Las Casas. Aunque le gustaría ir ella misma a venderlas, dice que le es imposible debido a que sus hijos todavía son pequeños y necesitan de su cuidado, más ahora que su marido está enfermo.

La familia de Martín vive en una pequeña casa de adobe muy cercana a donde viven Victoria y su familia por lo que era muy común que en mis visitas, todos los niños y niñas se juntaran en un mismo espacio para compartir los juegos y las experiencias.

### Foto 9. Martín y Gloria con borrego



“[...] Ch’ij, así se llama en tsotsil el borrego. Son míos todos los que están aquí, bueno, de mi mamá pero yo más los cuido porque ella me lo encarga a mí siempre. Gloria está chica todavía. Me gustan los borregos y hacer dibujos [...] de grande quiero ser maestro” (Martín, 8 años).

Fuente: Registro fotográfico de trabajo de campo  
Isela G. González Marín.

Debido a que los espacios familiares están muy bien conectados unos con otros, los niños chamulas frecuentemente ven cómo se prepara la comida, se trabaja la lana, y se prepara el maíz para las tortillas; cómo se talla la madera para hacer sillas, camas, mesas, juguetes, aunque no sean sus propios padres, madres o hermanos los que estén haciendo estas actividades, si no los vecinos, tíos y primos.

Martín es un niño muy abierto que suele retratar las dificultades o problemas familiares que vive, pero sobre todo nos deja al descubierto el conocimiento que tienen de la tierra, las estaciones y del valor del tiempo en el trabajo artesanal. El sabe muy bien de qué habla cuando se refiere a las diversas actividades que realizan los adultos para obtener un ingreso, y lo sabe porque constantemente ayuda a sus padre en el campo y en la elaboración de trabajos de carpintería que le encargan en la ciudad de San Cristóbal. Sin embargo, lo que esencialmente nos comparten estos niños “lo que viven, saben y ven”. *“Me preocupa mucho que mi papá esté enfermo, no sé cuando va quedar bien, pero mientras tengo que estudiar mucho y ayudar a mi mamá con los borregos”* (Martín, 8 años).

Martín está muy contento porque antes tenían que dedicar gran parte de su tiempo al acarreo del agua, pero ya tienen sistema de tubería por lo que considera que el tiempo invertido en este trabajo lo podrá destinar ahora a las tareas de la escuela. *“Teníamos que caminar mucho pero, ¿qué íbamos a hacer? No podemos vivir sin agua. Nada podíamos hacer, solamente traíamos para tomar el agua, no era ni para bañarnos, ni para lavarnos la cara, ni para lavar los platos, sólo un poco para cocinar y para tomar. Llevábamos a los más chiquitos también, les hacíamos cansar, en vez de quedarse a estudiar”*, comenta Martín.

### 3.4. María

*“Me gusta estudiar, cantar, bailar escribir. Mi sueño es terminar mis estudios, mi carrera, y ser maestra porque me gustan mucho los niños, para poder enseñar. Pero no se si se puede cumplir mi sueño porque mi mamá no tiene dinero, somos pobres. Hace dos años me salí de estudiar y me puse a trabajar con mi mamá, a cosechar maíz y frijol. Así me la pasaba diario pero no me gustaba porque la verdad se cansa uno. Por eso me puse a pensar y volví a la escuela. Veo que mi mamá sufre para conseguir dinero para comprar lo que usa en la cocina, a veces tiene que pedir prestado. Por eso también decidí ponerme a trabajar para ayudar a mi mamá, he ido a San Cris a ayudar en casa. Vi lo diferente, cómo hablan, cómo se visten, cómo comen carne o sopa. Lo vi muy diferente porque aquí no comemos así”* (María, 13 años).

María es la más grande de todas las niñas con las que he convivido, tiene 13 años. Al igual que Victoria vive en un hogar de jefatura femenina, un poco más arriba de casa de Nazario por lo que tiene una amistad muy cercana con Victoria. Las dos han crecido muy juntas ya que son vecinas y siempre han ido a la misma escuela, incluso estudian en el mismo grado y mismo salón de clases. Debido a su gran amistad con Victoria, María siempre se ha sentido acompañada. Ella vive sola con su mamá en una pequeña casa de madera y adobe. Su papá tiene dos esposas más. *“Tengo muchos hermanos y hermanas, pero de otras mamás [...] mi papá casi no viene, no nos da dinero tampoco. Mi mamá tiene que estar viendo cómo hacerle para ajustar el gasto. A veces sale de la venta (de artesanías), a veces no. Tiene que prestarle a mi tía”*.

En la estructura familiar chamula un hombre puede mantener a varias mujeres, por lo que existen muchas casas habitadas por una mujer sola con hijos que tiene relaciones estables con un hombre de otro grupo doméstico. Cuando María empezó la narración de los primeros años de su niñez, tuvo que revivir la ansiedad causada por la falta de un techo y de comida, vivían en casa de su tía y eran consideradas “arrimadas”, como ella misma menciona.

Unos años después su mamá logró heredar de su padre fallecido el pedazo de tierra donde viven actualmente, y fue poco a poco que con el dinero que proporciona su papá, la ayuda de su

tía, y el de ella misma, que lograron construir la pequeña casa de lámina de cartón donde viven actualmente.

*“Estábamos en una casa grande, con todo, yo tenía hasta una cama para mí sola, pero siempre nos decían que éramos arrimadas, y no nos gustaba, puros gritos, de ‘haz esto, haz lo otro’, hasta que un día me pegó [la tía] y ya mi mamá no quiso mas estar ahí. Fuimos con otra señora pero ahí su esposo como que quería, mmm... cómo te digo [tocarme ahí, me susurra al oído para que no lo escuche Victoria y sus hermanos] y ese día nos fuimos con ooooootraa señora de un paraje que está muy lejos, y ahí estuvimos hasta que se construyó la casa”.*

Como no tiene hermanos pequeños, las actividades de María en la casa son principalmente ayudar a su mamá a hacer la comida, lavar la ropa, ir por agua y leña, y el cuidado de los borregos. A pesar de vivir ellas dos solas, las necesidades económicas están a la orden del día, sobre todo después de que se enteraron de que Marcia, la mamá de María padece de diabetes, enfermedad de la que no saben mucho, pero que le está produciendo a María una gran cantidad de angustias. *“Quiero que esté bien, no quiero que a ella le pase nada malo porque ahora sí me voy a quedar sola, con mi tía, pero ella tiene sus hijos y ahí me molestan mucho”.*

A María le hubiera gustado tener hermanos pequeños *“así cuando tenga mis hijos ya sabría cómo cuidar niños, luego no voy a saber qué hacer”.* Sin embargo siente a Raúl y a Lucio, los hermanos pequeños de Victoria, como si también fueran sus hermanos. *“Nos conocemos desde chiquititos todos, siempre hemos hecho todo juntos... [...] se siente bien, sabes que tienes con quien jugar, con quien hablar de las cosas de la escuela, de los novios (risas)”* (María, 13 años).

Resulta interesante el hecho de que muchas veces las niñas chamulas cuidan de niños pequeños no vinculados por lazos de parentesco, a veces ni siquiera de vecindad, sino por una común pertenencia a una organización comunal. El trabajo de campo con niños ha revelado la recreación de lógicas comunitarias que persisten entre los chamulas, visibles en las prácticas de reciprocidad e intercambio, que a la vez que facilitan estrategias de subsistencia, construyen experiencias y sentidos en torno a un “nosotros” desde lo cotidiano, dando sustento a la conformación de una identidad colectiva en términos chamulas.

Así, el hecho de que niños pequeños y no tanto queden frecuentemente a cargo de otro miembro, nos indica la existencia de un sentimiento de solidaridad, además del entendimiento de una identidad compartida. El cuidado de los niños por otros niños puede ser un espacio en el que se puede detectar la existencia de un sentido de pertenencia.

Las condiciones de pobreza en la que viven María y su mamá han provocado que desde temprana edad, la menor se vea obligada a trabajar como empleada doméstica en casa de una tía

que vive en la cabecera de Chamula. Por su trabajo recibe un salario que le da a su mamá para ayudar a solventar los gastos de la casa. También ayuda en los gastos con la beca que le otorga el programa Oportunidades por ir a la escuela.

Un problema grave en este grupo doméstico es que doña Marcia, la mamá de María, no cuenta con acta de nacimiento por lo que no se ha podido inscribir a ningún servicio de salud. Por lo tanto, la única atención médica que ha recibido es de una curandera de la localidad. Doña Marcia ha acudido varias veces a las oficinas del Ayuntamiento Chamula para tratar de arreglar su situación pero no ha sido atendida adecuadamente por ser “la otra” mujer de un mayordomo. Ella me comenta en tsotsil al respecto y María me traduce *“alguien le dijo, un encargado de la oficina creo, que tenía una casa techada con lamina, y que se hizo el gasto con el dinero de otra familia, creen que por eso ya somos ricos, hasta una multa ya nos querían cobrar, abí siempre apoyan a las personas que quieren y a las que no, no les dan”*.

La abuela de María, mamá de doña Marcia, vive a las afueras del paraje Laguna Petej. La tía de María es quien proporciona el sustento para la señora. María va algunos fines de semana a atenderla, a ella y a sus borregos, lavar la ropa, limpiar la casa, acarrear agua, cortar leña. Por esta labor, su tía le paga un dinero que también invierte en el sostén de su casa. Ella siente que su abuela no le demuestra mucho afecto porque no está contenta con la posición que su mamá tiene en la localidad chamula, la de “la otra”. Si bien en el municipio es muy común que los varones tengan dos o más esposas, el estigma de las mujeres que viven solas, sin la compañía de los maridos, es muy fuerte.

Este estigma y segregación, María lo ha padecido y la ha llevado a una vida con muchas carencias y en donde ella es gran parte del sostén de su casa. Recuerdo que en alguna fiesta en casa de Domingo, el papá de Reina, vi a María ayudando en la preparación de la comida y me comentó: *“Vine a ayudar, mi mamá me manda para que aquí coma y me dan para llevar, y también lo de la colaboración, [...] también me gusta estar después con las otras [niñas], platicamos de nuestras cosas, mejor vengo que quedarme, me aburro sola”*.

**Foto 10. María con su mamá  
frente a su casa**



**Foto 11. María con Victoria y sus  
hermanos**



“Mi mamá me ha enseñado a trabajar con lana, a hacer tortilla, a cuidar borrego, me enseña a ser una señorita” (María, 13 años).

“[...] a mis hermanos nos los conozco tanto como a ellos, siempre hemos hecho todo juntos: ir a la escuela, ir por el agua, por la leña [...] de todo, hasta a veces cuidan mi borrego y yo el de ellos” (María, 13 años).

Fuente: Registro fotográfico de trabajo de campo Isela G. González Marín.

Que su mamá llegara a faltarle es una de las cosas que más asusta a María. Dice que si eso pasara *“preferiría irme también, no quiero que me lleven con mi tía, no me gusta estar ahí. Tampoco con la otra familia de mi papá, ni los conozco, y creo que su mujer se pondría molesta, tal vez me pegaría [...] Tal vez podría ir contigo”* (María, 13 años).

#### **4. Reflexiones**

La apertura de los mercados a escala mundial, la marginación de las familias campesinas por parte del gobierno, así como el abandono de parcelas y tierras, ha generado que el trabajo del



campo ya no represente la principal opción del sustento familiar para los habitantes de chamula. Así, los padres y madres han tenido que buscar alternativas como la migración regional e internacional.

Las prácticas mundiales que se han extendido con la globalización han provocado conflictos y transformaciones importantes en el municipio en donde la orientación cultural ha sido mayormente colectiva, como lo muestran los sistemas de mayordomía y la toma de decisiones para ocupar cargos. Sin embargo, la globalización del modelo empresarial en las dinámicas laborales promueve los valores individuales, la competencia por la superación personal. Al introducirse estos valores en chamula (gracias a la migración y a los esquemas de comercialización de productos

Sin embargo, no podemos hablar de la existencia de una homogeneidad socioeconómica en la sociedad chamula por lo tanto es imprescindible tener presente que los niños y niñas no conforman un conjunto homogéneo. Por el contrario, muchos de ellos viven contextos diferentes, con cotidianidades y trayectorias de vida diversas.

Podemos percibir que la discriminación y el maltrato a los menores se da también dentro de los grupos domésticos, no siempre llega de fuera, ya sea por su condición de menores –como hemos visto, muchas veces no se les permite hablar o se minimiza lo que tienen que decir e incluso se les excluye de participar en decisiones importantes-, o porque pueden haber situaciones de explotación –como en el caso de María que trabaja con una tía por necesidad de que ésta ayude a su mamá enferma. Cualquiera que sea el caso, la vida de los niños chamulas dentro de los grupos domésticos está plagada de tensiones que acrecientan su condición de vulnerabilidad como menores y como indígenas.

En la actualidad existen múltiples posibilidades identitarias de ser niños o niña chamula ya que los patrones de crianza más que de un patrón único, dependerán del grupo familiar, y de la posición en que cada grupo doméstico se ubique dentro de la estructura social chamula.

Aun centrándonos en cuestiones de su identidad, encontramos que ella no es unívoca ni aproblemática. En su vida cotidiana los niños chamulas son interpelados por diversos actores y agencias sociales del mundo de los adultos –familiares, docentes, medios de comunicación- que jerarquizan, cada uno a su modo, aspectos identitarios: el ser niños, varones o mujeres, chamulas, tener mayor o menor contacto con el mundo urbano, ser hijo de migrante, de familia monoparental, hijo de autoridad política o religiosa, etcétera.

Estas múltiples posiciones subjetivas se derivan de las diversas relaciones sociales en que están inscritos los niños. Una de las posiciones que atraviesa a la niñez chamula y que aparece como relevante en los contextos analizados es la dimensión de género. Este aspecto supone formas determinadas -frecuentemente conceptualizadas como complementarias y excluyentes- de sentir, de actuar y de ser de niños. Esto no se trata de un transcurrir espontáneo y armonioso sino de procesos colmados de tensiones, que se desarrollan desde muy temprana edad.

Hemos visto que el grupo doméstico chamula posee una identidad étnica dinámica que se encuentra en constante cambio y construcción. La identidad étnica chamula vive un proceso de restauración, en tanto diversos procesos sociales globales impactan y redefinen la vida de niños. Los menores nacen y se socializan en medio de estructuras que prefigurarán sus prácticas con relación a la disponibilidad de los capitales, pero a su vez serán activamente reproducidas, modificadas y adaptadas por estos mismos sujetos en función de intereses, identidades y contextos cambiantes.

Los niños chamulas han ido integrando ciertas prácticas del mundo urbano como es el uso de las tecnologías de información, y las pautas de consumo derivadas de la gran industria televisiva. Podríamos pensar que en Chamula estamos ante la presencia de dos mundos entrecruzados, que nos lleva a preguntarnos si podemos seguir hablando de lo rural y lo urbano como dos territorios diferenciados geográficamente, pero que hoy en día se superponen en algunos puntos.

Las lecturas de las realidades particulares de estas familias dan cuenta de sujetos que se transmutan y resisten conforme a los contextos cambiantes, desde sus prácticas consideradas tradicionales, sin omitir las influencias del mundo moderno contemporáneo. La pretensión de sometimiento que se vislumbra en algunas políticas públicas neoliberales no ha logrado su desaparición, pues expresan resistencia colectiva, que aún con dilemas, logran sobrevivir.

Sin duda no podemos afirmar que estos niños aspiran a seguir reproduciendo los patrones de la pequeña producción agrícola campesina de sus progenitores. Se ha ido manifestando un entrecruzamiento cultural de lo rural y lo urbano, que nos cuestiona acerca de las fronteras rígidas entre ambos territorios.

En el mundo chamula hay un activo fermento de diferenciación socioeconómica, que no solo es resultado de los desarrollos de la sociedad exterior sino de una dinámica de cambio

interna. Ya se perciben jerarquías socioeconómicas, una heterogeneidad apoyada en la estratificación social emergente.

Las visitas realizadas a los grupos domésticos con los que trabajé y las conversaciones que padres, madres, niños y niñas mantuvieron frente a mí, revelan indudablemente múltiples aspectos de las tradiciones, las relaciones de género y la etnicidad del pueblo chamula. Señalan, sobre todo, los cambios y conflictos provocados por el proceso migratorio, las grandes dificultades y los retos personales que viven los niños ante la partida de sus familiares, y los efectos de las nuevas tecnologías de comunicación.

El proceso de socialización, es decir, los mecanismos por los cuales los niños y adolescentes organizan su estructura de pensamiento y acción, tiene origen en el medio en el que nacen y son criados, el cual forma y modela pautas y patrones con los cuales actúan en la sociedad. Al respecto, los papas de los menores mencionan que en chamula, en la última década se han producido grandes cambios en la socialización infantil respecto de la crianza diferenciada de niños y niñas, ya que actualmente ambos son impulsados a orientarse también hacia el ámbito externo de la esfera familiar (estudios y trabajo). En ellos inciden agentes socializadores como la familia, la escuela, los medios de comunicación, entre otros.

De acuerdo a las entrevistas, en el grupo doméstico chamula es donde empiezan las primeras fases de socialización de niños y niñas. Según lo observado, la madre es la principal encargada de transmitir los valores y contenidos propios de la cultura y, por ende, es uno de los principales agentes de reeducación cultural.

Es muy común que en los hogares chamulas la crianza de los menores sea compartida con los miembros de la familia extensa, en particular con las abuelas, ya que muchos niños se quedan a cargo de ellas cuando sus madres y padres tienen que salir a trabajar a la ciudad. Son entonces las abuelas y los abuelos quienes contribuyen no sólo al cuidado de los niños, sino también a transmitirle las pautas culturales a la sociedad Chamula.

Una familia chamula suele estar integrada por tres generaciones: abuelos, padres y los nietos. La familia chamula tradicional es una familia nuclear ampliada, donde los hijos que se casan incorporan a sus mujeres y después a sus hijos. Con el tiempo se habría reducido también el número de hijos y aumentado el número de familias que dejan la crianza de los hijos a los abuelos mientras los padres y sobre todo las madres parten a trabajar en la ciudad.

Los hombres y mujeres chamulas se encuentran en contacto permanente con múltiples maneras de ser debido a la migración intensa. Esto implica desde luego que los hombres y las mujeres se encuentran con múltiples referentes sobre los roles parentales y de género. Sin embargo su propia condición transnacional, comunitaria y étnica restringe un poco las implicaciones de estas nuevas identidades

Lo que sucede es que las constantes migraciones puede ser un factor potencial que necesita de la permanencia de ciertos lazos para seguir actuando. Por eso etnográficamente nos encontramos con diversas familias que son contradictorias entre sí pero que son capaces de articularse como pueblo.

Es evidente que si caracterizamos lo rural en base a su especificidad identitaria- “un modo de vida”- que se basa ante todo en las intensas relaciones personales y parentales, tenemos que tomar en cuenta las perforaciones que ese modo de vida tiene a partir de una gran porción de bienes culturales transnacionales que circulan en el campo, que subvierten esa especificidad. Pero también debemos poner atención en aquellos recursos culturales que no se borran, que persisten por un control autónomo de las decisiones sobre éstos (Bonfil Batalla, 1983, 1986). Una característica de lo rural en chamula es la lucha constante y desigual, entre territorialización y desterritorialización identitaria, que opera en la totalidad de actores que habitan lo rural y que con potencia se visibilizan entre las actuales generaciones, donde la industria cultural y las mediaciones se han dejado sentir intensamente en la última década. La familia chamula está lejos de ser una institución social inmutable y ajena a la realidad que la rodea. A través de una variedad de mecanismos se transforma y adapta desafiando cambios sociales, concepciones tradicionales y fronteras nacionales para continuar su función en la reproducción social ante la separación de sus miembros.

A través del recorrido por estos grupos domésticos, podemos vislumbrar que, si bien la jefatura femenina agudiza las condiciones de pobreza (como vemos en el caso de Victoria, y sobre todo el de María) por otra parte, dinamiza las relaciones de género debido a que las mujeres, al enfrentarse a las responsabilidades del hogar prácticamente solas, juegan roles más protagónicos para poder enfrentar su jefatura. Debido a esto hay que tener cuidado con hacer afirmaciones como que los grupos domésticos con jefatura femenina son más pobres sino que más bien se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad y dependen de acciones sociales y comunitarias para enfrentar estas situaciones.

El repaso de la vida cotidiana de estos grupos domésticos nos permite ver que dependiendo del contexto de la jefatura femenina, es posible que las mujeres solas logren mayor empoderamiento cuando son apoyadas por sus familias (como es el caso de Candelaria, la mamá de Victoria que es apoyada por Nazario, por su suegro y por sus hijas mayores en las labores del hogar) y por la comunidad, caso en el que se abren oportunidades más amplias para sus hijos e hijas, que cuando se trata de aquellas mujeres que no cuentan con el apoyo familiar y comunitario, como el caso de la mamá de María que solo cuenta con su hija para salir adelante. Aunque la tía de María es quien le da trabajo a la menor, lo hace en claras condiciones de violencia verbal, lo que pone a María y a la madre en situaciones de vulnerabilidad más alarmantes. En consonancia, Kabeer (2003: 107) hace un aporte importante al afirmar que *“La estructura de la pobreza va más allá del mercado (adquisición de bienes y servicios); existen formas intangibles de pobreza, como el aislamiento social, la vulnerabilidad, la inseguridad y las relaciones de dependencia y subordinación en la satisfacción de las necesidades básicas, las cuales pueden ser vistas como mecanismos a través de los cuales la pobreza se reproduce”*.

# Capítulo V

## Prácticas de crianza y ciclo de vida de niños chamulas dentro del grupo doméstico

### 1. El aprendizaje de los niños dentro de la estructura familiar chamula

Indudablemente para sobrevivir cuando somos niños, los seres humanos necesitamos de la ayuda de los adultos durante un período de tiempo relativamente largo. Este hecho ha llevado a las sociedades a organizarse en torno a grupos de personas que generalmente conocemos bajo el nombre de familia. Dada la inmensa cantidad de maneras que los diferentes grupos humanos han inventado para organizar su convivencia, definir con absoluta certeza y validez qué es la familia resulta una labor prácticamente imposible. Por eso, al referirnos a ese tipo de grupo, es más conveniente utilizar la expresión “estructuras familiares” para destacar, además, el hecho de que la familia ha conocido formas organizativas muy distintas según el tipo de sociedad y el momento histórico al que pertenecen. Pero, independientemente de cuál sea su estructura -la forma de las relaciones, el ciclo de vida familiar<sup>42</sup>, de las costumbres matrimoniales, del tipo de control de la conducta sexual o de la realización de cualquier otra función-, la familia cumple con el cometido de mantener y socializar a los niños/as, al mismo tiempo que contribuye a mantener el control social, constituyéndose en el primer agente de socialización, y no sólo por ser el primero en actuar sino, fundamentalmente, por el carácter cualitativo de su influencia.

Los niños chamulas realizan sus aprendizajes en sus vivencias cotidianas en el interactuar familiar. Es dentro del grupo doméstico donde ellos aprende determinados comportamientos relativos a las formas de comer, dormir, buscar abrigo, sentir, amar, comunicarse, sentarse, saludar, divertirse, reír, gesticular, lavarse, jugar, vestirse; y, por otro lado, a través de la familia se interiorizan creencias, valores, normas y técnicas de conducta, una estructura social determinada, un código moral, al aprender lo que está bien y lo que está mal hecho, qué prácticas reciben premios y signos de aprobación, y cuáles castigos y reproches, y lo que ellos implican.

---

<sup>42</sup> Entendemos como ciclo de vida familiar la secuencia de estados que atraviesa la familia desde su creación, que pueden ser, noviazgo, unión, el nacimiento de los hijos, etcétera. El ciclo de vida familiar se constituye por etapas de complejidad creciente a otras de simplificación, variando según sea el caso concreto. Está relacionado también con las características sociales y económicas de su formación.

A todo esto hay que agregar que, en este grupo primario, las relaciones que se establecen entre los miembros implican a cada individuo en su totalidad y no sólo a uno u otro aspecto de su personalidad, como sucede en la mayoría de las asociaciones entre seres humanos. En la familia se produce, por tanto, un aprendizaje y una interiorización profundamente emocional que la convierten en la fuente de las influencias más poderosas a las que el individuo está sometido en todas las sociedades.

Quizá la influencia más importante en el desarrollo de los niños chamulas sea la familia en la que ellos crecen. La edad de sus padres, si estos son saludables o no, las relaciones que establezca con ellos, cuantas personas vivan en la casa, si tiene hermanos o no, la posición que ocupa en el número de hermanos, el nivel de estudios de los padres. No hay que olvidar que la influencia también se ejerce en el otro sentido, los niños afectan a los padres transformando su temperamento, sus prioridades y sus planes futuros. Por lo anterior, en esta investigación se describen los aspectos de la estructura familiar, la tipología, el ciclo vital familiar y la dinámica familiar en la que viven los niños, información considerada de importancia contextual para poder entender las diferentes formas de ser niño en San Juan Chamula.

La familia chamula debe considerarse diversa, no sólo en términos de estructura y composición, sino también en recursos culturales, económicos, de redes sociales, entre otros; que la llevan a generar, por tanto, escenarios diferenciados para el desarrollo de los niños/as que crecen en estas. Las familias chamulas encierran en sí mismas una serie de procesos entrelazados como estrategias de sobrevivencia. Estas se reinventan de acuerdo con el tiempo y el espacio, impactando de manera diferenciada a cada uno de sus miembros según sea la etapa del ciclo de vida<sup>43</sup> en la que cada cual se encuentre.

Entender por qué existen niños chamulas con opciones diferenciadas, tales como poder continuar estudiando o abandonar la escuela para insertarse al trabajo implica analizar el grupo familiar en el que viven estos niños. Es decir, existe una diversidad de pautas en los contextos familiares chamulas, los cuales otorgan un significado distinto a la niñez y a las actividades que los niños realizan en el hogar o fuera de este que van de acuerdo con las necesidades económicas, elementos culturales, recursos, ciclo de vida familiar, etcétera. De esta forma ofrecen a los niños un marco de acción diferenciada, del vivir la niñez en la localidad.

---

<sup>43</sup> El ciclo de vida de las familias alude a las diversas fases o etapas por las que suelen pasar los arreglos familiares, desde la constitución de un núcleo inicial (pareja con o sin hijos), pasando por distintos momentos de cambio de acuerdo al crecimiento del grupo inicial y a las edades de sus miembros.

Intrínsecamente, se observa a través de los relatos de los niños chamulas de los grupos domésticos con los que se trabajó, que la idea ardua de trabajo o cooperación familiar es un hecho que cruza su vida. Sin embargo, esta relación casi natural del niño y de la niña con el mundo del trabajo se desvirtúa, o cambia radicalmente, cuando la subordinación y la dependencia de las localidades indígenas a la sociedad hegemónica conllevan a una modificación, a veces rápida y brutal pero en otras sutil y paulatina, de las relaciones sociales y modos de vida indígenas, como puede ocurrir con muchos de los niños chamulas que desde tempranas horas van a vender diversos productos en la ciudad de San Cristóbal de las Casas.

Se generan así nuevas necesidades, se asumen las historias de los otros como propias, se establecen relaciones desiguales de intercambio, cambiando la producción propia por productos industriales o propios de otros contextos socioculturales y la vida familiar y comunitaria cambia radicalmente, también como resultado de la minusvaloración de lo propio. En esa transformación de la vida familiar y comunitaria el trabajo adquiere un valor diferente y los niños se convierten en mano de obra necesaria para satisfacer las nuevas necesidades familiares e individuales.

Lo anteriormente señalado ha conferido una particular dinámica a los procesos en los que están inmersos los niños chamulas, y aunque de manera sutil, van delineando la transición entre lo rural y lo urbano, y por ende la convivencia entre viejos y nuevos referentes de vida relacionados por ejemplo con las aspiraciones y con los valores sociales. Ello conlleva contradicciones hacia el interior de la vida social, que van definiendo infinidad de aspectos de la vida cotidiana entre ellos las diversas formas de vivir la niñez en San Juan Chamula.

Para entender y desarrollar la reflexión sobre los procesos de socialización, comparto la idea de Berger y Luckmann (2003) al considerar a la socialización:

“como el proceso amplio y coherente en el que todo individuo de una sociedad, (interioriza los conocimientos de una sociedad) distinguiéndose dos tipos de socialización: la socialización primaria es la que atraviesa el individuo en la familia y por medio de ella se convierte en miembro activo de la sociedad. Y la socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.”

Para las personas chamulas el núcleo familiar es de vital importancia dentro del proceso de crecimiento y socialización de los niños. En la mayoría de los hogares chamulas, conviven en familias extensivas tres generaciones con relaciones bastante armónicas: abuelos maternos o paternos, madre y padre, hermanos. En el seno de esta familia extensiva tiene lugar una socialización primaria y es en ella donde los niños aprenden lo que su grupo cultural espera de



ellos/as, mientras que una socialización secundaria tiene lugar en la educación escolar y las relaciones de amistad con pares.

Según las contribuciones de Stettmeler (1972:18), cuando se habla de la familia de procreación se enfoca solamente a la pareja de padre y madre con sus hijos e hijas, la que es considerada como la unidad mínima que cumple con la función biológica de la reproducción de los nuevos miembros que entran en el colectivo de la sociedad. Es por eso que la familia es un círculo interno e íntimo donde la identificación mutua es estrecha. Las niñas y niños de chamula resaltan en dibujos su familia y el lugar donde viven, como lo más cercano y que les brinda protección y afecto. La familia es representada por los niños y niñas chamulas como:

### Serie de dibujos 2. La familia es...



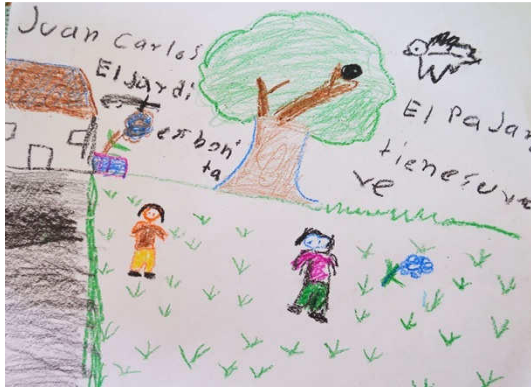
“La que nos protege y quiere...” (Lucía y su familia, 7 años)



“Donde dormimos y comemos, y donde cuidan niños” (Marcela y su familia, 8 años).



“La casa donde vivimos con mi papá, mi mamá y mi abuela, donde crecemos” (Karla y su familia, 8 años).



“Mi familia es lo más importante para mí, en ella estoy creciendo, me educan y me enseñan para cuando sea grande; creo que a todos los niños nos hace felices vivir en una familia y aunque no todos sean iguales, porque unas veces solo viven los abuelitos y nietos, en otras las mamás y los hijos, unas tienen muchos tíos y primos y algún niño no tiene hermanos, en todas ellas nos gusta sentirnos queridos y respetados” (Juan Carlos, 9 años).



“Mi familia es de Chamula y yo estoy orgullosa de ella. Todos hablamos en tsotsil y muy poco en castellano, y cuando nos levantamos nos saludamos diciendo *li'oxuke* (buenos días). Cuando me siento triste mi mamá me dice *lek ba boyan* (no estés triste); y yo a mi papá y a mi mamá les digo siempre que los quiero mucho: *Jun ko'on xchi'uk vo'oxuk'*” (Araceli, 10 años).

Fuente: Registro de trabajo de campo Isela G. González Marín.

Esta familia de socialización o extensiva, es el grupo de personas que viven juntas y se relacionan las unas con las otras continuamente y cumplen la función de la transmisión cultural mediante las prácticas de crianza. En este grupo los niños aprenden lo fundamental que es cómo vivir dentro de su grupo social. Pero la familia no cumple sola con esta tarea, recibe la colaboración de la gente que no pertenece a la familia inmediata de procreación, como los adultos que conviven en la casa que son miembros de la generación anterior, como abuelos, tíos abuelos, de la generación de los padres (tíos, tías, cuñados, cuñadas, etcétera) y de la generación de los mismos niños como los primos, medios hermanos, amigos. Todos son importantes sin importar si hay o no lazos de sangre, todos actúan entre sí y colaboran en la formación de la niñez. Esto nos ayuda a confirmar que la base de la etnicidad chamula no es el aspecto natural o biológico, sino una identidad cultural históricamente formada.

Es necesario entender primeramente que nada en el tiempo permanece estático y libre de influencias y cambios. Es por ello que los rasgos característicos de todas las culturas son el cambio que experimentan constantemente y su permeabilidad ante influencias externas, por un lado, y por el otro un núcleo cultural que prevalece y que les permite que en su interior convivan elementos de la tradición con elementos nuevos, que se combinan y modifican y dan lugar a

nuevas formas culturales. De esto se deriva que no existe ninguna cultura en la actualidad que no tenga rasgos e influencias que provengan de otras culturas y que no mantengan aspectos de la tradición al mismo tiempo.

Además, los seres humanos constantemente construyen visiones de los elementos externos a su ser y con los que conviven o se relacionan habitualmente. En la construcción de estas visiones la familia juega un papel muy importante ya que es el entorno más cercano al individuo en sus primeros años de vida, luego este entorno se amplía y se incorpora la escuela, entre otros. La importancia y la forma en que estos contextos influyen en la formación de la persona en cuanto a identidad y personalidad son esenciales para la vida de cualquier ser humano.

La forma en que los niños chamulas conciben su entorno, la manera en que se relacionan con éste y el modo en que construyen sus conocimientos y saberes, dependen de muchas variantes. Dentro de ellas se destacan como primordiales el entorno socio afectivo, el capital cultural familiar<sup>44</sup>, la crianza, las creencias, entre otros. Existen elementos característicos de la cultura chamula internalizados en el pensamiento de estos niños, lo que es posible de inferir gracias a la conjugación de las representaciones y discursos que ellos han realizado, analizados a la luz de los discursos de sus adultos significativos.

La educación tradicional toma las formas propias de la cultura. En este contexto, los niños asimilan los conceptos de la vida familiar, la religiosidad, los sistemas de relaciones, y la cosmovisión de una manera más fuerte que en el sistema de educación formal que les otorga la escuela. Los mismos niños están conscientes de la importancia que tiene lo aprendido en la casa, para ellos incluso a veces más que lo que aprenden en la escuela: *“Aquí aprendemos lo que nos va servir para siempre, de trabajo con el que podemos sobrevivir, de sembrar milpa, de hacer casas, de lo que somos, somos de chamula, de lo que pensamos y creemos”* (Raúl, 10 años).

La falta de comprensión sobre las particularidades del ser niño y niña chamula está relacionada con el hecho que desde temprana edad, y en contraste con lo que sucede entre los niños que pertenecen al ámbito urbano, los niños chamulas se integran, en la medida de sus posibilidades, a las actividades de las personas adultas. De esta manera, primero imitando a sus mayores y a través de los juegos y, posteriormente, ayudando a los adultos, aprenden a ser miembros de la familia y de la comunidad de la cual forman parte.

---

<sup>44</sup> Bourdieu (1991) define el capital cultural como el conjunto de bienes culturales adquiridos por la persona, pero que no son tangibles sino que se incorporan en la existencia biológica y psicológica, y se manifiestan por medio de actitudes, posturas, gustos, inclinaciones, formas de comportarse, decisiones de consumo, etcétera.

Las experiencias que mencionan los niños hacen evidente que las actividades propias del sistema de producción se convierten en espacios para compartir con los miembros de su grupo doméstico:

*Me levanto a las cinco, desayuno y ayudo a mi mamá a sacar borrego, lavo ropa a veces, la cuelgo a secar, y me pongo a hacer tarea (Victoria, 12 años).*

*En el día ayudo a lavar mi ropa y la de mi mamá, luego voy con ella a echar maíz a las gallinas y sacar borrego (Ricardo, 11 años).*

*Yo en un día hago muchas cosas, voy a estudiar, luego llego a la casa y mi mamá me pone a hacer qué hacer, ir por agua o leña, de todo, ir por borrego. Luego comemos y después tareas de escuela, luego en la noche ayudo a tejer blusa, cinturón, lo que sea (Rosalía, 11 años).*

Podemos observar que las rutinas de los niños de la localidad tienen su inicio muy temprano por la mañana y también finalizan al caer la noche. Al comenzar el día los menores tienen responsabilidades ya establecidas desde antes de ir a la escuela como atender a los animales, lavar la ropa o el desayuno, labores que forman parte de la cotidianidad rural y que no necesariamente encuentran distinción de género.

Los niños y niñas que viven en el contexto rural, por medio de las actividades que realizan con los miembros de su grupo doméstico, van adquiriendo conocimientos sobre el manejo y cuidado de animales, labores domésticas e incluso algunas destinadas a la producción y venta de artesanías. Estas prácticas ponen en cuestionamiento el discurso que pretende abolir el trabajo infantil en todas sus formas, desconociendo aspectos como las particularidades de la socialización infantil en contextos indígenas.

Es decir, el proceso de socialización primaria de los niños chamulas va de la mano con su incorporación al sistema productivo familiar y comunal. Por medio de este mecanismo ancestral, los niños aprenden a ser miembros de sus comunidades y, por tanto, a ser indígenas. La participación de los pequeños en el trabajo que realizan en sus respectivos grupos domésticos forma parte del estilo de vida chamula. Parece ser una manera de crianza chamula donde todos los miembros de una familia colaboran de distintas maneras, según su edad y género. El siguiente mural papelógrafo, elaborado por niños que viven en el paraje Laguna Petej, corresponde a las

representaciones que estos tienen sobre los quehaceres que realiza cada miembro de la familia chamula<sup>45</sup>.

### Papelógrafo 1. ¿Qué hace cada miembro de la familia chamula?



- |                        |  |
|------------------------|--|
| <b>Mamatik (Mamá)</b>  | ✓ ace tortilla, cuida su bebé, acen comida, lavar traste.  |
| <b>Tot (Papá)</b>      | ✓ Cargar leña, ir al trabajo.  |
| <b>Kerem (Niño)</b>    | ✓ Jugar, asen travios [travesuras], ir a la escuela, peliar, pegar a su hermanita.                         |
| <b>Tzeb (Niña)</b>     | ✓ Ir a la escuela, acen tortilla, cuidar borrego, jugar, labar traste, trapiar la casa, cuidar hermanitos. |
| <b>Metik (Abuela)</b>  | ✓ Sentado, asen nagua, cuidan borrego, comer   |
| <b>Totik (Abuelo)</b>  | ✓ Cargar leña, ir a campesino  |
| <b>Ch'ij (Borrego)</b> | ✓ Come pasto.  |

Participando en el trabajo comunitario, junto a sus padres, parientes y vecinos, pero como niños, ellos establecen contacto directo con la tierra y con la naturaleza y aprenden a cuidar de

<sup>45</sup> El trabajo etnográfico con los niños y niñas chamulas está dedicado a mostrar la riqueza de las representaciones que los menores realizaron sobre su infancia, sobre el ser chamula y sobre el ser niño y niña. Sus textos y escritos se transcribieron respetando su forma original, por tanto se observan dificultades ortográficas, de puntuación o sintácticas. Sin embargo, lo importante es el contenido, la frescura de sus ideas y expresiones, modos de hablar, su castellano tsotsilizado.

ella; por medio de mecanismos que vinculan la tierra, la naturaleza, la colectividad y el trabajo, aprenden a pensar y a actuar según su cultura y se constituyen en miembros útiles para su sociedad.

Los niños chamulas expresaron en tsotsil o en castellano, tanto oralmente, como por escrito, que sabían hacer muchas actividades en sus casas; y se dibujaron a sí mismos realizando dichas actividades. Los niños señalaron que en sus casas “*trabajan*”, distinguiendo el trabajo que realizan dentro de la casa del que realizan fuera de ella; lo que ha posibilitado diferenciar claramente dos subcategorías: “*trabajo ayudando*” y “*Sé ganar*”.

### Serie de dibujos 3. Actividades de ayuda en el campo



“Soy yo con borrego, [...] antes de la escuela les doy su comida” (Victoria, 12 años).



“Soy yo trabajando en campo con machete” (Juan Carlos, 9 años).



“Estoy con mi mamá sembrando frijol, es donde no se pisa, la parte donde no podemos jugar” (Juan Carlos, 11 años).



“Voy en campo a sembrar [...]” (José Manuel, 12 años).

Fuente: Registro de trabajo de campo Isela G. González Marín.

Una niña de 11 años que constantemente acude con su mamá a la ciudad de San Cristóbal a vender fruta al mercado comentó: *“Me gusta más que yo viviera en una ciudad [...] porque está más limpia y hay más de comidas y hay más tiendas, yo quiero una barbie que vi en una grande tienda, y aquí no hay, nosotros no tenemos de esas, las bonitas [barbies], solo de las feas, porque no tenemos de dinero”*.

Lo anterior demuestra que los niños chamulas experimentan una sensación de carencia, de que lo que tienen es sinónimo de pobreza y, en ocasiones, motivo de vergüenza y, por lo tanto, deben esperar conseguir algo “mejor”. Al final, la consecuencia más frecuente de esta constante depreciación o sentimiento de carencia, es la migración. Esta situación se acrecienta debido a la constante afluencia en el municipio chamula de personas que regresan de los Estados Unidos o Canadá y hacen visible su holgada posición económica construyendo grandes residencias y adquiriendo lujosos autos. Ante esto, las nuevas generaciones chamulas interiorizan su posición económica y social subordinada y la resuelven a través de la necesidad de obtener más ingresos en dinero por lo cual ven la migración como la posibilidad que les llevará a alcanzar estos elementos que proporcionan prestigio social.

#### Serie de dibujos 4. La migración en dibujos



“Quiero un carro así, como el de mi tío, se fue a los Estados [Estados Unidos] y lo trajo. A veces nos lleva a otros parajes [...] quiero uno igual. El del dibujo soy yo con mi novia, y esa de amarillo es mi casa que voy a construir cuando vuelva con mucho dinero” (Javier, 10 años).

Fuente: Registro de trabajo de campo Isela G. González Marín.



“Esta es la troca que me voy a comprar con el dinero que me van a dar ahí, en el otro lado. Cuando vuelva la quiero para hacer trabajo, de construir y de vender fruta y verdura, mucho de eso quiero” (Josué, 12 años).



“[...] como la casa de los narcos, así quiero mi casa (risas). Por eso, yo quiero ser narco, [...] ya conozco algunos” (Raúl, 13 años).

Los proyectos de vida, sobre todo de los niños varones, van directamente vinculados a las aspiraciones de aventurarse a salir de Chamula. Pareciera que representa hacerse hombres, tener novia, salir a conocer otros países, aprender inglés, vestir bien, tener una *troca* (camioneta), tener una casa grande y lujosa, tener pegue con el sexo opuesto, todo esto para ser distinguidos como exitosos por la comunidad. Otros también relacionan el éxito con el nivel de estudio

## 2. El ciclo de vida y el trato hacia los niños chamulas

La noción de socialización es específica de cada cultura, existe en una mientras que en otras no. A través de la observación del comportamiento de hombres y mujeres adultos interactuando, es que los niños aprenden principios abstractos y son estimulados a conocer sobre la naturaleza del mundo.

Es necesario conocer los procesos de socialización particulares que se transmiten a los niños chamulas, cuál es el contenido de esas prácticas, qué se considera importante enseñar en la comunidad. Desde su nacimiento, de manera gradual, los niños chamulas participan en un proceso intenso de socialización que dura toda la vida. Participan en este proceso de socialización los parientes consanguíneos y los parientes adquiridos, con la contribución de otros adultos y de los hermanos y hermanas mayores que muchas veces también son niños. Las representaciones propias de la cultura chamula se construyen en la experiencia de la repetición, son los códigos que la niñez aprende para organizar la realidad conocida.

El ciclo vital de una persona puede comenzar antes de que nazca y concluir después de su muerte. Ahora bien, cuando el bebé nace es catalogado como *Unem* cualquiera sea su sexo, y su característica más sobre saliente es que acapara de manera privilegiada el entorno familiar sin que nada se le demande ni exija. Esta atención es tanto material como afectiva (medicinal, alimenticia y tiempo dedicado a su crianza, entre otros). Un registro de una escena familiar evidencia aspectos relativos a esta etapa:

En el interior de la casa, Reina [niña de 5 años] cuida a Lydia Isela [su hermanita de 3 meses]. Mientras tanto, los padres de ambas niñas están sentados en el exterior de la vivienda realizando artesanías. Desde afuera se escuchan los llantos de la pequeña. Sin que ninguno de los padres alcance a decir nada, Reina la trae en brazos y se la entrega a su madre. Al amamantarla comienza a cantarle bajito. Lydia Isela comienza a calmarse, y finalmente, al acunarla, se queda dormida. Isabela [la madre] llama a Reina para que meta a la pequeña a la casa. Mientras Reina se retira con su hermanita en brazos, Isabela le indica “ponle calcetines a tu hermanita” (Registro etnográfico).



La situación etnográfica descrita muestra cómo los padres y los hermanos están pendiente de los requerimientos y necesidades de los pequeños. Durante esta etapa, las madres tienen mucho contacto con sus bebés porque la mayoría se dedica a la producción de artesanías con lana dentro del grupo doméstico. Excepcionalmente, muy pocas trabajan afuera, como personal doméstico, o empleadas. No obstante, esas salidas no implican más que ausencias momentáneas, e incluso muchas suelen hacerlas acompañadas por sus hijos menores. Así, el cuidado del *O'ol* es una tarea que compromete a todas las personas que habitan en la casa, es decir, que la crianza en chamula no compete solo a los padres, sino que también es fundamental la presencia de los abuelos y otros niños, especialmente los hermanos mayores. Con respecto a estos últimos, es habitual ver a niñas chamulas (desde los cinco años) cargando en brazos, cambiando pañales o simplemente supervisando a sus hermanitos o primos menores.

En el modelo del curso vital, lo que desde nuestra perspectiva denominamos niñez se corresponde, en lengua tsotsil, básicamente en cuatro etapas. El paso de una a otra estaría marcado por un cambio gradual en las competencias y atributos de los niños, y en consecuencia, de las responsabilidades que los adultos les confieren, lo que se expresa en la variabilidad de conductas y tareas diarias de los niños y niñas. Veamos el siguiente cuadro:

Años	Nombre en <i>tsotsil sin distinción de sexo</i>	Nombre en <i>tsotsil para niña</i>	Nombre en <i>tsotsil para niño</i>	Actividades <sup>46</sup>
Menos de un año	<b>Unem</b> Recién nacido o bebé muy pequeño.			“...sólo duerme y come, es cuando más llora [...] pueden enfermar y morir si no los cuidan, por eso no se ve mucho su cara” (Victoria, 12 años).
De uno a dos años	<b>O’lol</b> Bebé			“O’lolito, es bebé todavía pero ya lo saca su mamá y se ve su cara, lo llevan con borrego en reboso, come más cosas, camina [...] ya no muere...” (Victoria, 12 años).
De dos a seis años		<b>Chín Tzeb</b> Niña pequeña	<b>Chín Kerem</b> Niño pequeño	“ya corre, juega, se baña sola [...] es así como Gloria [...] pero casi no habla español, sólo en <i>tsotsil</i> , come sola, ayuda a cargar una agua pequeña, mmm [...] es penosa. Si es niño puedes hacer más cosas, sembrar frijol, va a la tienda, pelear, (risas)” (Raúl, 10 años).

Según los niños con los que platicué “Niña o niño *chamula* tienen que ser protegidos por igual”. En la cultura *chamula* a un niño o niña que tiene menos de un año se le llama *Unem*, (Bebé muy pequeño) que es una forma cariñosa de referirse a los niños y niñas recién nacidos que requieren cuidado exclusivo de parte de sus madres y de sus hermanas mayores, que cumplen el papel de pequeñas madres. De un año a dos se les llama *O’lol* (Bebé). De dos a seis años se comienza a

<sup>46</sup> Para describir las actividades que realizan los niños y niñas en las distintas etapas en que se divide la infancia *chamula*, retomé un ejercicio que realicé con Victoria y Raúl en el que me hablaron específicamente sobre este tema. Decidí trabajar el tema con ellos por el constante contacto que han tenido con otros niños debido a que tienen muchos hermanos y vecinos pequeños y son ellos los que básicamente se dedican a su cuidado y acompañamiento. En algunos momentos, Victoria y Raúl no se ponían de acuerdo con las actividades que el otro mencionaba que hacían los niños *chamulas* en determinada etapa, y mencionaban por ejemplo: “*María todavía no hace eso*” - *replicaba uno* - “*Pero Gloria sí*”- *Decía el otro*; lo que me hizo confirmar que el paso de una etapa a otra depende de las habilidades y destrezas particulares de cada niño y niña.

hacer una diferenciación por género, a las niñas se les dice *Chin Tz̧eb* (Niña pequeña) y a los niños *Chin Kerem* (Niño pequeño). En el período de seis a doce años se utiliza el término *Kerem* (Niño) para nombrar a los niños y *Tz̧eb* (Niña-señorita) para las niñas.

No hay una palabra en lengua tsotsil para nombrar a la adolescencia. En el caso de las mujeres, la niñez concluye cuando la niña ya está preparada para cumplir con la responsabilidad de administrar la casa, de hacer las labores propias de las mujeres, para eso es enseñada desde pequeña. Un evento que marca el final de la niñez y el comienzo de la vida adulta entre los chamulas es la culminación de los estudios de primaria, la fiesta de graduación empieza a considerarse una especie de ritual de paso que marca la transición de un estado a otro.

Sin embargo, la principal señal de que la niñez ha llegado a su término es la “madurez” que demuestran niños y niñas en sus actividades diarias, situación que puede ser marcada por una edad determinada, pero en realidad depende de cada niño y niña. Algunos niños con los que conversé indicaron que se deja de ser niño a los doce o trece años, otros indicaron que hasta los dieciocho y mientras continúen viviendo con sus padres, todavía no son adultos. La frase que mencionaban frecuentemente era: *“hasta que puedan defenderse solos”*.

Para las niñas, la llegada de la menstruación es un factor importante que marca la salida del mundo de las niñas y el ingreso al mundo de las mujeres, lo que las obliga a dejar poco a poco los juegos y juguetes de la infancia y asumir las responsabilidades de las mujeres, preparándose para el matrimonio y la maternidad. Para los varones, se trata de la edad en la cual pueden desenvolverse solos en las actividades laborales, sobre todo en las relacionadas con la construcción o en las que implica tener que salir de la localidad. Para ninguno de ambos sexos se realizan rituales particulares aunque en el caso de las niñas puede realizarse un corto resguardo en el momento de la primera menstruación, como permanecer en casa y no asistir a la escuela.

Para los niños chamulas la socialización implica una inserción a un mundo cultural específico, una construcción que se debe desarrollar a nivel colectivo y durante toda la vida. Es por eso que a los niños y niña (*chin tz̧eb, chin kerem*) desde el seno de la familia se les apoya y se les guía, mediante el fomento de actitudes tales como respetar y estar siempre en relación con el entorno familiar a través de las actividades de ayuda dentro del hogar. Es importante señalar además, que al momento de categorizar al niño y la niña como *chin tz̧eb, chin kerem* (persona pequeña), se les está reconociendo su individualidad, demandas y exigencias.

Es aquí donde comienzan a aflorar diversas prácticas para la interiorización de nuevos saberes. La primera está relacionada con el acto de escuchar, es aquí donde *chin tzeb* y *chin kerem* deben iniciar sus primeros pasos del conocer a través del sentido de la escucha. Se continúa con el acto de ver y observar, esto para lograr apreciar el entorno en donde se desenvuelven. Se orienta a introducirlos en la participación dentro del hogar, es aquí donde el niño y niña tienen gran poder de protagonismo, en el sentido de que ellos y ellas son los encargados de imitar, representar, expresar todo lo que se encuentra en su entorno. Aquello es factible gracias a los conocimientos adquiridos en las dos etapas anteriores del conocer chamula. La etapa final y en donde se aplica todo lo aprendido, el niño y niña se encuentran listos para ser parte de la experiencia misma y ser participante activo de la comunidad. Las personas que intervienen durante la formación son los miembros de la familia, ya sean los padres, hermanos/as, abuelos/as paternos y maternos, tíos/as.

Por tanto, estas etapas de la vida de la niñez chamula, más que estar asociada con la edad de los niños y niñas, es resultado de la capacidad de estos de cumplir con las responsabilidades asignadas por los adultos. Las etapas de la niñez en la cultura chamula tienen connotaciones que rebasan los cambios físicos y hormonales que en ella tienen lugar, si se les comprende en un sentido social.

Los niños son altamente valorados en la cultura chamula, son considerados una gran riqueza de la comunidad y la garantía de la continuidad de las familias, constituyen una especie de seguridad social para cuando llegue la vejez de las madres y padres, tal como mencionó un padre de familia: *“Aquí queremos a los niños, los cuidamos y les damos protección porque sabemos que ellos algún día lo van a hacer con nosotros cuando seamos viejos, eso es nuestra idea de comunidad aquí, nosotros les damos hoy, pero sabemos que ellos nos van a proteger cuando nosotros ya no podamos”* (Padre de niña de 5 años).

El núcleo de las familias chamulas comúnmente está encabezado por los hombres. Pero en la actualidad esto ha ido modificándose y son las mujeres, específicamente, las madres quienes han tomado el liderazgo de la crianza de sus hijos, esto debido a la ausencia del padre por motivos principalmente de migración, ya sea a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, a otros estados del país o a los Estados Unidos.

Las condiciones actuales de las familias chamulas han debido experimentar incluso la salida y ausencia de ambos progenitores por motivos de migración en busca de una mejor situación laboral. Es aquí donde los abuelos, hermanos/as o tíos/as pasan a tomar un rol

importante en la crianza de niños chamulas. Aunque se destaca repetidamente el trabajo que realizan las abuelas en todo este proceso de formación. Debido a lo anterior en San Juan Chamula la figura de los/as abuelos/as ha adquirido gran relevancia y en los últimos años se han transformado en agentes centrales de socialización de niños. Cuando las madres trabajan fuera del hogar, esta ausencia es compensada por los abuelos, abuelas y hermanos/as mayores.

Para las mujeres, la producción de artesanías les permite cuidar a los niños que no están en edad escolar y, en consecuencia, les permite transmitirles una forma educativa tradicional, un cariño que no pudieran ofrecer si trabajaran de meseras o de domésticas en una casa particular. Para los hombres chamulas el sector de la construcción es uno de los pocos sectores de la industria que les permite trabajar en lugares cercanos a su comunidad y así poder regresar los fines de semana: *“uno trabaja una semana, cobra la paga el sábado y puede venir al pueblo o dedicarse a otra actividad”*.

Niños y niñas se levantan en la mañana muy temprano para ir a la escuela, arrear borregos, llevar mercancía a puestos del mercado, y para ayudar con los quehaceres de la casa, sobre todo con el cuidado de los niños más pequeños (limpiarlos, vestirlos, y proveerles de su desayuno). El trayecto a la escuela no parecer resultarles un momento pesado o tortuoso sino un espacio de esparcimiento, diversión y camaradería con sus pares con los que comparten anécdotas acontecidas un día anterior, o situaciones que viven en el ámbito familiar, en el trabajo en el campo, o durante sus juegos. Para los que no acuden a la escuela, el trabajo ya sea en la casa, el campo, en el mercado, o en la calle, representa su principal espacio de socialización en donde entre juegos, risas y también momentos de tedio y cansancio pasan las horas cuidando borregos y/o vendiendo sus productos.

Parte de la responsabilidad de niños chamulas es apoyar a sus madres en las actividades pastoriles. Desde los 4 ó 5 años y en ese contexto aprenden a contar a los animales a su cargo y a ser responsables con sus familias y con sus propios bienes. Eso no supone que abandonen el juego o que no se dediquen a otras actividades recreativas. En sus faenas pastoriles, que llevan a cabo con sus hermanos y/o amigos y vecinos, a lo largo del día pueden desarrollarse actividades lúdicas distintas.

A los niños de las familias que he visitado, todo el tiempo les ofrecen de comer, en general siempre que veo niños en la calle están comiendo algo. Desde muy chiquitos comen lo mismo que todos, incluidos los refrescos embotellados, y en general productos procesados. Aunque los

bebés, por lo menos los de 1 a 2 años con quienes he convivido más, toman leche materna, cuando conviven y piden algo de comer o tomar de lo que los demás comen y beben, les dan, sin restricción, las veces que pidan.

Cuando los niños lloran, las mujeres pastoras sacan tortillas o fruta del ancho cinturón que sostiene su enagua. La dieta está integrada básicamente por maíz y verduras. La carne y el pollo son menos frecuentes, y no acostumbran usar el aceite, todo lo hacen hervido. En las prácticas de socialización, la alimentación y la educación de los niños, las madres chamulas son las encargadas de transmitir y asegurar el aprendizaje de las normas de comportamiento, de tal forma que sus hijos aseguren la existencia de su comunidad.

En el hogar, los niños pequeños (0-4 años) están muy cercanos a la mamá o cuidados por las tías o la hermana mayor del bebé. Los niños que no caminan están siempre con su mamá, van y vienen con ella, casi siempre andan en las espaldas de sus madres o pegados a los pechos de ellas, los sostienen con sus rebozos para seguir haciendo sus labores diarias. Pocas veces la mamá los deja con el papá en casa o con otros familiares. Puede ser que los dejen con la abuela, dependiendo de qué tenga que hacer la mamá.

Los que ya caminan están con la mamá pero mucho más libres, en la casa, pero sin demasiada vigilancia. A partir de los 6 años los niños, sobre todo los varones son más independientes y se les permite, principalmente a ellos, ir y venir por el pueblo, solos. Lo cual no quiere decir que no haya familias más permisivas que otras. Y que no haya alguna niña a la que le permitan salir sola.

En general los niños pequeños (menos de 4 años), por lo menos públicamente no reciben amonestaciones. Tal vez, algunas palabras en tono de regaño o prohibición pero no más. Las madres suelen ser muy permisivas, nada aprensivas con los cuidados, por lo que los niños y niñas tienen mucha libertad de movimiento y acción. Entre las mamás se tiene la idea de que hay una etapa de no entendimiento y otra de entendimiento, por lo cual si a los niños/as más grandes les tienen mucha paciencia, a los bebés les tienen mucha más. Esta idea la deduzco de ciertos acontecimientos (como las escasas llamadas de atención a los niños/as pequeños e incluso tomar como algo jocoso que rompan algún juguete o pieza de cocina).

En general también hay una idea de dejarlos elegir, poca intervención de los padres, en cosas simples como comer, vestirse, jugar; les sugieren pero los niños deciden si lo hacen o no.

Entre más grandes más se lleva a cabo esta lógica, sin embargo entre más pequeños más fuerte es la autoridad asumida del adulto.

Cuando tienen hijos entre siete y ocho años, se los llevan al campo, no haciendo ninguna diferencia entre varones y mujeres. Desde ahí se inicia un proceso de aprendizaje de las niñas respecto al cuidado de los borregos, y los niños se empiezan a relacionar con algunas faenas del cultivo. Donde sí hay diferenciación es en los procesos de socialización y aprendizaje en labores artesanales entre varones y mujeres. Mientras, las niñas, al igual que sus madres, constantemente tejen sus pulseras de hilaza de diversos colores o cardan la lana, los niños juegan con sus hermanos o amigos esperando que sus madres o sus hermanas les elaboren sus prendas.

Cuando las mujeres pastoras tienen que realizar alguna actividad y les es difícil traer a los pequeños a sus espaldas se los dan a cuidar a sus hijas grandes. Las niñas cargan a sus hermanitos en las espaldas al igual que como lo hacen sus madres. Esta labor no es privativa de las niñas, sobre todo cuando no se cuenta con hermanas que cumplan esta función, ya que también es común observar varones que intervienen en el cuidado de sus hermanos menores. Parece ser que cuidar de otros niños, o de abuelos, se constituye en una responsabilidad que cumplen los menores entre otras razones porque las madres deben realizar otras labores más especializadas dentro del grupo doméstico (como preparar la comida, hilar la lana de los borregos). Los niños y niñas también son requeridos para acompañar a abuelos y abuelas que viven solos o se encuentran enfermos. Por tanto las responsabilidades de los niños y niñas suponen una fuerte adquisición de destrezas y fortalecimiento de vínculos familiares.

Otras actividades manifestadas por los niños en sus narraciones de rutinas, están relacionadas con las que realizan fuera de sus casas y que también son parte del sistema de producción del grupo doméstico como el comercio de artesanía o de frutas y verduras. También se observó que los niños son indispensables en “los mandados”. Ellos se desplazan de sus casas para ir a la escuela, para llevar y traer herramientas en préstamo, a la casa de otros familiares o compadres, llevan comida a sus parientes que trabajan en la construcción a sus lugares de trabajo, entre otros.

Para los chamulas es de suma importancia el trabajo de las mujeres con los borregos, tanto que desde que las niñas son pequeñas (5-6 años) se les enseña la labor de pastoreo, y gradualmente van aprendiendo todo lo que ello implica: trasquilado, lavado de la lana, teñido, hilado, tejido y comercialización. Es decir se les van inculcando una serie de normas que ellas van

incorporando a la condición de mujer chamula: la maternidad, la artesanía, el cuidado de borregos y todo lo que ello implica.

Me fue muy frecuente observar la estrecha relación de los niños con los borregos. Estos animales están relacionados con la mayoría de sus actividades sociales, con la producción de artesanías, y la elaboración de su vestimenta, por lo tanto un consejo para entender la infancia chamula sería el que alguna vez diera Evans-Pritchard (1977) a los estudiosos de la simbiosis tan grande que existe entre los animales y los pastores: “*cherbez la vache*” (busquen a la vaca), lo que en el caso chamula podría traducirse como “*cherbez le mouteau*” (busquen al borrego).

El borrego es un animal considerado parte de la familia y son principalmente las mujeres las encargadas de su manejo. Rosa Zuñiga (1995:45) menciona que “la simbiosis que se ha dado entre las ovejas, las mujeres y el territorio es tan grande que las entonaciones que ha adquirido el *tsotsil* de Chamula, tiene una cadencia que suena a los sonidos que hacen estos animales. También hay que hacer notar que ellas les ponen nombres y no se los comen, cuando un borrego se muere lo lamentan mucho”.

Las madres chamulas mantienen a sus hijos a su lado por un largo tiempo para que ellas las auxilien en el cuidado de los borregos, es por eso que desde pequeños tienen mucha afinidad con estos animales, tal es el caso de Silvana una niña de 10 años que todos los días, antes de ir a la escuela, saca a los borregos a pastar y cuando regresa los mete de nuevo al corral. Una vez no encontró a uno de sus borregos y en la noche soñó que este la llamaba porque tenía frío. Al día siguiente apareció en casa de un vecino. Ella comenta: “*Ningún borrego es igual a otro, todos hacen un sonido diferente, los colores de su lana también son diferentes, puedo reconocer cuando un tsekil (falda chamula) está pintado y cuando no*”.

Las niñas chamulas tienen mayor contacto con sus madres y con otras mujeres de su familia que las instruyen durante las largas horas compartidas en el hogar. Juntas lavan la ropa, hacen la comida y bañan a los niños más pequeños. Generalmente entre los 6 o 7 años las niñas se integran a la escuela. Su círculo social está limitado a la familia, la iglesia y los niños y niñas vecinos con quienes establecen cordiales relaciones de amistad y de juego. A esta edad el rol que desempeñan en la familia consiste en apoyar actividades de carácter doméstico (alimentar a los borregos, cargar agua y leña, lavar la ropa, hacer mandados) y se inicia su involucramiento en las labores productivas. Las niñas chamulas, desde la edad de 9 años, comienzan a bordar, tejer y hacer limpieza de la casa y todavía juegan con muñecas (sobre todo tipo *barbies*). Conforme van



creciendo, van realizando otras actividades como hacer el aseo de la casa, hacer tortillas y algunas comidas sencillas bajo la supervisión de la madre.

Entre los 11 y 13 años, al asumir un rol más protagónico en las actividades domésticas, tales como cocinar, cuidar a los hermanitos, acarrear agua y leña, limitan en gran medida sus relaciones sociales al círculo familiar, lo que las obliga a adoptar formas de entretenimiento más individuales, tejer, bordar, ver la televisión, cuidar animales. En esta etapa se da un mayor involucramiento en las actividades económicas y productivas y se asumen tareas más pesadas *“Antes no cargábamos de agua, o cargábamos solo un poco, ahora mucho, más pesados, los niños chiquitos solo acompañan”* (Victoria, 12 años).

### Serie de fotos 12. Las actividades de ayuda de Victoria dentro del grupo doméstico



Victoria (12 años) va por agua al volver de la escuela.



Antes de comer les lava las manos a sus hermanos menores.



Por la tarde, después de hacer la tarea de la escuela, elabora artesanías para que sus parientes lleven a vender a la ciudad de San Cristóbal.

Fuente: Registro fotográfico de trabajo de campo Isela G. González Marín.

En esta etapa suelen reunirse a conversar en casa de sus amigas, y en medio de las emociones e historias narradas producen cientos de artesanías (manteles, servilletas, blusas, faldas, sobrecamas, fundas de almohada, pulseras, y un largo etcétera) propias de las artesanas chamulas. Estas jovencitas a temprana edad se convierten en hábiles productoras de artesanías, y en la elaboración y venta de éstas aprenden también *“cosas de la vida”* (para ellas el salir de la comunidad a vender, conocer gente distinta es estar viviendo la vida, es tener experiencias); Cristina de 12 años me comenta: *“cuando llegamos a San Cristóbal o a otro lugar fuera de aquí, ahí nos avivamos, ahí*

*aprendemos de todo*". En esos espacios apartados del hogar, hablan sobre cómo seleccionar al muchacho que les gusta, sobre el compromiso de casarse, o sobre cómo generar más recursos económicos para irse más lejos, para contribuir con sus familias o para adquirir mejores condiciones de producción de sus artesanías, o también para comprarse ropa, zapatos, maquillaje o electrodomésticos.

Entre los 13 y los 14 años los cambios hormonales propios de la edad estimulan un cambio en el comportamiento social, se abandonan los juegos de niñas, el tratamiento por parte de la familia cambia, procuran mantener las piernas cerradas al sentarse, se empiezan a arreglar, empiezan a tener novio y a participar más activamente en las actividades festivas de la comunidad. A esta edad asumen de forma directa las responsabilidades de algunas labores domésticas como cocinar, lavar la ropa de los hermanos menores y limpiar la casa.

Con las conversaciones con los niños de la localidad pude constatar que las responsabilidades de los niños varones se van forjando en la medida que estos se incorporan a los trabajos del campo o de la producción de hortalizas. Las tareas que realizan los niños que no asisten a la escuela y los que asisten, las alternan con el trabajo en las actividades agrícolas y ganaderas, apoyan en la siembra y manejo de algunos cultivos del solar, cuidan a los borregos, los llevan a pastar, riegan los sembrados y cortan los frutos. Las tareas del campo empiezan para los niños a los 7 u 8 años, en esta etapa comienzan a trabajar sobre todo con sus madres y las acompañan a los lugares de cultivo. En el camino les enseñan a identificar raíces, árboles, arbustos y frutos. Cuando es época de sembrar frijol, la madre o abuela les enseña qué cantidad de semillas deben de poner el hoyo abierto, que por lo general son cuatro o cinco. De igual manera ocurre con la siembra de maíz.

A los 12 años las tareas se vuelven más pesadas para los varones y pueden pasar un día entero cortando leña, cargando bultos pesados como por ejemplo *blocks* que son utilizados para las construcciones que realizan sus padres o hermanos, ya que muchos de ellos llevan a cabo labores de albañilería.

### Serie de fotos 13. Actividades de ayuda de los varones dentro del grupo doméstico



Martín, 8 años, sembrando.



Raúl, 7 años, yendo por el agua. Atrás va su prima Reina, la hija de Domingo.



Paco 5 años, y Ciro 4 años, ayudándole a su hermano mayor Nazario, a construir la puerta del baño.

Fuente: Registro fotográfico de Isela G. González Marín.

Los niños van adquiriendo con sus abuelos, sus padres y sus familiares los conocimientos necesarios para cumplir con su rol productivo y social. Contribuir con esas labores no sólo asegura el desarrollo armónico, mental y físico de los niños del ámbito rural sino que los ubica en su contexto familiar, los identifica y les otorga un rol que por etapas es más y más definido y socialmente útil.

Entre los 13 y 14 años los niños se incorporan más activamente en las actividades deportivas y festivas de la comunidad, al mismo tiempo, su incorporación a las actividades productivas y laborales es más intensa, la influencia social es mayor y se evidencia más su asimilación. Generalmente entre los 14 y 15 años, se empieza a trabajar por cuenta propia y a obtener y manejar sus propios ingresos de acuerdo a sus gustos e intereses, se empieza a asumir una conducta independiente. Comienzan a ser objeto de presión social y familiar orientada a la reafirmación de su sexualidad. En este período por lo general se concluye la primaria o se abandonan los estudios, también se comienzan a atener los primeros noviazgos.

**Foto 14. Niño chamula cobrando la entrada a la Iglesia de San Juan**



Registro fotográfico de trabajo de campo Isela G. González Marín.

Tanto para *tzeb* como para *kerem* (nombres en tsotsil para llamar a mujeres y hombres jóvenes), al convertirse en portadores de un ingreso económico, su posición dentro del grupo doméstico cambia, pues llegan a participar en las decisiones de la familia y su punto de vista es tomado en cuenta, además de que hay un mayor respeto por sus formas de pensar y de actuar, aunque dentro de ciertas normas. La mayoría de los niños con los que he convivido asiste a la escuela por las mañanas y trabajan en la casa, en el campo o en la venta de artesanías por las tardes y los fines de semana. La mayoría dicen disfrutarlo y se sienten muy orgullosos de poder ganar su propio dinero o por estar ayudando a su familia. *“Es dinero para mi mamá, para los gastos de mis hermanitos, al Nico se le están cayendo los dientes y hubo que llevarlo a dentistas, estaban muy picados, todos negros, y puro llorar hacía, pero pues yo ayudo un poco porque cuesta mucho”* (Santiago, 12 años).

En este sentido, es importante tomar en cuenta que en el ámbito de Chamula el trabajo infantil dentro de la estructura familiar ha sido mayoritario y no ha tenido forzosamente una connotación negativa. Al contrario, a menudo es la forma de realizar el aprendizaje necesario para poder ir asumiendo progresivamente las responsabilidades que más tarde como adultos se tendrán, asimilando las habilidades domésticas, comerciales, artesanales o agrícolas de los padres.

Sin embargo, cuando el trabajo pretende una remuneración económica, este adquiere una connotación distinta y entran en juego otros factores que van más allá de un proceso de aprendizaje y de socialización. Aquí, la posición económica de la familia es fundamental, ya que si esta es muy frágil, el trabajo de *tzeb* y *kerem* permitirá un ingreso extra al núcleo familiar, y ocasiona que los niños se dediquen no solo a la escuela sino que además tengan que trabajar por un recurso fuera de casa.

Los padres y madres no emitieron ningún criterio acerca de la edad apropiada para que los niños, niñas y adolescentes puedan salir de la comunidad a trabajar; por los datos recogidos se asume que esta es una decisión que toman, no tanto los padres, pero sí las madres cuando califican al ingreso de los hijos e hijas como “ayuda económica”, el momento que se define es a partir de los 12 o 13 años de edad. A continuación la opinión de una madre de familia que refuerza la noción de “ayuda” o trabajo infantil:

*“Mis hijas se quedan haciendo el almuerzo, a veces las llevo si saben trabajar. Yo sé hacer levantar a mis hijas a las cuatro de la mañana para que hagan desayuno para sus hermanos que se van al trabajo. Yo prefiero que estudien tanto mujeres y hombres. Tengo dos varones, uno está en tercero y el otro en cuarto y dos hijas que están en tercer curso. Las mujeres nos ayudan a nosotros, los varones trabajan y estudian, ahora están trabajando en la construcción de una casa que queda ahí por un mercado y regresan de tarde (María Aranda, madre de familia, 58 años).*

El testimonio anterior de alguna manera camufla el trabajo que hacen los niños, niñas y adolescentes con la denominación cultural de “ayuda”, en especial al interior de la comunidad, y de ayuda económica cuando es fuera de la comunidad. Este carácter que es una de las imposiciones de la economía global muestra muy poca vulnerabilidad para ser superado, las familias indígenas lo han incorporado como parte de su proceso de producción y reproducción.

Muchos niños chamulas que acuden a la escuela, son requeridos por los adultos que no saben leer ni escribir, para que los acompañen a hacer trámites bancarios o de tipo burocrático a la ciudad de San Cristóbal<sup>47</sup>. También, los niños mayores, acuden en representación de sus padres a las juntas de la escuela relacionadas con asuntos de sus hermanos menores.

En términos generales, podemos considerar que la socialización es concebida como el proceso que permite el desarrollo de la identidad personal, así como la transmisión y aprendizaje de una cultura específica. Estas experiencias están siempre sujetas a la reflexión y crítica de los sujetos implicados, hecho que otorga un carácter dinámico y complejo a estos procesos que se

---

<sup>47</sup> En período de quincena es común ver afuera de los bancos de San Cristóbal de Las Casas a niños chamulas endosando los cheques de pago de sus padres, abuelos o parientes que no saben leer ni escribir.

inician desde la infancia y que a través de sucesivas etapas de mayor o menor intensidad se mantienen a través de toda la vida, teniendo en cuenta que el aprendizaje ocurre en cada vivencia, en cada espacio de la vida cotidiana que comparte un grupo social.

Cada sociedad cumple las tareas de socialización utilizando a través de diferentes agentes y procesos más o menos explícitos e intencionales, mediante los cuales enseña o transmite a sus nuevas generaciones una estructura compleja de conocimientos, códigos, representaciones, reglas formales e informales, modelos de comportamiento y de valores, intereses, aspiraciones, cosmovisiones, creaciones, mitos; cada sociedad transmite una cultura, aquella que en un momento dado es compartida por la mayoría de sus miembros, intentando que al final de todo ello, se termine aceptando lo aprendido como normal, como bueno o como natural.

Siguiendo el razonamiento de Berger y Luckman (2003: 164), “todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos éstos mediatizan el mundo para él, seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y en virtud de las idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas”.

Los procesos de socialización se cumplen al interior de una cultura y ésta en gran medida determina las creencias y acciones que comparten los miembros de un grupo respecto de la forma de criar a los hijos e hijas, y las metas parentales trazadas, aspecto que en buena medida definen cómo se van configurando los cambios.

En los grupos domésticos chamulas donde trabajé las principales fuentes de estimulación intencional de los padres son aquellas actividades que promueven la independencia de los niños y que cubren sus necesidades primarias: comer solo, que se vista, controle esfínteres, vaya a la escuela, haga las tareas, ayude en el hogar y participe en los rituales religiosos y sociales y, posteriormente, contribuya económicamente a la familia. Los padres esperan que sus hijos terminen sus estudios de secundaria o preparatoria y vivan el mayor tiempo posible en la comunidad.

En el mundo chamula se pretende que los niños alcance su independencia socio-moral. Este proceso está vinculado con la práctica socializante en la comunidad a través del contacto con el agua, el aire, la tierra y el fuego y el juego. La observación constante del padre y la madre, que ofrece libertad de movimiento y elección, supone que los niños/as son responsables de su propio aprendizaje; sólo se dedica a facilitar procesos socio-morales más que la de tipo cognitivo

que a su consideración dependen más del proceso escolar, que de la familia. El uso del enojo, la vergüenza y el miedo como ejercicio socio-moral de reconocimiento de valores, rituales y premisas es una práctica recurrente en la familia chamula para lograr que los niños lleguen a convertirse en “personas listas”.

Finalmente la participación desde la primera edad en los rituales míticos, fiestas y mayordomías, conforman una cosmovisión de la crianza como sistema de reproducción social que permite la transformación del infante a niño y de niño a persona.

### Serie de fotos 15. Reina practicando las tradiciones de San Juan Chamula



Reina participando en las actividades de día de muertos.



Reina a la entrada de una iglesia de un paraje de San Juan Chamula.



Reina vistiéndose con su nagua de lana negra para la fiesta del carnaval. “[...] me gusta que mi papá sea mayordomo, pero son muchos gastos, pero mucho dinero gastamos, en fiestas, refresco, *pox*, de comida, [...] no me quiero regresar al paraje, aquí en Chamula sí me gusta, [...] pero ahora mi papá es conocido aquí, tiene cargo”.

Fuente: Registro fotográfico de trabajo de campo Isela G. González Marín.

Abordar los procesos de socialización de la primera infancia al interior del núcleo familiar, social y cultural, implica el reconocimiento de que la constitución paulatina como seres humanos y la construcción de la propia identidad, se definen en contraste con los otros, con los diferentes. Como actores sociales nos ubicamos frente a nosotros mismos y frente a los otros desde el nacimiento. Es así como vamos construyendo y aprendiendo; en palabras de Berger y Luckman

(2003: 167): “La noción del yo a partir de la adquisición del otro generalizado señala una fase decisiva en la socialización, que nos permite comprender que no sólo vivimos en el mundo, sino que participamos cada uno del ser del otro.

Al tomar conciencia de la existencia de los otros seres humanos y de nuestra participación en el núcleo familiar y comunitario, empiezan a construirse lazos que unen filial y fraternalmente a los unos con los otros, generando un tejido social que contribuye al bienestar y gratificación de quienes se sienten incluidos. A medida que los seres humanos nos incorporamos a un grupo social determinado, no solamente aprendemos los valores, normas y formas de relación y producción de ese grupo, sino que también empezamos a participar en formas más amplias y complejas de organización social. A pesar de las contingencias señaladas, el papel formador de la familia, cualquiera sea su tipo sigue siendo decisivo en la socialización de los nuevos miembros, en la transmisión de los valores, actitudes y creencias que forman parte del acervo cultural en la que se halla inmersa. El grupo doméstico, como primer contexto social, acoge al sujeto recién nacido y provoca su inmersión en el tejido sociocultural. Desde los primeros aprendizajes vamos tomando conciencia de una identidad cultural que se perfila sobre la base del reconocimiento o discriminación que proviene de los otros, ya sea a nivel individual o grupal. Las trayectorias individuales enmarcadas en una sociedad determinada van perfilando la construcción de la identidad, fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad (Berger y Luckman, 2003).

La transmisión cultural que ocurre en los primeros años permite la construcción de una identidad. La identidad cultural es la sensación de “pertenecer a una misma comunidad” experimentada por un grupo de personas; incorpora los sentimientos que cada individuo siente de pertenecer a un grupo o una cultura o de estar permeado por su influencia. También se puede definir como el conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social y que abarcan, además de las artes y las letras, estilos de vida, maneras de vivir juntos, sistemas de valores, tradiciones y creencias (Unesco, 2001).

El camino que los niños chamulas emprenden desde su nacimiento representa la construcción continua de una identidad personal y social única, que se caracteriza por una paulatina toma de conciencia sobre sus rasgos distintivos tales como el género, la pertenencia a un grupo étnico, la edad y la condición de la comunidad con la cual está en estrecho contacto. A partir de la primera infancia, muchos pequeños chamulas manifiestan una comprensión e



identificación con su rol y condición dentro de la familia y en la comunidad. *Las niñas estamos más con nuestra mamá en la casa, los niños también pero solo cuando están chiquitos, cuidan borrego...después más van con otros... con los papás o con hermanos...salen a trabajar fuera, así es aquí, solo si están enfermos se quedan* (María, 12 años).

Estas identidades tempranas son cambiantes a lo largo del ciclo de vida y se reconstruyen a medida que los niños viven experiencias en nuevos ambientes, actividades, relaciones y responsabilidades. Durante este proceso, los niños pueden experimentar sentimientos positivos, negativos o ambivalentes relacionados con aspectos de su propia identidad y de su pertenencia a un determinado grupo sociocultural.

Desde la perspectiva de Shaffer (2000), la plasticidad de la construcción de identidad se hace evidente en lo relacionado con la identidad “personal” en contraste con la identidad “social”. La primera de ellas se refiere a los sentimientos subjetividad de los niños respecto a su peculiaridad en relación con los demás, a su sensación de unicidad y de individualidad. La segunda, en cambio, hace alusión a cuán iguales a los demás se sienten (o les gustaría sentirse), típicamente mediante la identificación con la cultura de su familia y/o de su grupo de compañeros y compañeras. De esta manera, la identidad cubre simultáneamente dos fuerzas motrices fundamentales para todo ser humano: la necesidad de pertenencia y la necesidad de ser único.

Las vivencias en el entorno familiar chamula brinda a los niños la posibilidad de construir una identidad que comparta algunas de las características culturales de la familia y de la comunidad; también podríamos afirmar que se interiorizan también otros aspectos que pertenecen al mundo globalizado, no necesariamente compartida por el grupo familiar y comunitario más próximo al niño o niña.

Sea cual fuera la cultura y el tipo de familia, la formación recibida en el seno de ésta es fundamental en la construcción de la identidad porque, para la mayoría de las personas, los aprendizajes más perdurables en cuanto a la construcción de vínculos interpersonales y a la autoevaluación ocurren en el ámbito familiar. Estos aprendizajes tempranos, establecen en gran medida, la forma como los niños a partir de la percepción de sí mismos establecen relaciones con otras personas y con su entorno.

Los procesos de socialización y construcción de la identidad en la infancia son cruciales para el desarrollo de la persona, en lo que juegan un papel decisivo los padres y madres, o los demás miembros de la familia encargados de la crianza.

Los grupos sociales transmiten de diversas formas los valores, costumbres, cosmovisiones y formas de relación que le son propias, a través de procesos de socialización inherentes a la interacción social en la familia y entre los miembros de la comunidad. Sin embargo cuando hay cambios rápidos y continuos en el entorno social debido a entre otras cosas el constante contacto con otras formas de vida que se observan en la ciudad o a través de los medios de comunicación, los principios considerados tradicionales se ven alterados, lo que tiene consecuencias en la formación de las nuevas generaciones enfrentándolas a la revaloración de su propia identidad personal y social dentro de los nuevos contextos y a nuevos procesos de socialización en la sociedad receptora, que pueden afectar la aceptación de su condición social, racial o étnica.

Es en el seno de las familias chamulas que se recrean las prácticas, símbolos y representaciones que soportan la etnicidad. Ahí es donde se materializan los conflictos y tensiones propias de la socialización intercultural que viven estos grupos y quedan manifiestas las diferencias generacionales entre padres e hijos. También es en las familias donde los padres hacen evidente el futuro que desean para sus hijos, un futuro que define el proyecto promocional en el que la escolarización resulta estratégica. Finalmente, es dentro de este entorno donde se genera y renueva el soporte afectivo que da sentido a la pertenencia étnica de cada uno de los miembros, principalmente cuando hablamos de familias que viven continuamente entre lo urbano y lo rural.

La familia es una institución esencial para la socialización de los niños, es la principal transmisora del lenguaje. Fundamenta la personalidad o modos de actuar por identificación, diferenciación o imitación. Mediante ésta se apropian y aprenden roles, valores, costumbres, actitudes, comportamientos y normas. En el proceso de la adquisición de la identidad, la relación entre los padres y las madres con los hijos e hijas es preponderante; sin embargo, hay que considerar que en esta relación los padres y las madres no actúan solos, son intermediarios de la sociedad en su conjunto, por lo que los niños son receptores de un cúmulo de mandatos sociales que, por suerte, la historia ha mostrado que pueden variar a través del tiempo.

Mientras que las escuelas son un espacio de gran importancia, al igual que en la familia, estas se encargan de reproducir modelos o estereotipos masculinos y femeninos. En ellas se contacta con otras personas, con otros referentes y construcciones simbólicas y extiende su

universo subjetivo; se aprenden, se identifican y se valoran las diferencias entre las personas y se comienza a actuar de acuerdo a la interpretación que le da a estas valoraciones; se reciben pautas de comportamiento y se les educa a desenvolverse bajo normas formales y rígidas en un contexto distinto al familiar (García, 2004).

En la infancia, las relaciones que se crean intervienen en la formación de la propia imagen. Los niños chamulas construyen su “yo” a partir de la internalización de imaginarios que les indican cómo deben ser, es decir, son introducidos desde afuera y, por la práctica social fundada en saberes, valores y, significados, unos concientizados y otros no, que se incorporan a las subjetividades socializadas que configuran las identidades de hombres y mujeres a lo largo de sus ciclos vitales y en relación con su contexto cultural.

Por otro lado, los medios de comunicación, particularmente la televisión, se está conformando como un medio importante en la recreación de la identidad de los niños chamulas. En su contenido se tiende a reflejar de manera estilizada los valores, juegos de conducta, estereotipos sobre lo femenino y lo masculino.

### 3. La violencia dentro de los grupos doméstico

La violencia intrahogar está muy presente en nuestra sociedad y la sociedad chamula no escapa a esto. Diversos testimonios de los niños de los grupos domésticos revelan que por intervención de ellos mismos los padres han dejado de golpear a sus madres o a sus hermanas, ya sea solicitando apoyo de vecinos, autoridades competentes o bien, confrontando a los padres como es el caso de María:

**Isela:** *¿Por qué tu papá dejó de golpear a tu mamá?*

**María:** *Un día que yo no estaba y que llegó mi papá muy bolo (borracho). Quería pegar, quería golpear, entonces escuché sus gritos desde lejos y corrí, le dije “tú que le pegas a mi mamá y yo te pego a ti” Yo no estaba acá, yo estaba ahí en Chamula (cabecera). Otra vez, hace más tiempo, dice mi mamá que tuvo que amarrarlo y hacerle “manita de puerco” (risas). Después de eso ya no le ha pegado, ya le dio miedo que lo venga a buscar la autoridad y mi mamá empezó a ganar dinero con sus artesanías que manda para vender, ya no tiene que estarlo buscando pa’ el gasto. Cuando estaba más chica me daba mucho miedo también cada vez que llegaba así, pero ahora lo puedo denunciar con la autoridad.*

**Isela:** *¿Y por qué crees que antes no podías denunciar a tu papá?*

**María:** *Antes no denunciaba, tenía yo miedo.*

**Isela:** *¿Y ahora los niños ya no tienen miedo o por qué?*

**María:** *Yo siento que tienen, pero sienten ya el apoyo, porque los niños también escuchan radio, televisión, y ahí te dicen que hay que denunciar, entonces los niños son los que más ven la televisión. También al maestro que quiere pegar con vara para que aprendan, si hace eso dicen “no, nosotros tenemos derechos humanos”, se la recetan al maestro.*

**Isela:** *¿Ya no se dejan? Ya no.*

La abuela de Martín, una mujer de 57 años de edad, que habla perfectamente bien el castellano no solo reconoció haber maltratado a su hijo, sino también que fue víctima de agresiones físicas. Estando aun soltera fue golpeada por un tío y cotidianamente por su tía con quienes vivía; más tarde su papá la obligó a casarse a la edad de catorce años, con su amigo de “borracheras”, un hombre once años mayor que ella el cual la golpeaba constantemente, motivo por el cual, según me comentó “me desquitaba con mis hijos”. Doña Esperanza es una de las muchas mujeres chamulas que han estado expuestas a diferentes tipos de violencia y agresores a lo largo de su ciclo de vida. En la mayoría de los tipos de violencia que vemos en los grupos domésticos chamulas, los agresores mantienen un lazo de consanguinidad o de conyugalidad con la víctima, como es el caso de María y de Esperanza, la abuela de Martín.

Cabe mencionar que las suegras y los suegros, especialmente suegras, intervienen frecuentemente reproduciendo la violencia con el afán del cumplimiento de lo que en la cultura se concibe como “el deber ser de las mujeres”: por lo que incitan o promueven la violencia entre las parejas de sus hijos e incluso de las propias hijas. Las suegras actúan como guardianas de la costumbre observando que sus nueras obedezcan y atiendan a sus hijos como ellas lo hicieron con sus esposos. Otra manera de maltrato hacia las nueras es a través de la violencia verbal, siempre tratando de “sobajarlas” con expresiones como “no sirves para nada” e incluso debido a las diferencias de clase entre el propio grupo chamula.

Considero que es parte del sistema de género interiorizado que manda a las mujeres “ser para los otros” y “cuidar a otros”. Las mujeres chamulas de mayor edad justifican el maltrato a las mujeres debido a su “rebeldía”, llamándole así a la falta de cumplimiento de sus obligaciones como darle al esposo su comida y lavarle la ropa.

**Isela:** *¿Y su papá alguna vez golpeó a su mamá?*

**Mujer chamula de 43 años:** *Sí, que si llegaba y no tenía algo listo para comer la golpeaba.*

Como se aprecia, repetidos son los casos de las agresiones y maltratos que ejercen los hombres hacia sus esposas o hacia sus hijas, de hecho la violencia de género en el ámbito doméstico es una de la más frecuente violencia que viven los niños chamulas

#### **4. Reflexiones**

A lo largo de este capítulo hemos podido ver que a través del proceso de socialización que emprenden en el grupo doméstico, los niños chamulas comienzan un proceso de enseñanza aprendizaje de su cultura y del desarrollo de sus habilidades con la ayuda dentro del grupo doméstico. En cuanto al proceso de socialización de los saberes comunitarios, los niños aprenden observando y practicando mediante la realización de actividades acordes a un estatus que se adquiere a través de las destrezas y habilidades. Cada niño o niña recibe una educación específicamente para su formación adulta, a las niñas con los quehaceres de la casa y el matrimonio, y los niños para trabajar en el campo y cuidar a la familia sin que esto signifique que no hayan momentos en los que se trasgreda la asignación de estos roles dependiendo sobre todo de las circunstancias familiares en las que viven los niños: número de hermanos, posición que se ocupa entre los hermanos, ausencia de padre o de madre, lazos familiares con los que se dispone, y los gustos y habilidades propias de cada niño y niña.

La transmisión de los saberes se realizan a través de la vida cotidiana, en cualquier momento o instante se pueden enseñar, estos se realizan mediante la observación y el uso de los objetos, también en la realización de algunas actividades adecuadas a su edad; para que los niños lo desarrollen y lo fortalezca, mediante el apoyo constante de los agentes que intervienen en el proceso de socialización.

Con demasiada frecuencia, el abuso a los niños ocurre en la sombra: no se detecta ni se declara, y –peor aún– en muchos casos se acepta.

Podemos ver que la cultura chamula es aprendida no interiorizada, debido a que existe una resignificación de lo observado, lo vivido y lo enseñado de parte de los niños, lo que nos hace confirmar que los menores actúan como sujetos activos en este proceso. Esta forma de abordar la socialización infantil chamula nos permite definirla como un proceso complejo e interrelacionado desechando formulaciones en las que se considera a los niños como adultos potenciales, planteamientos fundamentados en la sociología de Durkheim, en la que se considera

la socialización como un proceso mecánico por la cual los niños adquieren la cultura en el que nace o se encuentra de forma automática. Por lo tanto se le despoja de su existencia propia de la capacidad de ser un agente activo en el proceso, contrario a lo que sucede en el proceso de socialización de los niños chamulas.

# Capítulo VI

## Escuela y socialización: La construcción de la identidad étnica de los niños de primaria

*Si tú me ves sabes que soy chamula, por mi nagua, por mi piel y por todo eso, donde yo esté, puedo estar en Jovel, en todos los lugares. Si tú entras en una tienda en dónde vives y me ves, ya sabes que soy de chamula, ¿o no?*

*(Marush, 11 años).*

### 1. La escuela en San Juan Chamula

La escuela ocupa un espacio complejo en la vida cotidiana de los niños chamulas, ya que a través de su escolarización ingresan en un campo de múltiples aproximaciones, disputas y tensiones entre las ideas que circulan en las familias respecto de cómo ser niño y aquellas presentes en las escuelas. Ambas instituciones, la familia y la escuela, muchas veces son agentes socializadores con fines y expectativas diferentes, donde circulan diversos tipos de contenidos y modos de transmitirlos, aunque no siempre se oponen tajantemente sino que existen solapamientos y apropiaciones mutuas. Por ello, las relaciones entre estos espacios son heterogéneas y complejas, y ameritan análisis pormenorizados que nos permitan entender las cuantiosas aristas que conforman los vínculos entre las escuelas y las familias. ¿Qué características está presentando la vida y cotidianidad escolar en comparación con la vida doméstica de los niños chamulas?

Con el fin de profundizar en estas cuestiones, propongo abordar aspectos que atraviesan la experiencia escolar de estos niños. En particular, se reflexionará en torno a algunos conflictos que surgen como consecuencia del aprendizaje del castellano en el espacio escolar y sobre la identidad étnica chamula, para así dar cuenta de algunas de las muchas complejidades implícitas en la construcción de los niños indígenas.

Decidí trabajar en la escuela porque pensé que a través de esta institución podría interactuar con un mayor número de niños que pertenecieran a sectores sociales más diversos, tomando en cuenta, como ya hemos visto en los capítulos anteriores, que la sociedad chamula no

pueden considerarse homogénea y que las transformaciones sociales y económicas propias de este tiempo han creado familias con distintos matices y por lo tanto distintas formas de vivir la niñez.

Para la elaboración de este capítulo realicé observación etnográfica con alumnos de la “Escuela Primaria Benito Juárez” ubicada en la cabecera municipal chamula frente a la iglesia de San Juan. Tuve la oportunidad de convivir con estos niños dentro del espacio escolar, así como a la salida de la escuela, en la plaza donde se encuentra la iglesia y camino a su casa. En estos espacios pude observar la forma como se relacionan y las interacciones que tienen entre ellos. Muchos de estos menores me permitían acompañarlos hasta su casa después de charlar un rato en el centro o a la salida de la escuela. De esta forma me fue posible observar cuestiones sobre las formas de interacción que tienen con sus familias y conversar con algunos padres y madres.

También realicé etnografía del aula, lo que ha sido fundamental como metodología dentro de mi trabajo, pues me permitió observar y documentar lo que sucede dentro de los salones de clases, entre maestros, autoridades y alumnos: la forma de socialización, el comportamiento de los menores frente a las autoridades escolares y de estas hacia los niños, y su participación en clase. También, para vislumbrar el aula y la escuela como un todo se han tenido en cuenta otros espacios dentro de la misma: cancha de juego, pasillos, bancas de recreo, ya que forman parte de las interacciones de los alumnos y maestros, por tanto también los he considerado como espacios de observación.

Llegué a la escuela primaria a mediados de octubre de 2012. Físicamente la escuela es un espacio amplio y agradable. Como en todas las primarias hay una profusa exhibición y uso de los símbolos patrios. La bandera y sus honores semanales con el canto del himno nacional son rutinas obligadas, pertenecer a la escolta es, como en todas nuestras escuelas, un honor; hay imágenes por aquí y allá de algún héroe nacional: Benito Juárez, José María Morelos, Hidalgo, todos ellos con grandes reminiscencias nacionalistas. A pesar de estar acogida en un Programa Intercultural Bilingüe<sup>48</sup>, en toda la escuela no hay una sola alusión a la diversidad étnica y lingüística de México.

---

<sup>48</sup> Este modelo refiere a un uso mayoritario de la lengua materna en los inicios del proceso escolar y la incorporación paulatina de la segunda lengua hasta equilibrar el uso de las dos durante el periodo de formación. En este modelo, ninguna de las lenguas se pierde durante el proceso, sino que se pretende lograr el uso coordinado de las dos lenguas, es decir, la meta es el bilingüismo coordinado.



El maestro de cuarto grado me acogió en su salón de clase, donde se concentró la mayor parte de mi experiencia, que pudo enriquecerse al paso de los días. En efecto, gocé de una gran libertad para convivir con los niños de toda la escuela en los recreos, y de observar así muchas de sus actividades. Gracias a esta situación tuve una visión global del funcionamiento de la escuela y de la población infantil que a ella asiste. Esto me dio un espléndido espacio de observación e interacción con los niños.

No elaboré ninguna encuesta ni entrevista estructurada a los niños de la escuela primaria debido a que me interesaba que hablaran ellos mismos de lo que realmente quisieran hablar, además considero que la comunicación espontánea con los niños puede ser menos autoritaria que una entrevista, sobre todo cuando apenas se les acaba de conocer, permite mayor margen de libertad para que ellos expresen su pensamiento y sentir, en espacios donde por tradición se les forma como seres callados -“*Guarden silencio y solo contesten cuando la maestra les pregunte*”, decía el maestro a los alumnos cuando llegué, con ello lo que logran los profesores es que cuando les preguntan ya no quieren responder-. Esa pasividad se acrecienta cuando en la escuela, los ejercicios, tareas y exámenes son formatos institucionales que se les aplican a los niños sin hacer ningún reparo en su contexto sociocultural.

Históricamente los niños indígenas en instituciones escolares ha sido un desafío para los diseños educativos gubernamentales. Se puede observar que dadas las condiciones asimétricas y desiguales entre la vida de los pueblos indígenas y los programas de la Secretaría de Educación Pública diseñados para la sociedad hegemónica, el aprendizaje de los niños chamulas no está libre de tensiones, disputas y negociaciones. La educación rural revela la incapacidad del Estado, la sociedad y la institución escolar para desarrollar mecanismos que permitan ir reconfigurando la oferta a la luz de los nuevos referentes. Sin embargo, aunque en la escuela se dan procesos de apropiación de esta cultura impuesta por el Estado, también se dan procesos de resistencia y de lucha, que son también parte esencial de la trama social cotidiana de los niños chamulas. “... *si nos empieza a gritar [el profesor], lo miramos y le decimos que sí, a todo lo que nos diga, luego nos salimos otra vez al patio y nos escondemos atrás de los salones de baile, ahí nunca hay nadie, no entramos en todo el día a las clases, no nos gusta que nos grite, mientras más nos diga así, menos vamos a entrar...*” (Rich, 10 años).

También, en las clases observadas en su conjunto era repetitiva la situación de que los alumnos se pusieran de pie y jugaran dentro del aula, incluso durante alguna exposición del profesor. Algunos juegos eran simulacros de peleas, forcejeos que podían ocurrir tanto en lo que

se considera el frente de un aula (donde está localizado el pizarrón) como en su parte posterior. El profesor llamaba la atención a los niños constantemente pero estas situaciones no las podía evitar durante todo el transcurso del día, al grado de llegar a pasarlas por alto.

Estas cuestiones nos hacen reflexionar en el hecho de que los niños chamulas no son receptores pasivos de lo que sucede en el ámbito escolar. Ellos utilizan ciertas estrategias que corroboran su capacidad de agencia. Otra estrategia más de los niños es “pasar desapercibidos” cumpliendo con las tareas, haciendo lo que el maestro dice, portándose “correctamente” dentro del salón de clases, pero sin someterse del todo a las decisiones del profesor, lo que se expresa en las constantes burlas hacia su “autoritarismo”, el desapego de los niños hacia lo que se les enseña, preferir el juego durante el concurso de himno nacional en lugar de “aquietarse” (como muchas veces se les exigió) mientras sus compañeros participaban, y faltando a la escuela, aún con el consentimiento de sus padres, argumentando que están enfermos.

La escolarización en nuestra sociedad institucionaliza la infancia (Nardowski, 1999), dándole un estatus, sentido y especificidad particular. La permanencia dentro de la escuela implica en cierto sentido una separación de la vida que transcurre afuera, es decir la vida adulta. Desde esta perspectiva, niñez y escuela van de la mano. En contraste con esto, las sociedades indígenas definen la niñez según otros condicionamientos culturales. Los niños indígenas son parte de la vida afuera de la escuela, de esa vida que en términos de la escolaridad hegemónica se considera propia de los adultos, debido a que como ya vimos en los capítulos anteriores, los menores chamulas desde muy pequeños participan en las actividades productivas del grupo doméstico.

Las actividades domésticas de los menores corren paralelas a la educación en la escuela. En San Juan Chamula la escolarización constituye un valor social, que se manifiesta en el deseo de la mayoría de los padres por que sus hijos estudien. Su actitud revela en gran parte el deseo de no ser censurados socialmente dentro y fuera de sus comunidades con términos despectivos.

Los niños asisten al colegio desde las ocho de la mañana hasta la una de la tarde. Las clases reúnen a unos treinta alumnos por salón que son instruidos por algunos maestros de la localidad y otros de la ciudad de San Cristóbal. El conjunto de las asignaturas responde sintéticamente, en su didáctica y contenido, a los parámetros de instrucción formal establecidos por el Estado. Entre los valores que los niños reciben en las escuelas destaca un concepto de “respeto” siempre relacionado con la disciplina y el comportamiento aplacado, muy contradictorio con el temperamento de la mayoría de los niños que constantemente están

hablando, riendo entre ellos, inventando juegos y pasando por alto las llamadas de atención constantes de los maestros.

El maestro enseña este “respeto” a través de la disposición de las aulas y las intervenciones por turnos que deben mantener un orden basado en la jerarquía. Se impone un esquema de preguntas y respuestas, de observancia de las categorías de grado y edad, de maneras de conducirse y desplazarse que poco tienen que ver con las nociones sociales chamulas que se viven al interior de los grupos domésticos en donde los menores aprenden por observación y escucha. Esta formación intenta abarcar todas las facetas del contexto escolar, desde la dinámica de enseñanza hasta el comportamiento en los recreos. Sin embargo, todo queda en los intentos vanos de los profesores para tratar de aplacar en todo momento a estos niños que ante el aburrimiento e incompreensión que les produce la rigidez de este sistema, utilizan diversas estrategias para salir librados de las reprimendas sin someterse del todo a sus formas: *“nos escondemos atrás de los salones de baile, ahí no nos ven y no tenemos que estar parados todo el tiempo que tarda el honor a la bandera, me cansa mucho estar parado sin moverme, a veces pega fuerte el sol...”* (Emilio, 9 años).

Como todos los lunes, a las ocho de la mañana, antes de entrar a los salones de clases, los alumnos se forman en filas en el patio de la escuela, una fila de niños y otra de niñas por cada grupo. Da lugar la ceremonia de “rendir los honores a la bandera”. El maestro selecciona para esta ocasión, dentro del grupo al que le toque, al niño “con mejor conducta” dentro del salón de clases. Las filas están divididas por grado escolar y sexo. Cada semana un grupo está a cargo del acto, en ella un niño es aplaudido por su comportamiento adecuado y sus méritos en clases para que porte la bandera, el emblema de la identidad nacional, que es reverenciada como símbolo máximo de respeto. El acto tiene evidentes repercusiones para los niños que aprenden una noción muy estereotipada de conducta y que es aplicable a todas las situaciones en el seno de las escuelas.

Como podemos ver, en la escuela chamula, la concepción occidental hegemónica sobre la niñez continua en gran medida vigente a pesar de la inserción de la primaria al Programa Intercultural Bilingüe, ya que los menores suelen ser tratados como tabula rasa en la cual han de imprimirse contenidos estandarizados, ubicándolos en un rol pasivo y subordinado a la autoridad adulta, que desestima en parte el conocimiento que estos niños han aprendido en su entorno específico chamula.

En este sentido, la escuela cumple un papel muy importante en la socialización y en la formación de la identidad de los niños chamulas ya que a través de ésta, ellos y ellas aprenden los elementos que integran la cultura nacional tales como el idioma español, el himno nacional, y en general la historia del país. Sin embargo, entre ellos y con los maestros se comunican en su propia lengua, y es sólo durante las lecciones en clases, en los momentos clave de los eventos escolares, o cuando acude de visita algún inspector de zona, que a los niños se les exige hablar castellano. La escuela tiene una función importante en la transmisión de la cultura, ya que es el espacio donde se aprende o se reivindica la misma cultura de los niños, pero también puede pasar lo contrario.

Mientras el discurso de la escuela deposita en la lengua indígena un valor identitario central, se registra una estrecha asociación de parte de los niños entre el castellano como una lengua de prestigio y ascenso social porque está ligada a la escolarización. Esto no quiere decir que los niños renieguen de su lengua materna, entre ellos es muy común escucharlos hablar en tsotsil, en sus juegos y charlas informarles de recreo. Simplemente son conscientes que para lograr ascender en la estructura social chamula es necesario aprender a hablar, leer y escribir en castellano.

Varios alumnos se acercaron para enseñarme algunas palabras en su lengua materna de manera espontánea. Sin embargo, se expresaban con inseguridad en castellano, más cuando estaban presentes varios niños a la vez. Cuando no se sentían cómodos, decían que otro alumno que estaba allí sabía más que él o ella y que era mejor preguntarle a esa persona. Esta actitud de los estudiantes se refleja en los comentarios que me hicieron algunos maestros al empezar el trabajo de campo: *“para obtener información de los alumnos, es necesario ganarse su confianza, sino, no se abren”*.

En los testimonios que veremos a lo largo del capítulo se hará evidente que las familias ven como positivo que sus hijos asistan a la primaria en gran parte por el valor de la educación para mejorar sus vidas, aunque también hay otro factor de mucho peso y es el hecho de que la escolarización de los niños es percibida como una vía para acceder al sistema de becas del programa gubernamental “Oportunidades”, lo que hace que por cada niño inscrito se genere un ingreso familiar fijo<sup>49</sup>. Por otro lado, podemos visualizar que por su carácter de institución

---

<sup>49</sup> Casi todos los niños de la comunidad asisten a clases, especialmente desde que las becas del programa Oportunidades se condicionaron a la presentación de boletas de calificaciones y certificados de asistencia escolar. Dicho programa beneficia a la población estudiantil de la comunidad, específicamente a los alumnos de tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria. Los niños reciben una beca mensual para culminar la educación básica. Los

difusora de los valores hegemónicos, la escuela se constituye en un escenario privilegiado para observar el juego de tensiones sostenido por los niños y los adultos (maestros y padres de familia) y entre los mismos niños.

La vía de comunicación más utilizada entre las escuelas y las familias es la escrita, a través de informes de progreso escolar, y comunicaciones que responden a invitaciones a reuniones o juntas para brindar información acerca de acontecimientos institucionales o relacionados con sus hijos. Sin embargo, en ocasiones estos textos son de difícil comprensión para los padres, especialmente para aquellos con baja o nula escolaridad, lo cual dificulta el vínculo con la escuela. En las juntas de padres de familia a las que pude asistir, los hermanos mayores eran los que iban en representación de los padres. Varios de estos hermanos/as no rebasaban los 12 años de edad. Las razones que los padres daban para no acudir a las juntas eran que ellos no entendían las circulares que se les hacían llegar, ni la documentación que les daban en las reuniones y que sus hijos mayores sí.

Mi interés se centra hacia un diálogo intergeneracional en el que en la medida de lo posible, privilegiaré la voz de los niños. Se trata de encontrar en los discursos de niñas, niños, maestros, padres y madre cómo se originan los procesos identitarios mediante la aceptación o negación de lo étnico, y que pueden visibilizar momentos de adaptación, resistencia o negociación.

### ***1.1. “Tenemos que aprender castellano...”***

Para los niños chamulas, uno de los principales objetivos de asistir a la escuela es el aprendizaje del castellano. “*Tenemos que aprender castellano*”, me respondió un niño de 11 años al preguntarle para qué iba a la escuela. Actualmente, con el Programa Intercultural Bilingüe, que sostiene el aprendizaje de la lengua madre primero en la lecto-escritura, los profesores están enfrentando resistencia de los padres de familia. Ellos afirmaban: “*Los padres reclaman, dicen, los niños ya saben hablar tsotsil, enséñeles castellano*”. “*Entre todos los profesores les explicamos, todo hacemos para que ellos entiendan que realmente es necesario aprender en tsotsil primero, hasta hemos hecho llamar a las autoridades*

---

profesores de la primaria han detectado que los niños acuden a la escuela solo por el apoyo económico que reciben y mencionan que los padres son quienes obligan a sus hijos para que continúen sus estudios y así no perder el ingreso económico que reciben por el programa.

*educativas para que les expliquen. Ahora, dicen los padres de familia que escriban entonces pero en los dos, pero más en castellano”.*

Con esto podemos afirmar que muchos de los niños chamulas acuden a la escuela con el propósito de poder incorporarse más adelante al mundo mestizo-urbano y para eso necesitan de los instrumentos básicos que la escuela provee, como saber leer y escribir, instrumentos que ellos asumen les hará ser más competitivos en el mundo y les garantizará mejores condiciones de vida.

Los niños saben perfectamente que trabajar es importante, pero lo es aún más estudiar. Así se lo han dicho sus padres, abuelos y demás familiares, y de hecho gran parte de las esperanzas de la familia recaen sobre esta posibilidad. Para los padres, el aprendizaje del castellano es elemental para el desenvolvimiento personal y la supervivencia económica. Los padres que no tuvieron la oportunidad de aprenderlo, han padecido una y otra vez las dificultades de no poder comprender ni comunicarse una vez que salen de sus comunidades. *“Que estudien para que no queden ignorantes como nosotros, yo solo estudié primaria, quiero que lea, que aprenda todo, que estudie, que sea Doctora. No quiero que vaya en la escuela de Laguna Petej porque ahí solo tsotsil hablan los niños, en San Cristóbal aprende bien en castellano, mira, ya cada vez más se le entiende”* (Padre de familia de una niña de 5 años que estudia en San Cristóbal).

Muchos padres de familia coincidían en que mandaban a sus hijos a la escuela para que aprendan a hablar y escribir castellano, no solamente para alfabetizarse sino también por el poder que implica manejar esta lengua. *“Aquí hablamos tsotsil nada más. Les mandamos a aprender castellano, así pueden ir a Jovel, a la ciudad, hacerse entender, reclamar”.* *“¡Tienen que saber castellano siempre pues! ¡Así no van a ser ignorantes, mejor que nosotros tienen que ser pues!*

Varios profesores coincidían en que el plan de estudios de la primaria Benito Juárez tenía aspectos positivos, como el valorizar la lengua materna, pero que los padres ponían a sus hijos en la escuela para que aprendieran castellano. Sin embargo, considerando que en el campo los niños asisten por lo general solamente hasta tercer grado, se preguntaban, si se enseña primero el tsotsil, entonces cuándo van a aprender castellano. Algunas veces, los profesores comunicaban a los padres de familia que los niños recién aprenderían a leer y escribir en tercero o cuarto grado, lo cual generaba desconfianza y temor en ellos y procuraban llevar a sus hijos a escuelas en la ciudad. Por lo tanto, existen contradicciones entre el sistema educativo formal y las necesidades y percepciones de las familias chamulas.

Así, la escuela se presenta ambigua y al mismo tiempo como un agente habilitante y limitante. Por una parte los menores perciben que en un futuro podrían habilitarlos para el campo laboral -y por consiguiente, el ascenso socioeconómico-, deseable. Al mismo tiempo, esa entrada en un mundo de nuevas oportunidades parece oponerse a veces a su mundo chamula y a las formas tradicionales de aprendizaje. Así mismo, la valorización de los títulos escolares parece repercutir en las relaciones intergeneracionales, ya que en la mayoría de los casos los niños superan el grado máximo de escolaridad de sus padres, lo cual genera tensiones y confrontaciones.

## 1.2. “No seas como yo...”

Los padres de familia percibían el ir a la escuela como un medio para superar la situación de pobreza y también su condición deficitaria asociada al género. Tomasa, la madre de Rosita respondió cuando le pregunté si su hija quería ir a la escuela.

*Si, quiere ir, yo también quiero que no falte, -anda, no seas como yo que no sé- le digo... Ella, con la escuela, donde sea puede caminar y con el estudio donde sea puede estar. Yo no sé escribir ni mi nombre, ni mi firma, hasta ahora no sé” (se le quiebra la voz, derrama unas lágrimas)... “Tenía a mi abuela, mi mamá me dejó pequeña, así como mi hijito tal vez; y de ahí, así como me ha dejado, con mi papá me quedaba y después con mi abuela, borregos había y a los borregos me hacía pastar. A la escuela voy a ir, yo le decía. Y ¿para qué vas a ir a la escuela? Entonces, cuelga a tu oreja los borregos y ¡anda! Así decía mi abuela y por eso no he ido a la escuela.*

Efectivamente, para las mujeres es difícil no solo asistir a la escuela sino continuar en ella avanzando los grados. A medida que suben de curso, la cantidad de niñas va disminuyendo y termina el ciclo básico un menor número de niñas. Al próximo nivel entran muy pocas.

Los hijos también perciben el valor de la escuela y a veces pueden sentirse superiores a sus padres analfabetos. Rosalía, de 7 años, repetía primer curso, y como vivía a cuatro horas de camino a pié de su casa, su padre la dejaba durante la semana con la profesora. Un día que llegó a recogerla la niña no quería hacerle caso y le decía “Tú no sabes nada, a ver, escribe la ‘a’. Ves, ¿no puedes!” El hombre me dijo como disculpándose “No sé pues escribir, señorita” – ¿No fue a la escuela?, pregunté – “Sí, fui dos años, pero no podía aprender y lo dejé, por eso quiero que Rosalía aprenda, y no sea como yo, que no se leer”.

En el discurso de los entrevistados se aprecia una valoración importante de la naturaleza de la educación como estrategia de desarrollo para la infancia y movilidad social. De esta manera, la educación de los niños en la escuela se valora no sólo respecto a la adquisición de

conocimientos específicos que no pueden ser entregados totalmente por la familia, por su condición de pobreza y baja escolarización entre otros factores, sino también respecto a pautas de conducta y adquisición del lenguaje.

Así pues, el hecho de que los padres estén dando prioridad para que sus hijos estudien, se debe a que mandar a los hijos a la escuela significa contar con un ingreso económico, producto de la beca que proporciona el gobierno federal con el programa “Oportunidades”, lo cual resulta más conveniente que el hecho de que los hijos trabajen en el campo, pues éste ya no es redituable debido a que los precios de los productos consumibles han subido considerablemente<sup>50</sup>.

La situación de mandar a los hijos a la escuela, según algunos de los profesores, no siempre tiene buenos resultados, ya que han detectado que varios menores que no le “echaron ganas” al estudio es debido a que son obligados a estudiar.

Según las entrevistas y comentarios recogidos en el trabajo de campo a personas adultas, básicamente a los padres de los niños de la primaria, antes, asistir a la escuela también era un deber, sin embargo, era menos obligatorio que en la actualidad. Lo importante era ir al campo para enseñarles a los niños las actividades agrícolas para que cuando llegara el momento de que ellos formaran su propia familia tuvieran los conocimientos necesarios para hacerse responsables y sacar la familia adelante. Para las niñas, asistir a la escuela no era una prioridad, ya que les decían que los que iban a la escuela eran los hombres. En este sentido, las niñas indígenas enfrentan todas las desventajas de la pobreza: la subordinación generacional, la desigualdad y discriminación de género. Estos factores detienen de manera significativa el desarrollo educativo de las niñas, mucho más que el de los niños varones de su misma edad y pertenecía étnica, según Paloma Bonfil Sánchez (2004: 34-35). Se pensaba que la escuela se había hecho para los hombres, no para las mujeres, quienes tenían que permanecer en casa para atender al padre o el hermano, ofrecerles de comer o una taza de café.

Con el paso del tiempo, las condiciones sociales de Chamula fueron cambiando gradualmente. La exigencia para que los niños acudieran a la escuela fue mayor, debido a la llegada de programas de asistencia social como Solidaridad (a finales de los ochenta), Progreso (a mediados de la década de los noventa) y Oportunidades (en los últimos años). Estos programas

---

<sup>50</sup> Las becas por cada niño que asista a la escuela son apoyos bimestrales durante los diez meses del ciclo escolar (septiembre a junio). En secundaria y en educación media superior, las becas para mujeres son superiores a las de los hombres, debido a que son ellas, en este nivel educativo, quienes tienden a abandonar sus estudios en mayor proporción y en edades más tempranas que los hombres.



ofrecían becas a los niños que asistían a la escuela primaria, Posteriormente, se amplió la cobertura a nivel de secundaria y después a nivel de bachillerato. En consecuencia, algunos padres comenzaron a mandar a sus hijos a las escuelas para recibir el apoyo de dichos programas. En la actualidad son obligados por las autoridades locales, tal como señala la señora Juana de 50 años, originaria de San Juan Chamula:

*“No, pues no. A mí no me mandaron. No llegué a conocer a mi papá. Todavía no había escuela, había pero no era obligatoria. No como ahora, pues las autoridades ya mandan, lo obligan a uno., lo mandan a la fuerza. Antes a los hijos se les decía muy fuerte que si iban a la escuela no habría de comer, Por eso, desde chicos nos mandaban al campo, aún no caminábamos, nos llevaban a la fuerza”.*

A pesar de que estos programas del gobierno han llegado a Chamula y de la presión que ejercen las autoridades locales para que manden a los niños a la escuela, no se ha logrado abatir el alto rezago educativo del municipio<sup>51</sup>. Esto corresponde a que en las familias, la educación está subordinada a otras necesidades más inmediatas como de alimentación y salud<sup>52</sup>.

En ocasiones los niños y niñas dejan a un lado sus actividades de ayuda en el hogar porque tienen que hacer las tareas de la escuela, ya que cuentan con el apoyo de la beca de Oportunidades y no pueden bajar su rendimiento escolar, de lo contrario podrían perder esta entrada y eso representaría un ingreso menos para la familia.

### **1.3. Alta valoración del aprendizaje escolar**

Al estudiar las relaciones entre los elementos asociados a la construcción de las representaciones sociales del niño y de la niña chamula en la escuela, podemos inferir que estas representaciones en el contexto del hogar están relacionadas con los “saberes” y con los modos de conocer que niños y niñas adquieren en su hogar.

Los niños chamulas tienen un auto concepto claro de sus habilidades en sus grupos domésticos. Indican con precisión que “trabajan” en sus casas y además “saben ganar”. Son

---

<sup>51</sup> Según datos proporcionados por **Los derechos de la Infancia y adolescencia en Chiapas** (2010:48), San Juan Chamula ocupa el 5° lugar en rezago educativo de entre los municipios con mayor proporción de indígenas. Es decir que el 63.7% de los niños que comienzan su educación preescolar nunca la concluyen. El primer lugar lo ocupa San Juan Cancuc con 67.4%.

<sup>52</sup> A principios del mes de Junio de 2013, mujeres de la comunidad de Nichnamtic del municipio de San Juan Chamula -algunas de ellas embarazadas-, pidieron al Gobernador del Estado garantizarles su derecho a la educación luego de que funcionarios de la localidad les impidieran realizar su ceremonia de graduación de nivel básico. Mencionaron que en una asamblea, los funcionarios las ofendieron diciéndoles: *“Vergüenza que mujeres embarazadas estudien, siendo que ellas solo sirven para la cocina”.*

importantes y colaboradores en la subsistencia familiar y desarrollan habilidades y competencias que les permiten subsistir aún si no tienen padres o familiares. Sin embargo, todas estas habilidades algunas veces son invisibilizadas por la importancia, que los profesores y algunos padres de familia otorgan a los aprendizajes escolares centrados en la lectura y escritura.

Por tanto, existe una especie de desvalorización de los conocimientos y competencias propiamente culturales de parte de los niños chamulas lo que refleja además una desvalorización de los conocimientos y valores comunitarios propios de la cultura chamula, que está originando un deseo de ser “diferente” generado por los mismos padres, y que se manifiesta cuando mandan a sus hijos a la escuela “*para que no sea como yo*”; o cuando los mismos niños afirman “*tenemos que hablar castellano*”. Este deseo estaría asociado a la superación de condiciones de pobreza y dominación debido a que aprender castellano es percibido como una oportunidad para el ascenso social.

La fe que muchos padres depositan en la escuela, les hace conectar automáticamente la educación con progreso económico y ascenso social, ven a la escuela como la llave que abrirá a sus hijos la puerta para superar la pobreza e ingresar a la clase media. Los padres de familia son conscientes de su situación de sometimiento y opresión y desean cambiar el destino de sus hijos a través del conocimiento y dominio de la lengua dominante.

Por otra parte, la manera de conocer y aprender en la escuela y la comunidad chamula es muy diferente. Los niños chamulas aprenden a cuidar a los animales, trabajar y ayudar en sus hogares con los otros, padres, hermanos, abuelos, en un diálogo de respeto y reciprocidad con la naturaleza y con todo lo que les rodea los alimenta y sirve. Aprenden a sembrar viendo a los mayores como preparan en el terreno, observando cuándo está listo. Por tanto, los niños chamulas llegan a la escuela con un bagaje de actitudes, valores y creencias producto de la socialización previa recibida en su familia y entorno cultural chamula, que es muy contrastante con la práctica pedagógica oficial.

Esta contradicción que se da entre la escolarización nacional y la particularidad de la vida indígena se presenta en el caso de Araceli, una joven chamula que actualmente tiene 25 años y estudia la carrera de economía, y que cuando era pequeña se vio en la necesidad de ir a vivir a la ciudad de San Cristóbal, donde cursó la escuela primaria. “*En ese tiempo era una niña de cinco o seis años*”-Menciona. Araceli pertenece a una familia constituida por cuatro hermanas y dos hermanos, de los cuales ella es la mayor.

*“Mi papá tenía terrenos para el cultivo y algo de dinero, y aunque era costumbre que las mujeres no fueran a la escuela, porque enseguida se casaban con el primero que pasara, trató de darnos escuela, al menos la primaria, lo demás fue por nuestra cuenta. En el barrio donde vivíamos en San Cristóbal había una escuela chiquita, de madera y lamina. Cuando era invierno calaba mucho el frío. Solo había una maestra para seis grupos. Yo comencé a ir a la escuela con mucha ilusión de aprender a leer. Me levantaba muy temprano, cuatro, cinco de la mañana para ayudar a mi mamá yendo al molino y volteando las tortillas. A las 8 de la mañana me iba a la escuela. No entendía ni una sola palabra porque la maestra hablaba español. No entendía nada de lo que enseñaban. Además, la profesora colocaba a los niños en dos grupos: en el primero estaban los niños “inteligentes” que entendían lo que la maestra explicaba, y en el otro grupo los “burros” porque no entendíamos de lo que hablaba. Los niños nos hacían burlas muy fuertes por la forma en la que estábamos sentados. Yo permanecí durante año y medio en ese grupo, y no porque “fuera burra” como decía la maestra sino porque solo hablaba la lengua tsotsil. Durante ese año aprendí español. Lo que me hacía creer que de verdad era burra era mi libreta donde había enormes tachas rojas que abarcaban toda la hoja, y muy escasas “palomitas”. Un día la maestra me pasó el pizarrón para leer algunas palabras, pero yo no pude porque todavía no reconocía todas las letras. La maestra me regañó frente a los demás y me golpeó en las manos con una regla de madre, lo hizo tan fuerte que me dejó marcada la forma de la regla en las manos. Además me dijo unas palabras que tengo muy grabadas en la mente: “¡Niña burra! ¡No puedes aprender el abecedario, casi dos años y sigues igual de burra que el primer día que llegaste! ¡Te quedas sentada en estas bancas para toda tu vida!” y señalaba el lugar donde se sentaban los niños que ella llamaba “burros” (Registro etnográfico).*

En este mismo sentido, en la escuela primaria Benito Juárez de Chamula, los niños cumplen con las tareas y hacen las lecturas que les mandan los maestros de una forma un poco mecánica sin que haya un verdadero entendimiento de lo que se está leyendo o escribiendo en los cuadernos, estrategia en la que también entran en juego los maestros cuando al calificar lo que los niños escriben no prestan demasiada atención y se limitan a rayar con una “palomita” las libretas. La manera de “aprender” es a través de la repetición, el dictado, la copia, la falta de interpretación del texto, de reflexión e intercambio de conocimientos entre profesores y alumnos. Las estrategias cognitivas propiciaban un aprendizaje no significativo, donde la repetición y la lectura coral son los principales medios utilizados por el profesor. De esta forma los alumnos solo recuerdan y refuerzan conocimientos ya adquiridos y no se plantean situaciones diferentes que lleven a la generación de nuevos conocimientos.

Tomo un registro etnográfico que sucede durante el tiempo de clases de los niños para hacer referencia al tema del desinterés y falta de metodologías adecuadas para el aprendizaje los niños chamulas:

*“El docente inicia la clase escribiendo en el pizarrón. Parado enfrente de los alumnos indica que va a hablarles sobre los ecosistemas. “En un ecosistema hay seres vivos y seres no vivos. Los no vivos*

*son el agua, el aire”. Les pregunta, “¿qué es la adaptación?, ¿adaptarse?”, los niños no responden a la pregunta, mientras hablan paralelamente al maestro, uno de ellos golpea una lapicera constantemente contra el banco. No se escucha con claridad lo que dice el maestro, y continúa un ruido constante. Algunos niños se ríen. El profesor comienza a levantar el tono para hacerse escuchar “un perro no vive en el agua”, un pez fuera del agua no vive, ¿por qué? Porque no es su ambiente, el está adaptado al agua”. El docente pide a un niño que deje de molestar y les pregunta a los alumnos “¿a qué están ustedes adaptados?” Nadie responde. Un niño responde bajito sin que el profesor logre escucharlo, “a los borregos”. Continúan los murmullos y comienzan las advertencias del profesor “escuchen, escuchen todos” “el que escuche que escuche, sino se van”. Se escuchan risas. Hay un murmullo constante. El docente empieza a escribir en el pizarrón pero no se ve con claridad lo que escribe. Entonces se produce una situación de mucho movimiento en el salón de clases, de bancos, de risas. El profesor pregunta enojado “¿Qué pasa?”, saca a un niño del salón y entonces algunos de los alumnos empiezan a intentar copiar” (Registro etnográfico).*

Esta forma de aprendizaje no toma en cuenta la actividad cognoscitiva de los alumnos tanto dentro de la escuela como fuera de ella, privilegia los contenidos escolares formales y los separa del proceso de socialización que se realiza en todos los ámbitos de la vida diaria. A pesar de esto, de un grupo de 37 niños de 4º grado de primaria, aproximadamente la mitad de ellos podía entender el castellano y una cuarta parte podía hablarlo sin ningún problema.

Sin embargo, en el relato etnográfico pareciera que hay dos planos jugándose en el aula, ya que mientras el profesor escribe en el pizarrón y pide a los alumnos que copien y respondan, se suceden una serie de hechos en el aula entre algunos niños que hablaban de las actividades que realizarían después del colegio, específicamente sobre acompañar a uno de ellos por un material de construcción que está en casa de otro pequeño y que su papá le encargó que llevara a casa después de la escuela. El profesor y sus intenciones por un lado, la vida de los niños y sus preocupaciones por otra.

También valen la pena retomar algunas de las expresiones de los niños cuando en un momento de la clase uno de ellos se recuesta en su pupitre y dice: “mejor me voy a mi casa a cuidar a mi hermanito”. Otra de ellas me mira y dice: “maestra, estoy aburrida, ¿hoy no vamos a dibujar?” Otra agrega: “sí, saque las crayolas, le dibujo otra vez mi casa”.

Por otro lado, si bien la decisión familiar, es en términos generales, que tanto niños como niñas asistan a la escuela y adquieran más y mejores grados de educación formal, el tema de la falta de recursos económicos se convierte en el impedimento fundamental a la hora de decidir qué hijos o hijas deben de estudiar. Es decir, no son tan determinantes, por lo menos en el discurso, para los padres y madres la valoración cultural acerca de los roles de género a la hora de decidir cuál de sus hijos o hijas estudiará, sino más bien la capacidad de encontrar un trabajo con

el que se solvente los gastos del grupo doméstico, los propios gastos de los hijos o hijas (dentro de los que se incluye el gasto educativo). A pesar de que la educación está vista como una necesidad, en términos de prioridades, están sobre los educativos, las necesidades de subsistencia.

#### **1.4. “Este profesor es malo...”**

En el contexto escolar las interacciones diarias entre niños y sus profesores permiten a los menores construir representaciones sobre aquellos, las que están basadas en la calidad de sus relaciones.

Muchos niños chamulas van a la escuela de buena gana porque “quieren aprender”, juegan y se encuentran con niños de su misma edad, y a pesar de que tienen que caminar grandes distancias, llegan muy contentos y apurados con sus mochilas. Muchas niñas además llegan cargando en sus espaldas a sus hermanitos. El clima del aula era diferente según el profesor o profesora que estuviera a cargo de la clase. La relación entre profesor y alumno no estaba centrada en el aprendizaje de los contenidos, en muchos casos, los niños demostraban su afecto hacia el maestro o maestra, sentándose en sus piernas los más pequeños, abrazándolo, o llevándole un dulce o fruta a la hora del descanso.

Sin embargo, en algunos casos el profesor perdía la paciencia cuando los alumnos no podían aprender o se equivocaban. Pablo no podía empezar a trabajar y seguía dando vueltas a su hoja y a sus lápices, el profesor le gritó. “*¡Ya gordo!, ¡¿cuándo vas a empezar!?*” A Miguel, que sacó un resultado equivocado en su suma. “*No puedes sumar bien, siempre te equivocas*” Luis no podía seguir la tarea en la clase, preguntó -“*No puedo, ¿cómo se hace? -¿Qué no puedes? Tu nunca puedes nada*”, respondió el profesor. La opinión de los niños sobre este profesor era de total desaprobación a su forma de ser: “*Este profesor es malo, nos grita y nos pega de cualquier cosa. Nos pega cuando no podemos*”.

Con lo anterior podemos afirmar que los niños viven situaciones de violencia que no siempre son visibles a nuestros ojos, sino que a veces más bien son visibles a nuestros oídos. Los profesores pueden dejar huella en los menores a través de acciones y verbalizaciones negativas sobre su comportamiento, las cuales influyen en el desarrollo de cada uno de los niños que acuden a la escuela. Este tipo de violencia suele ser menos perceptible debido a que no implica ningún acto físico violento hacia los otros, sino que se ejerce a través del lenguaje. Otro profesor me comentaba en tono de cansancio: “*Estos niños son callados, son lentos, no les da*” (refiriéndose a su capacidad intelectual).

Una de las preocupaciones de los profesores era la implantación de hábitos de higiene en los niños, a través de las recomendaciones que hacían en grupo, cuando estaban en formación antes de entrar a clases hablándoles de las ventajas higiénicas y sanitarias del aseo personal, revisaban la limpieza individual de orejas, cara y ropa. En una clase en la que se hablaba sobre los usos del agua, los niños señalaban que el agua servía para tomar, lavarse, etcétera. El profesor estuvo de acuerdo con ellos, pero añadió. *“Es cierto, el agua sirve también para lavarse, pero ustedes no se lavan, miren ustedes por ejemplo a Agustina, su cara sucio está, no se lava nunca”*. La niña aludida se sonrojó y ocultó su cara entre sus brazo.

Esta relación en la que se percibe al profesor con poder y capacidad de castigo físico, genera actitudes temerosas o tímidas en los niños. Muchos profesores percibían a los alumnos como callados, pasivos, que no respondían con facilidad cuando se les preguntaba. Un maestro decía: *“A mi modo de ver, los niños son todavía un poco tímidos, no quieren participar, hay que exigirles”*, *“los mas grandecitos son los más calladitos, cada año que suben son más tímidos, los pequeños hablan, corretean”*.

En esta escuela varios profesores caminaban con una vara en la mano apurando a los niños a salir al patio en el recreo, o controlando el trabajo común de limpieza, como el día que limpiaron la cancha exterior, botando las piedras a un lado, recogiendo las ramas, papeles y bolsas de plástico esparcidos; o también cuando yo era asediada por los niños que querían jugar, se acercaba un profesor y los alejaba con su vara.

Dar lugar a las palabras de los niños no significa silenciar el discurso adulto, ni las didácticas ni las disciplinas. En esto también, las polaridades no hacen más que empobrecer. Tal vez si significa poner a los *curriculums*, los textos y planificaciones en su lugar: como uno de los aspectos que guían la tarea docente. Tras ellos, están los niños, con sus historias, sus intereses y a veces también con sus dramas. Todo esto debería también direccionar qué y cómo enseñar, única forma de garantizar, que algo se aprenda.

## **2. La construcción de la identidad étnica de los niños en la escuela primaria.**

### **2.1. La identidad en los niños chamulas**

Los seres humanos estamos influidos por nuestras experiencias sociales como por los valores culturales y las normas del grupo social al que pertenecemos y con el que nos identificamos. Sin embargo, cabe preguntarse ¿A qué hace referencia lo étnico? ¿Cómo la pertenencia étnica incide en la formación del ser niño y niña chamula?

Siguiendo a Guidens (2004: 321) la etnicidad es puramente social, esta se produce y reproduce con el tiempo, opuesto al concepto de raza que se refiere a rasgos con base biológica, la etnicidad hace referencia “a las prácticas culturales y perspectivas que distinguen a una determinada comunidad de personas. Los miembros de los grupos étnicos se ven a sí mismos como culturalmente diferentes de otros grupos sociales y a su vez son percibidos por los demás de igual manera”. El concepto de sujeto étnico se refiere a la persona (o grupo) que se adscribe a un grupo social diferenciado culturalmente de otros. Aunque existe un conjunto de prácticas culturales que diferencian a todos los grupos sociales, existe también un énfasis en esta distinción que tiene que ver con maneras comunes de hacer las cosas y que se asimilan a través del proceso de socialización. Ejemplo de esto puede ser la vestimenta, las costumbres, las tradiciones, la lengua, la religión.

Aun cuando la etnicidad es una particularidad que como Guidens menciona “poseen todos los integrantes de una población, no solo de algunos” (2004: 322); en la cotidianidad el término etnicidad se utiliza para definir a las minorías otorgándole incluso una carga segregacionista hacia un grupo considerado como inferior.

Tomo en cuenta el término culturas híbridas de García Canclini (2001) para hacer referencia a la forma adaptable y de fluidez de la etnicidad en los niños chamulas debido a que en su vida cotidiana se amalgaman expresiones simbólicas diversas, lo que lleva a relativizar la idea de identidad pensada generalmente en términos de inmutabilidad y estabilidad para pensarla más bien en términos de heterogeneidad intercultural en donde las identidades se vuelven más diversas. Es así que, siguiendo a García Canclini (2001) no es posible establecer identidades puras

e inamovibles porque no podemos decir que existan características fijas que se consideren como esencia de una etnia específica.

En el caso de los niños de chamula se hace visible que las diversas formas de vida, las normas, las costumbres y las creencias de las comunidades son transmitidas a los menores desde etapas muy tempranas y están relacionadas a la identidad infantil chamula en forma de hábitos, creencias, formas de vestir, de hablar y de interactuar con los otros.

Hablar del pueblo chamula en la actualidad supone, para quien trata de aproximarse a su trayectoria y su proceso de transformación, la necesidad de reconocer que esta sociedad no puede considerarse ya del todo como aquellos “otros” que describieron cronistas y primeros etnógrafos en la localidad, cuya alteridad con respecto a la sociedad occidental los situaba en el imaginario chiapaneco en el lugar de un pasado remoto e inmóvil, opuesto a la categoría de civilización. Hoy se hace visible que su actual dinámica sociocultural, marcada por migraciones, adaptaciones, sincretismos, resistencias físicas y simbólicas, crisis y resurgimientos, los ubica en un contexto tan contemporáneo como el de nuestra propia cultura.

Sin embargo, los chamulas históricamente han sido muy apegados de sus tradiciones y a su comunidad, “[...] no solo tienden a verse a sí mismos como “chamulas” primariamente, en lugar de considerarse “tsotsiles” o, aún menos, “indígenas de Chiapas” ni “trabajadores migrantes”, sino que todas sus energías sociales y políticas y religiosas se han enfocado hacia el interior de sus comunidades” (Rus y Collier: 167:2002).

Bonfil (1991) llamó etnicidad a la conciencia de ser indios, enmarcada en una relación asimétrica de subordinación/dominación con los no indios. La fuerza de la etnicidad se asegura por medio de la conciencia étnica. Ésta permite dar continuidad a la identidad étnica, a través de la oposición cultural. Esta continuidad se da de gran manera en la integración de etnias sometidas al poder de otra dominadora, como también se da en las dominadas, que se resisten a ser asimiladas durante el proceso de absorción política y cultural desarrollado por la etnia expansionista (Esteve, 1986).

La identidad de los niños chamulas de hoy no sólo se reduce a la identidad étnica, pues poseen otras identidades sociales compartidas y comunes con otras colectividades de la sociedad: género, edad, clase. Así, se entiende por identidad étnica el sentido de pertenencia e identificación a un determinado grupo étnico, ya sea “blanco”, afroamericano”, “chino”, “indígena”. Un sentido de pertenencia que se modifica y cambia a lo largo del desarrollo humano.



Existen una serie de mediaciones subjetivas y culturales determinantes para las construcciones de las identidades (Lomas y Arconada, 2003). Entre estas mediaciones o agencias/agentes de socialización entre los niños chamulas se detecta fundamentalmente: por un lado, a las formales, como la familia (padre, madre, tíos, abuelos/as primos/as), la escuela (maestros/as, autoridades) y los grupos de pares; y, por otro, las informales o difusas, como son los medios de comunicación, la publicidad; las iglesias, el lenguaje hablado y escrito, los usos y costumbres, entre otros. Todas éstas de gran influencia retórica sobre las personas, inculcándoles o trasmitiéndoles modelos de identidad.

Según Stuart Hall (1996) en su libro *Cuestiones de identidad cultural*, mencionan que “en los últimos años se registró una verdadera explosión discursiva en torno al concepto de identidad, al mismo tiempo que se le sometía a una crítica rigurosa” (Hall, 1996: 13). Aunque no es mi intención aquí ahondar en esa discusión, es necesario aclarar qué entendemos por identidad.

Coincido con Hall (1996) en que es necesario deconstruir el término identidad antes de desecharlo por completo. Por tanto, como se ha mencionado hasta la saciedad, considero que no podemos hablar de identidades esenciales, inmutables o ahistoricas. Concuero con la idea de las identidades fragmentadas, siempre en continua construcción y en tensión. Esto nos permite, siguiendo a Hall, que en lugar de preguntarnos por un ¿quién soy? o ¿de dónde vengo? Nos preguntemos por aquello que podríamos ser, en cómo nos han representado a través de la historia, y cómo esta representación influye en la manera como nosotros mismos nos representamos (Hall, 1996: 18).

Se plantea entonces que construimos nuestras identidades a partir de las relaciones que tenemos con los otros, ya que dan cuenta de diferenciación de un nosotros con un “otros”. Por eso Restrepo (2007: 27) menciona que es importante entender la identidad y la diferencia como dos caras de una misma moneda en donde los sujetos negocian, rechazan o resisten en un complejo entramado de relaciones de poder.

## ***2.2. “Yo soy chamula porque uso nagua...”***

Mi contacto directo con los alumnos y alumnas se dio a través de conversaciones informales y observándolos en clase y en el espacio de recreo, me alertó sobre determinadas cuestiones que tenían relación con su autoidentificación étnica y con los procesos de hibridación

cultural<sup>53</sup> que experimentan al entrar en contacto, debido a su cercanía con la ciudad de San Cristóbal de Las Casas.

Me preguntaba cuáles eran los pensamientos y sentimientos de pertenencia de los niños chamulas que tanto contacto tenían con el mundo occidental, aparentemente tan distintos al suyo. Me preguntaba si se producía en ellos algún cambio, consciente e inconsciente, alguna contradicción, si tenían dudas, inquietudes, sentimientos de ambivalencia. ¿Por qué Angelina, una niña de 10 años de la primaria, me decía? *“Yo soy chmaula porque uso nagua (falda tradicional de lana), también porque tengo mis borregos. Pero hay veces que no, hay veces que no lo usamos, cuando vamos en San Cris, mejor no la llevamos a veces, porque nos dicen feo como chamulitas”* ¿O por qué algunas niñas conservaban mucho más que otras, las tradiciones chamulas, como la forma de vestir, la comunicación monolingües en tsotsil, participaban de muchas más actividades de ayuda en el hogar (cuidado de borregos, lavado de la ropa, cuidado de los hermanos, en el abastecimiento de agua y de leña, etcétera); y por qué otras parecían conservar muy poco de su vestimenta tradicional eran bilingües y dedicaban la mayor parte de su tiempo a las actividades escolares?

Me preguntaba si era posible afirmar el desarrollo de una identidad étnica entre los niños y niñas chamulas ¿Era posible que este desarrollo y su contenido concreto guarden relación con el género y el tipo de familia a la que los niños pertenecen? ¿Cómo podemos definir la identidad étnica de los niños chamulas si por su carácter vivencial necesariamente está expuesta a una constante reconfiguración debido al constante flujo de ideas, bajo el cual la sociedad chamula se desenvuelve?

Debido a esta dificultad para definir la identidad es conveniente atender las aportaciones de Barth (1976), quien especificó que cierta organización social y la historia de rasgos culturales no son suficientes para definir a un grupo étnico, ya que los grupos cambian o pierden sus tradiciones y prácticas culturales, y no obstante prevalece el sentido étnico. Lo que realmente define a una identidad étnica, señala el autor, es el proceso de autoadscripción mediante el cual un grupo humano selecciona ciertos emblemas culturales como distintivos de su singularidad para recrear su sentimiento de pertenencia colectivo.

---

<sup>53</sup> García Canclini (1989: 15) menciona que las culturas híbridas de América Latina combinan de una manera nueva y compleja lo moderno y lo tradicional, lo regional, lo nacional, y lo transnacional, lo culto, lo popular y lo masivo. En este sentido, define hibridación cultural como los “procesos socioculturales en los que las estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas”.

Cuando preguntaba a los niños ¿Por qué crees que eres chamula? Después de mirarse y reírse entre ellos ante una pregunta que les resultaba tan obvia, poco a poco fueron respondiendo con algo de dificultad. Las respuestas más frecuentes de los niños fueron las siguientes: “*Porque vivo aquí con mis hermanos*”, “*porque hablo en lengua tsotsil*”, “*Porque pongo mi nagua en las fiestas*”, “*Porque hablo tsotsil y nací aquí*”, “*Porque no se hablar mucho en español*”. “*Porque aquí voy en la iglesia y juego en campo*”, “*porque tengo borregos en mi casa*”.

Sin duda, el vestido femenino chamula es uno de los símbolos materiales más distintivos de la identidad de las mujeres y de esta sociedad en general, al mismo tiempo, la cría de borregos es un elemento importante en la configuración de la identidad étnica ya que este proporciona el insumo necesario para elaborar la gran diversidad de artesanías que se producen en la localidad. La actividad artesanal incluso puede considerarse parte de la identidad laboral, sobre todo en las niñas. Se hace evidente que la enseñanza de los niños/as se desarrolla a través de las prácticas religiosas, artesanales y las prácticas agrícolas y de pastoreo. Por tanto, la educación familiar es la que reúne los elementos culturales que se transmiten a través de actividades cotidianas que hacen que los niños/as se definan a sí mismos como personas chamulas.

En este proceso los niños participan en la construcción de lo que son y lo que devendrán, y desarrollan la propensión a un “sí” mismo posible. Aprenden por su cuerpo: “Lo que se aprende por cuerpo, no es algo que se tenga, como un saber que se puede tener ante uno, sino algo que se es” (Bourdieu).

Marush, una niña de 11 años me comentó: *Si tú me ves sabes que soy chamula, por mi nagua, por mi piel y por todo eso, donde yo esté, puedo estar en jovel, en todos los lugares. Si tú entras en una tienda en dónde vives y me ves a mí, ya sabes que soy de chamula, ¿o no?*

Lo anterior coincide con la propuesta de Giménez (2000: 52) quien observa que la identidad se construye “mediante la apropiación e interiorización, al menos parcial, del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la colectividad en cuestión”. Giménez propone una definición global de la identidad étnica en términos de

*“...el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...) a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados...” (2000:28).*

Quizás a esta definición, podríamos incorporar el hecho que los repertorios culturales interiorizados como *habitus* (Bourdieu, 1990), es decir estructuras estructuradas predisuestas a actuar como estructuras estructurantes, no sólo sirven para distinguir un nosotros de los otros, sino que también sirven para organizar la vida del nosotros, ya que ese es el papel central de todo sistema cultural: la cultura sirve para *hacer* (vivir), aunque también se use para *ser* (distinguirse).

Los niños chamulas manifiestan en forma no siempre explícita ni mucho menos evidente cuestiones vinculadas con los complejos procesos de identificación que los atraviesan. A pesar de la diversidad que a nuestra mirada presentan los citados espacios de sociabilidad debido a que muchos niños tienen contacto más frecuente con la ciudad por ejemplo, o porque se asisten o no a la escuela, la identificación étnica está presente en ellos, casi podría decirse como un hilo conductor, reafirmando aquello de una memoria que no pierde coherencia y un sentido de origen que sigue siendo referencia, dado que al decir de Bourdieu han pasado por experiencias que los signaron como parte constitutiva de un conjunto más allá de y a pesar de las diversidades individuales.

Entre los niños chamulas quienes con frecuencia se ven en una situación de desventaja económica y social con respecto a los llamados “*kaxlanes*”, los procesos de socialización y construcción de identidad pueden generar conflictos en razón del rechazo a elementos de su cultura de origen que pueden identificar con su condición de desigualdad e injusticia ante los constantes contactos la sociedad mestiza.

Cada vez que un niño chamula, pronuncia por ejemplo la palabra “*kaxlan*” que nombra al otro, como si fuese mágica, ésta despliega un repertorio de imágenes, ideas, historias, temores, valores, (sobre el poder, la exclusión, el racismo) etcétera, para supuestamente “decir todo” sobre quien ha nombrado(a). Por otro lado, los niños chamulas a su corta edad representan la “otredad” que intentan explicar los discursos nacionalistas que promueven la construcción de un otro indígena en oposición a la blancura imaginada de los coletos. Estas representaciones sociales los construyen como seres distintos, y reconstruyen una posición.

El color de la piel es el signo más complejo pues parece estar bien establecido en el imaginario colectivo, que asume que entre más claro sea alguien, es más bello. En más de una ocasión fue muy común escuchar comentarios al respecto sobre la diferencia de piel “*La muchacha que sale en esa novela es de piel blanquita, bonita, así como la tuya*”. “*Esa niña se cree mucho y no sé por qué porque está bien negra*”. Esta serie de anécdotas “inocentes” nos muestran que hay cierta valoración

estética negativa de la piel oscura y una valoración positiva hacia aquellos que la tienen más clara.

Por tanto, entre los niños chamulas existe una clara representación de la diferencia las cuales se relacionan con los discursos de exclusión e inclusión que forman parte de la estructura social y con las percepciones que tienen de las distancias sociales entre ellos/as y los que sienten cercanos o lejanos. Así como la categoría “indio” contiene la carga de un estigma y subsume etnia y raza, *chamula* tiende a contener ciertos aspectos negativos, que resume también ambas dimensiones.

### 2.3. ***“Yo no me llamo chamulita...”***

Durante mis interacciones con los niños de la escuela primaria, pude darme cuenta de ciertas tensiones que sienten con respecto a sus identificaciones fuera de su localidad y que son recurrentes en sus relatos. Un día, mientras discutíamos acerca de la posibilidad de ir todos juntos a la ciudad de San Cristóbal de las Casas para conocer un museo, Martín explicó que estaba en desacuerdo, y argumentó que *“no me gusta que me digan chamulita”*. Matías le refutó *“pero si eres de chamula”*, a lo cual Martín respondió: *“sí, bueno, pero no me gusta que me digan así. Quiero que me digan por mi nombre. Yo no me llamo chamulita”* (Martín y Matías, 11 años). La referencia hecha por este niño es resultado del hecho de que en la ciudad de San Cristóbal se suele usar el gentilicio “chamulita” de un modo peyorativo, como si fuese un insulto.

En las relaciones de subordinación que viven los chamulas en la ciudad de San Cristóbal, se construyen una serie de prejuicios, es decir, sentimientos y juicios peyorativos hacia ellos que los homogeneizan y estigmatizan como representantes de toda la carga negativa que se le ha asignado a “lo indio”: flojo, pobre, rebelde, ladrón.

Los estereotipos son representaciones que sirven para identificar a los miembros de un grupo con base en las características específicas y, con frecuencia, expresan los prejuicios que pueden o no estar basados en la realidad, sin embargo, permiten distinguir y jerarquizar de forma negativa a los miembros de determinados grupos.

Goffman (1970) menciona que cuando los atributos que identifican a un grupo en particular producen a modo de efecto la denigración de sus miembros, estos tienden a convertirse en estigmas, y estos también son una forma de manifestación del prejuicio.

Si bien los “coletos” mantienen una actitud de “tolerancia” hacia los chamulas, en sus discursos en privado la gran mayoría los desvaloriza y rechaza en diversos ámbitos de la vida cotidiana. *“son otra cultura pues..., una señoras se visten con su nagua, pero otras ya no, muchos chamulitas se están cambiando, digo yo cambiaran para bien, y no, cambian para mal, se vuelven groseros, ya no acatan las ordenes (Mujer coleta de 57 años).*

Este racismo se normaliza en formas concretas de procedimientos, trato, habla, uso de espacios, que actúan como barreras impuestas. En este contexto los niños chamulas interiorizan estas limitantes y representaciones sobre el ser chamula y sobre sí mismos. Es por eso que en los usos de la pertenencia étnica vemos cómo los niños pueden afirmarse o negarse como chamulas, según el particular contexto por el que estén transitando.

El hecho que de acuerdo con diferentes espacios (en este caso, la ciudad de San Cristóbal de las Casas y la localidad de Chamula) los niños apelen a diferentes categorías de identificación, (*“soy mexicano”, “soy chiapaneco” “soy niño no más”, “soy de Altos”, “no somos zapatisas”*) nos demuestra que ellos y ellas no son simples espectadores de las interpelaciones que reciben en los diversos ámbitos, sino verdaderos productores de significados articulados según sus evaluaciones de las situaciones vividas.

Ahora bien, al parecer, en los espacios urbanos muchos niños se sienten interpelados e impugnados como chamulas por distintas razones, entre otras por su elemental competencia en la lengua, por su vestimenta, por sus actividades comerciales, o por sus identificaciones religiosas. Sin embargo, ellos y ellas piensan que en el medio urbano siempre se apela a un modelo de chamula que debe ser “indígena rural”, “monolingüe en la lengua indígena” y “fiel creyente de las costumbres de sus ancestros”, por lo tanto, los niños de esta localidad sienten que son una imagen siempre corrompida y alejada de ese ideal porque muchos de ellos se comunican en castellano, han cambiado su traje tradicional por indumentarias occidentales y porque muchos no viven todo el tiempo en la localidad. *“Creer que son chamulas solo las que usan nagua, si no la pones ya no te dicen nada, abí no la llevo... pero sí soy de chamula” (Martha 12 años).*

Los niños se apropian de esta imagen del “indígena ideal”, pero la utilizan en diversos sentidos. *“Aquí, puro hablamos tsotsil y hacemos nuestras costumbres, nuestras fiestas, nuestras tradiciones y nuestros pensamientos, no somos como en otros [pueblos] que ya no hacen eso, solo quieren todo lo que no es de ellos” (Javier 10 años).*

Mientras que algunos parecen reforzar esta representación, otros la resignifican, mostrando la distancia que los separa de ella. *“Somos chamulas, pero no tanto somos indígenas porque estamos más tiempo en la ciudad que aquí, y muchos a veces ya no usamos nuestra nagua, así que cuando estamos aquí sí somos, pero mas no somos”* (Lorenza 14 años). En este mismo sentido me comentaba Marush, una niña de 10 años, sobre por qué casi ya no utiliza su nagua chamula, *“porque me gusta más esta ropa de las princesas [ropa con las imágenes de las muñecas de Disney] no soy tanto chamula pero sí hablo tsotsil con mi casa”*. Aquí puede verse una apropiación muy crítica de la imagen que los otros tienen de lo que es “ser chamula”, lo que nos revela la multiplicidad de sentidos contenida en una misma categoría de identificación.

Debemos tener en cuenta tal como menciona Giménez (s/f: 20) que la primera función de la identidad es marcar fronteras entre un nosotros y los “otros”, y que no hay otra manera en la que podríamos diferenciarnos de los demás si no es a través de una constelación de rasgos culturales distintivos. Por lo tanto la identidad no es más que el lado subjetivo (o, mejor, intersubjetivo) de la cultura, la cultura interiorizada.

La cultura no debe entenderse nunca como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados. Por el contrario, puede tener a la vez “zonas de estabilidad y persistencia” y “zonas de movilidad” y cambio.

*“Algunos de sus sectores pueden estar sometidos a fuerzas centrípetas que le confieran mayor solidez, vigor y vitalidad, mientras que otros sectores pueden obedecer a tendencias centrífugas que los tornan, por ejemplo, más cambiantes y poco estables en las personas, inmotivados, contextualmente limitados y muy poco compartidos por la gente dentro de una sociedad”* (Giménez, s/f : 20).

También, en este mismo sentido, existen muchos niños chamulas que viven en distintos asentamientos conurbados debido a los continuos desplazamientos a los que han sido sometidas muchas familias de la localidad. Así, parece ser que los niños/as establecen diferenciaciones entre “los que viven en chamula” y los que viven fuera pero también de alguna forma son chamulas, es decir “los expulsados” Una niña de 11 años al relatarme a quiénes consideraba como sus mejores amigas me comentaba: *“... ella es de las que no viven aquí pero sí es chamula, tienen otra religión que no es la de chamula, por eso no viven aquí”*.

Las distintas categorías de identificación construyen un entramado en el cual los niños van tomando posicionamiento respecto de sí mismos y los otros. Este entramado es sumamente complejo y cambiante según las apropiaciones y recreaciones de las categorías de identificación a

las que apelan los sujetos. De tal modo, por medio del presente análisis etnográfico se hace evidente el constante proceso de (re)construcción de significados a los que los niños recurren para definir su identificación étnica, así como el papel central que juega la lengua materna, el *tsotsil* –a pesar de todas sus modificaciones– en ese proceso. Por ello, más allá de todas las contradicciones que pueden generarse debido a los cada vez mayores vínculos con la ciudad, las prácticas de habla bilingües (lengua indígena–español) de los niños/as chamulas están siendo remplazadas por otras monolingües (español), pero no se puede suponer que la decisión por el reconocimiento o el no reconocimiento de la identidad se reduce al uso de uno u otro código lingüístico. Por el contrario, esa decisión se remite a múltiples posicionamientos sociopolíticos, de resistencia o sometimiento, frente a la histórica y a la constante segregación de una cultura hegemónica.

En base a lo anterior, no podemos considerar a los niños participantes pasivos del proceso de socialización, que repiten de forma mecánica aquello que reciben de los demás, sino que ellos crean activamente la información socio–cultural comunicada en las acciones de los otros y construyen sus propias significaciones e interpelan imaginarios colectivos. Por tal motivo, se afirma que es en la contradicción misma donde los niños chamulas anudan su pertenencia étnica: en la intersección entre esos dos mundos, el mestizo y el indígena, y generan estrategias de autoadcripción como parte del grupo étnico y como parte de una sociedad mestiza hegemónica.

Me parece fundamental la importancia que adquiere la autoadcripción étnica en los niños chamulas, porque se hace evidente que ellos mismos, a través de su capacidad de agencia seleccionan ciertas características como emblemas de diferenciación hacia los *kaxlanes*. Es decir, los niños chamulas, como agentes, a manera de estrategia, desarrollan, despliegan, manipulan e incluso ignoran su etnicidad. Su autorreconocimiento étnico se activa y resalta en los contextos donde se sospecha sobre la veracidad o valoración de su origen, apelando a imágenes estereotipadas. Su autorreconocimiento como parte de una sociedad hegemónica mestiza se vislumbra cuando ostentan su pericia en el dominio de la lectoescritura en español.

Podemos decir que se formula lo que llama Bonfil (1993) las “nuevas identidades culturales”. Éstas no se caracterizan por establecer límites precisos o infranqueables entre un “nosotros” y los “otros” sino que adquieren flexibilidad en su misma conformación lo que no es ausencia de particulares del orden propiamente cultural sino transformación. Es entender también la conformación de estas identidades como “fronteras sociales y culturales” lo que



implica, pertenecer o ser habitante de un espacio de convergencias, de encuentros como son las fronteras, no espacios vacíos sino como dirá Rosaldo, “sitios de compleja producción cultural movедiza” (1989:191).

Las prácticas y discursos de los niños chamulas permiten afirmar que la identidad étnica constituye un supuesto básico desde el que se participa en la vida social, un punto de partida desde el cual situarse como sujetos y como miembros de un colectivo. En general, los testimonios de los niños chamulas reflejan una gran diversidad de formas de vivir, experimentar y percibir su comunidad; indican también la existencia de diferentes prioridades y señalan que la escuela y el trabajo ocupan lugares distintos en la vida de cada uno de los niños. Algunos niños se desenvuelven exclusivamente en la vida de la localidad, adoptando principalmente de la televisión ciertos rasgos e ideas alejadas de su cultura indígena.

La venta de artesanía corresponde una de las prioridades económicas de las familias chamulas y ello implica otro manejo del tiempo como lo indica el relato de Roberta: *“me levanto a las 5 am; hago algo de bordado (porque) primero tengo que terminar las cosas que tengo que hacer”*. La asistencia a la escuela es irregular y su maestro admite *“nunca he tenido contacto con ella, nunca he visto cómo trabaja (...) y cuando se va, se pierde (...)”*.

Las autoridades escolares en Chamula han tenido que negociar con las familias algunas condiciones de la asistencia de sus hijos. No marcan la ausencia en la épocas críticas para la agricultura: la siembra en marzo, el deshierbe hacia el final del ciclo escolar y la cosecha entre septiembre y noviembre. Tampoco registran retardos en los niños/as que avisan que ayudan en las labores domésticas o de pastoreo; y son bastante flexibles para exigir el cumplimiento de tareas en casa, pues saben que la mayor parte de los padres de sus alumnos son analfabetos y no pueden ayudar a sus hijos. En realidad, esta situación no se percibe como un trabajo infantil y de explotación de niños, sino que se ve como una normalidad, y que debe ser así.

Algunos profesores han intentado alfabetizar a los adultos a través de los niños pero el éxito ha sido escaso. Estos hechos visibilizan que la necesidad del apoyo familiar y las necesidades de la educación son resultado de las limitaciones estructurales de la ruralidad indígena de la región.

Una buena parte de los niños abandona la escuela entre tercero y quinto de primaria, lo que se hace evidente en la considerable disminución de los alumnos en los grados superiores. Platicando con los niños, mencionan que existe una fuerte presión de la familia para ayudar en la

venta de artesanías y para colaborar en las labores domésticas y de cuidado de sus hermanos más pequeños, sobre todo en el caso de las niñas. Esta situación parece ser constante en la localidad porque no se han creado estrategias que articulen las lógicas de la cultura rural con la escuela.

En cuanto a la percepción de los profesores sobre la ayuda que los niños realizan dentro del grupo doméstico, ellos consideran que esto forma parte del estilo de vida chamula. Dicen que es una manera de crianza no sólo chamula sino que, en general, de la vida campesina, donde los miembros de una familia colaboran de distintas maneras según su edad, sexo, y nivel socioeconómico del grupo. Esto se refleja en un comentario de un profesor de sexto grado: *“Los niños realizan labores menores en sus casas, desde pequeños acompañan a sus padres a vender fruta al mercado, o artesanías a la ciudad de San Cristóbal y son buenos para el negocio. Desde los 5 o 6 años ya tienen responsabilidades de ayudar en la casa y hacen menos pesada la tarea de los padres”*.

Sin embargo, los profesores coinciden en que esta participación en los trabajos familiares ocurre en menor intensidad que en el pasado, porque el campo ya no se trabaja como antes, lo que indudablemente libera también a los niños de ciertas faenas. Esta apreciación coincide con lo que dijeron los niños con los que conversé, que reconocen en sus padres la preocupación de proporcionarles el tiempo necesario para estudiar en sus casas en forma preferente, dejando en segundo lugar la colaboración en el trabajo familiar. *“Hay la tendencia hoy en día de que los niños ya no ayuden a trabajar, al parecer ya no hay paciencia de parte de los padres, y todo hay que hacerlo rápido”*.

Los niños chamulas adoptan una postura participativa durante el espacio escolar debido a que tienen muy claro el por qué acuden a la escuela y que lo que ahí aprenden les será de utilidad, tal como mencionó un niño de 9 años cuando hablaba de que no le gustaba estar toda la mañana en la escuela pero que para él asistir tenía una finalidad: *“Me interesa la escuela porque me puedo relacionar bien con los kaxlanes, puedo leer y hablar en español, sumar y restar, hacer cuentas”*.

La socialización de los hijos que estudian en la ciudad es uno de los grandes retos que enfrentan las familias chamulas, en la medida que deben conciliar el proyecto de ascenso social y económico de sus hijos sin perder el control sobre ellos; deben enfrentar el conflicto entre las normas tradicionales y las exigencias de sus hijos y, hasta donde sea posible, vincular a sus hijos con el grupo étnico, transmitirles sus valores y lengua.

Es evidente que los niños chamulas se han sentido lo suficientemente presionados como para desear hablar castellano. No sólo por maestros de la escuela y por su comunidad en general, sino también por sus mismos padres, quienes en muchos casos piensan que si no dominan esa

lengua los volverá atrasados y no competitivos y los hará parecer ignorantes. Al mismo tiempo, la cercanía que se tenga con parientes migrantes se convierte en un elemento que ocasiona que los niños aprecien más lo que viene de fuera y deseen dejar de hablar en su lengua materna. *“No me gusta hablar tsotsil. Me gusta más de español [...] Porque sí. Porque cuando decimos en tsotsil decimos que estamos hablando feo. De tsotsil ya no queremos hablar porque como vamos a ir a donde sea, si ellos hablan español, nosotros no sabemos qué están diciendo. Así le está pasando a mi hermana ahora que está en Estados Unidos, porque nosotros no sabemos. Por eso ya no me gusta hablar tsotsil. Por eso yo vengo a la escuela”* (Mario, 8 años).

Un maestro de la escuela Benito Juárez me comentaba: *No es fácil decir que uno no habla otra lengua, una lengua indígena que los otros no entienden, a uno lo hace sentir mal que es indio, la sociedad es muy hostil para los que no son como ellos no los aceptan por eso muchas veces no le van a decir.*

Para los niños chamulas, el hecho de no hablar español representa una especie de tragedia que los aleja de toda esperanza o capacidad de acción, cosa que ellos mismos mencionan es compartida por sus padres. Xun, es un niño de 6 años que siempre estaba cerca escuchando lo que decíamos pero sin hablar, debido a que no había aprendido español, al respecto Margarita me comentó *“ya está grande y no sabe hablarlo, su mamá le pega y no aprende, yo le digo que si no lo aprende lo van a engañar cuando vaya a jovet”*.

Sin embargo, no en todos los casos existe este descrédito por el idioma tsotsil. En varias ocasiones, diría que en las más, los niños manifestaron con preocupación que en la escuela se les prohíbe hablar el idioma tsotsil. *“En la escuela la maestra no nos deja hablar tsotsil porque no entiende cuando los niños varones dicen algún insulto, nos castiga si hablamos en tsotsil, puro español quiere que hablemos y a nosotros nos gusta hablar nuestra lengua”* (Victoria, 11 años). Otra niña de 8 años cuando hablaba sobre la posibilidad de que ella y su familia migraran a la ciudad decía *“...no me gustaría irme porque aquí solo hablan tsotsil, no me gusta hablar español”*.

Estas representaciones de los niños de la escuela sobre el lenguaje se vio reforzada posteriormente durante mi convivencia con algunas familias chamulas en donde pude percatarme de que los padres a través de la comunicación con los niños, utilizan la lengua indígena la primera etapa de adquisición lingüística de los niños, aunque conforme van creciendo, se les permite manejar dos lenguas en el entorno familiar; de esta manera los niños aprenden a utilizar dos códigos lingüísticos simultáneamente y sin dificultades. Los padres consideran que esto no sólo mejorará la calidad de vida de los niños/as, en el sentido que los resguardará de la discriminación

de la que ellos han sido objeto por el idioma, sino que también les facilitará la interacción con la cultura mayoritaria, pero manteniendo las bases de su identidad.

#### **2.4. “Aquí hay que tener cargo...”**

Existe también la idea entre los niños chamulas de que lo que se enseña en la escuela “*no sirve para nada*”, y solo acuden por la beca del programa Oportunidades que el gobierno otorga a las familias por cada niño inscrito. Estos distintos posicionamientos de los niños hacia lo que se les enseña en la depende del valor que para los padres tenga la educación institucionalizada. Reina, una niña chamula de 5 años que estudia el Kinder en la ciudad de San Cristóbal, y de quien hablaré más adelante, me ha dicho en repetidas ocasiones que quiere ser doctora y su padre apoya con entusiasmo esta idea.

Lo anterior, me permite afirmar que en parte, las ilusiones, desilusiones, alegrías y esperanzas de los adultos recaen en parte en los niños chamulas, y da muestra que la condición de género y la condición étnica se está entretejiendo constantemente en las percepciones de los niños sobre quien hay que ser en el mundo.

Las ideas que los niños chamulas se han hecho sobre el ser niño, se expresan mediante nociones que han tenido que aprender sobre la marcha, a partir de cambios y adaptaciones que sus familiares y ellos mismos han tenido que enfrentar. Estas nociones corresponden tanto a una definición de la vida, de lo que se debe esperar de ella y de “quién” hay que ser en ella, como a una concepción de la naturaleza, del trabajo, de la educación, de la familia, del bienestar y del futuro. Tal como un niño de sexto año me comentaba: “...*aquí hay que tener cargo para que te vean bien, en la Iglesia o en ser de política, o de dinero, sino es mejor irse uno para trabajar y tener cosas... dinero, tu casa de material, tu coche... hacerse importante*” (Raúl, 12 años).

#### **2.5. “Vienen cambiados cuando se van a Jovel, ya nos ven diferente...”**

Una de las características más evidentes de los habitantes de San Juan Chamula es el estrecho vínculo que tienen con la ciudad de San Cristóbal de Las Casas. No son, por supuesto, el único grupo étnico que tiene miembros en esta ciudad, sin embargo, si es un grupo importante tanto en número como por los tipos de actividad a que se han dedicado a lo largo de su relación con la ciudad, a saber, la venta de artesanías, de frutas y verduras, choferes de transporte público, las actividades domésticas remuneradas y la albañilería.

La constante movilidad de los chamulas hacia la ciudad resulta un elemento sustancial en el análisis de la construcción de la infancia chamula debido a que en los niños que viven constantemente esta práctica se da no solo un desplazamiento físico sino también un continuo cambio de formas de vida y de pensarse como niños chamulas. El factor económico ha sido altamente significativo para la cada vez mayor presencia de los chamulas en la ciudad ya sea temporal o permanentemente. En este sentido me parece importante entender ¿cómo los niños chamulas llegan a comprender el significado de su propia pertenencia a un grupo y la de los demás?

Para los niños chamulas, las experiencias significativas de la identidad étnica o su reconocimiento y auto-reconocimiento de ser chamula, más allá del uso del idioma o de la referencia territorial, también tienen que ver con la desventaja social que su condición indígena les obliga a asumir cuando se ven en la necesidad de afrontar las desigualdades fuera de su lugar de origen e inclusive dentro de este. Por lo tanto, un elemento importante que podemos señalar, que está presente en el discurso de los niños chamulas, es la relación que establecen entre el ser indígena chamula y el ser pobres. Esta situación adquiere relevancia no sólo porque manifiesta una de las realidades que comparten la mayoría de los pueblos indígenas, sino también porque socialmente los niños se sienten excluidos en el horizonte del futuro (y del presente) nacional por su calidad de indígenas.

A pesar de esto, también existen claras evidencias de la concentración de la riqueza en la sociedad chamulas en manos de unos cuantos, situación que está relacionada con la diferenciación, particularmente con el acceso y uso de las tecnologías de producción. Se encuentran familias que cuentan con parcelas que actualmente continúan trabajando para ayudarse en su alimentación, para disfrutar de los productos básicos: maíz, frijol, calabaza, habas. Otras familias también cuentan con otro tipo de negocio o tienen algún oficio que desempeñan en el poblado, del cual obtienen ingresos que incorporan a la unidad familiar. Hay familias cuyos miembros ingresan recursos a través del trabajo mercantil fuera de la comunidad (nacional o internacional), otros más que son trabajadores de la construcción de establecimientos de lujo, y varios dueños de combis, taxis y medios de transporte, lo que les ha permitido tener ingresos superiores a la mayoría, provocando una marcada desigualdad social en la localidad.

Sin embargo podemos considerar que la pobreza es más que una categoría demográfica o una clase socioeconómica: la pobreza es también una actitud de vida. Este aspecto está

relacionado con la percepción que los indígenas tienen de sí mismos, frente a la comunidad local, la sociedad rural y el país en su conjunto, conduciendo a la desvalorización y a la baja autoestima, muchas veces presente en los niños chamulas.

A pesar de la gran diversidad socioeconómica que existe entre las familias chamulas<sup>54</sup>, se percibe entre los niños una tendencia a representarse generalizadamente como pobres. Durante mis conversaciones con los menores de la escuela pude observar la repetición de frases que permiten darnos cuenta que la pobreza se ve como algo irremediable, como una especie de costumbre de escuchar a través de un discurso institucionalizado, que son pobres. *“es que no nos llegan los apoyos del gobierno, por eso no podemos mejorar, porque somos pobres”*. *“aquí todos somos pobres”*.

Pareciera que se trata de una construcción que se origina de la necesidad de conseguir apoyo del gobierno y otras instituciones como religiosas y sociales (en varias ocasiones los niños de la escuela me preguntaron si yo era la persona que daba los apoyos “del gobierno” o si era “de la iglesia”). Sin embargo, de tanto repetir y escuchar se ha vuelto una realidad para muchos, que genera un grado de aceptación, repercute en la ausencia de un discurso alternativo a la pobreza y contribuye a asumir una condición de pobres y a sentir incapacidad para resolverla.

La política pública del Estado de Chiapas ha inducido una especie de paternalismo y dependencia en el municipio chamula por lo que la pobreza no tiene una solución que la elimine mientras no se modifiquen los rasgos esenciales de la estructura basada en relaciones de dominación que impone el partido político que prevalece en el municipio. Es común la práctica de los niños chamulas de pedir dinero a los turistas que llegan a la plaza de la localidad, situación que puede explicarse por estos esquemas de control que imponen las continuas dádivas de los diversos programas asistencialistas que actúan como padre sustituto o de nodriza de los ciudadanos a través de dádivas que solo ofrece soluciones cortoplacistas, y que posiblemente incentive en los más humildes un estado de dependencia que los convierta en rehenes de sus regalos y que profundizan y fomentan la pobreza en el municipio chamula.

---

<sup>54</sup> En la sociedad chamula se ha dado la emergencia de una clase rural económicamente dominante que permite hablar de una nueva elite de campesinos “ricos”, que fundan su dominio de la tierra apoyados en actividades como el transporte y el comercio; la persistencia de una masa campesina pobre y la existencia de campesinos sin tierra. Por tanto, el desarrollo rural de chamula de los últimos años se caracteriza por una creciente estratificación social. Frente al claro aumento de la heterogeneidad socioeconómica en el medio rural, también puede apreciarse que la pobreza afecta diferencialmente a muchos de los segmentos de la población.

Resulta significativo que los niños chamulas se definen a sí mismos como pobres a partir de una serie de referentes que tienen que ver más con su condición y origen rural e indígena que con su verdadero poder adquisitivo en términos económicos. “... *somos pobres, [...] porque vivimos en campo, no somos de ciudad, nunca hemos ido, no conocemos nada*” (Niña de 12 años del paraje Laguna Petej).

Las apreciaciones de los niños sobre la pobreza dan cuenta de que el significado de lo pobre necesariamente está ligado a la carencia de algo, aunque también está relacionado con una valoración afectiva expresada en términos de pena, tristeza y lástima. Platicando con unas niñas de la escuela que se dedican a vender artesanías los fines de semana a los turistas que llegan al municipio, me comentaban con mucho desparpajo:

*“Vemos que llegan los güeros en las camionetas y nos paramos hasta que bajen, nos juntamos entre tres o cuatro, y les mostramos pulsera, cinturón, chal. “Cómprame una pulseeraaa”, le digo, [su tono de voz es de sumisión], es que no he comido nadaaa” le digo. Hay que aprovechar antes de que entren a la iglesia, porque después ya no compran. Si no quiere, pues le digo, “regálame un pesooo” “dame para un tacooo” [el mismo tono sumiso]. A veces le regalo una de las pulseras para que compre el cinturón o chal que cuesta más de dinero. Lo malo es que están las niñas que van diario y ellas ya saben más, son más grandes. Yo solo puedo sábados y algunos de domingo” [...]“Les gusta tocar nuestra falda por la lana... les contamos de la iglesia y las costumbres de aquí, a veces dan 20, 30 peso... a veces no dan. [...] he visto que den hasta de 500 a una niña que estuvo toda la tarde con un grupo. Pero ya no nos dejan por la autoridad, ya casi no dejan<sup>55</sup>”.*

La plaza principal de San Juan Chamula es un espacio de venta muy propio y característico de los niños, sobre todo de las niñas. Ahí, ellos y ellas comercializan con sus modos de vida “tradicionales”, su “identidad” -que debe ser manifiesta- y su espíritu “auténtico chamula” para obtener el beneplácito de una clientela supuestamente ávida por el contacto con otras culturas y modos de vida. Como parte de este “modo de vida tradicional” los tonos sumisos y la condición de indígena “pobre” parecen ser parte de la estrategia de venta y negociación.

En respuesta a ello, los niños chamulas han desarrollado sus propios prejuicios negativos hacia las personas no indígenas, usando términos como “kaxlanes” para referirse peyorativamente a las personas mestizas o que no son indígenas, lo que ha contribuido a mantener la distancia social y a producir conductas discriminatorias de ambos lados, situación que se van forjando

---

<sup>55</sup> Un mayordomo me comentó que como medida para proteger a los niños se había consensuado entre las autoridades locales prohibir a los menores vender a los turistas sin embargo, era evidente que esa medida quedó solo en el discurso puesto que proliferan los menores que en el centro de la localidad abordan a las personas que llegan de visita para ofrecerles su mercancía o pedir una moneda.

desde la infancia. Al preguntarle a un niño por qué otro no se acercaba a jugar con nosotros me contesto: *“su mamá no quiere que juegue... porque estás tú [¿y qué tiene que esté yo aquí?]. Pues que tu eres kaxlana, (muy bajito) [¿Y qué tiene que yo sea kaxlana?]. Pues no les gusta a los grandes que muy nos juntemos con los kaxlanes porque nos burlan y solo quieren tomarnos fotos y luego venderlas, y a nosotros no nos dan nada”*.

Estas discriminaciones que históricamente los chamulas han vivido en la ciudad, han producido dos tipos de reacciones. Por una parte, están los chamulas que se invisibilizan como tales y que han decidido negar sus orígenes haciendo a un lado su vestimenta, lengua y costumbres; y por otra, aquellos que ha utilizado esta misma discriminación para enfrentarse a la sociedad “kaxlana” que tanto los segrega y convertir ese enfrentamiento en un refuerzo identitario.

Cuando los niños llegaban a los talleres que se impartían en la casa de la cultura de Chamula, parte de su diversión era reunirse tres o cuatro de ellos y gritarme: *“¡Kaxlana, kaxlana, kaxlana!”* e inmediatamente después, cuando yo miraba para ver quién lo había gritado, se escondían detrás de las mesas de trabajo para evitar que los identificara. En realidad al principio el juego me pareció divertido, pero conforme se fue haciendo repetitivo llegó a molestarme y me hacía sentir muy mal que me llamaran así. Cuando decidí afrontarlos la respuesta fue la siguiente:

[¿Por qué me dicen kaxlana?]

*Porque eres de San Cristóbal (Risas)*

[¿Y qué quiere decir kaxlana?]

*No sé (risas) Así les decimos a las gringas*

[Pero yo no soy gringa, soy mexicana]

*Pero no eres de chamula*

[Entonces, ¿Así les dicen a todas las personas que no son de chamula?]

*Sí.*

[No me gusta que me llamen así, ¿podrían dejar de decirme así, por favor?]

*(Risas) A nosotros tampoco nos gusta que nos digan chamulitas.*

[Pero yo nunca les he dicho así]

*Pero si vamos a Jovel así dicen. Pero nosotros somos más de mejor porque podemos hablar dos idiomas, y tú no entiendes de tsotsil.*

La ciudad, lo urbano, tiene diferentes caras. Para todos significa trabajo bajo condiciones difíciles, pero para algunos niños mayores la vida urbana incluye ventajas: *“voy a Jovel porque quiero aprender bien el español”*. La ciudad confiere mayores destrezas y asocian la urbe con la posibilidad de ejercer una profesión *“quiero ser maestra, enseñar a quién no sabe; quiero tener una carrera y sentirme bien; no como mi mamá que no sabe escribir”* explica Beatriz. Frecuentemente hacen referencia a una mejora en la calidad de vida e incluso en las relaciones personales reduciendo las posibilidades de



maltrato en el hogar y entre la pareja: *“primero tengo que tener mi carrera, porque mi papá me dice: si quieres que tu esposo te maltrate...cásate”*.

Sin embargo, este deseo de una vida urbana en ocasiones se ve puesta en duda. Con frecuencia los niños chamulas oscilan entre dos mundos; el rural y el urbano. Llama la atención que todo niño chamula entrevistado hace alusión de una u otra forma a experiencias de exclusión asociadas al espacio urbano y, frecuentemente, declaran ser víctimas de discriminación: *“cuando pasan y nos escuchan hablar tsotsil luego hacen un (señal) cuando caminamos” “Te empiezan a decir groserías”*. Por tanto, según los mismos testimonios de los niños/as la discriminación verbal es una situación a la cual están expuestos de manera cotidiana en la ciudad.

Es posible identificar en los niños/as chamulas una inclinación por la identidad étnica del pasado valorada positivamente, en contraste con la actual, en la que consideran que aspectos de la cultura tradicional se han perdido. Una de las características de la identidad étnica de los niños/as chamulas, es la apropiación simbólica de los elementos culturales propios, como es el caso de la lengua y el vestido *“[Soy chamula] porque hablo en tsotsil y porque uso mi nagua... y este cinturón”* (Marush, 5 años). Los niños/as dicen que es visible la transformación de la identidad chamula cuando los jóvenes se van a vivir a la ciudad: *“Vienen cambiados cuando se van a vivir a Jovel, ya nos ven diferente. Las niñas dejan de usar su falda, sus mamás se las quitan, y a ellas les empieza a gusta más usar su pantalón, así como el tuyo”*.

### **3. Reflexiones**

En las miradas sobre los niños construidas desde la familia y la escuela se hace énfasis en la carencia de un pasado o bien en la promesa de un futuro, pero ¿Qué sucede con el presente? Pareciera que se crea una imagen de los niños que se encuentra entre los márgenes de dos culturas, (que aprendan castellano pero que no dejen de hablar tsotsil, que participen de las festividades pero que están inmersos en la cultura de masa a través de la televisión y de los productos de consumo) sin ser miembros plenos de ninguna de las dos. Sin embargo, a pasar de esta visión adulta, no podemos considerar a los niños chamulas como participantes pasivos del proceso de socialización que repiten de forma mecánica aquello que reciben de los demás, sino que ellos organizan activamente la información socio-cultural comunicada en las acciones de los otros y construyen sus propias significaciones. Por lo tanto, considero que es en la contradicción misma donde los niños chamulas hoy en día anudan su pertenencia étnica: en la intersección entre

esas dos imágenes generan las estrategias como pertenecientes a un grupo étnico y como parte de la sociedad mayor.

El autorreconocimiento étnico de los menores como chamulas se activa y resalta en algunos contextos donde se sospecha sobre la veracidad o autenticidad de su origen, apelando a imágenes estereotipadas. Su autorreconocimiento como parte de la sociedad mayor se vislumbra cuando ostentan su pericia en el dominio de la lectoescritura en español y de los códigos culturales hegemónicos.

Por medio de este análisis etnográfico hemos podido ver la constante reconstrucción de significados a los que los niños recurren para definir su identificación étnica, así como el papel central que juegan la lengua tsotsil en este proceso—a pesar de que se les fomenta el tener que aprender castellano para escalar en el estatus social—. Sin embargo, no se puede suponer que la decisión por el reconocimiento o el no reconocimiento de la identidad se reduce a uno u otro código lingüístico. Esta se interioriza a través de prácticas y modos de vida que si bien se han ido transformando con el paso del tiempo, conservan los elementos estructurales de su ser chamula.

Si se consideran los sentimientos asociados con la adscripción a la etnia chamula, es posible identificar entre los niños una mezcla de sentimientos positivos y negativos, siendo la identidad étnica ambivalente en este aspecto. El orgullo se relaciona directamente a la pertenencia al grupo chamula, uno de los grupos indígenas más representativos de Chiapas. La tristeza, otro de los sentimientos identificados, es producida por la timidez que sienten algunos niños por su adscripción debido a que muchos de ellos han internalizado las representaciones negativas que giran en torno a esta localidad y a las personas a las que se les identifica como chamulas.

La adscripción de los niños a la categoría “chamula”, se perfila como una adscripción étnica ya que los menores la identifican como su identidad básica general. Las experiencias de discriminación se relacionan con la prioridad de la identidad étnica chamula por sobre otras categorías sociales. Para los niños no se deja de ser chamula si se participa en la iglesia evangélica, tampoco si se trabaja en la ciudad, no consideran las distintas experiencias como contradictorias.

El caso de la identidad indígena chamula muestra también el perjuicio originado precisamente en la realidad de exclusión y rechazo padecidos a lo largo de la historia. Por tanto, la desvalorización que los niños asocian a ser chamula, se relaciona con la discriminación de la cual han sido objeto. Ya que como señala Montero (1996), la historia de colonización, discriminación, imposición de valores, patrones y normas de conducta se acompañan de un proceso de

aprendizaje para los afectados, se aprende a ser descalificado exteriormente y se reaprende esta descalificación. Se aprende y se internaliza, a ser incapaz o menos inteligente, formando así una autoimagen negativa.

El racismo produce un impacto profundo en la niñez chamula, lo cual tiene graves consecuencias en la vida cotidiana dentro y fuera de la escuela. Las formas como el racismo opera dentro y fuera de la escuela llevan a que los niños chamulas sientan pena por su propia condición étnica y en muchos casos hasta sean hostiles con personas mestizas. Existe por lo tanto una afectación emocional que tiene serias repercusiones en la interacción, lo cual genera niños que no quieren ser lo que son, que sienten pena de sí mismos, que no les gusta que los relacionen con nada asociado a lo chamula, niñas que quieren verse desde pequeñas como las “princesas” de *Disney*.

Sin embargo, no podemos dejar de hacer notar el profundo orgullo y respeto con que los niños se expresan de muchas de las fiestas y tradiciones de su localidad. No en vano el pueblo chamula es considerado como tremendamente arraigado a un engranaje cultural muy propio que ha resistido a pesar de los embates de las nuevas tecnologías, y de las históricas migraciones consecuencia entre otras cosas de la baja productividad de la tierra.

### Serie de dibujos 5. Los niños chamulas opinan sobre la fiesta de Carnaval



“La fiesta de Carnaval es una fiesta grande aquí en Chamula [...] hay mucho de gasto, mucho de dinero. Es la mejor fiesta de Carnaval, ninguno es mejor. Este es un Max, (hombre mono), ella es su esposa [...] antes su gorro se hacía con piel del



“Es un *paxion*, (pasión) es como un mayordomo mayor, hay uno por cada barrio, son tres. [...] ¡¡Uuuu!! para poder ser *paxion* tienes que pedir turno, como 25 años antes. Ellos deciden cuánto de pan se compra, cuánto de *pox*, cuánto de cohete para la fiesta. Por cada *paxion* hay tres *maxes*. Los



“Es *max*, tiene su traje rojo, bailan el bolonchon en la fiesta. Me gusta el Carnaval porque hay de baile, de comida y no vamos a la escuela la semana de fiesta. Puro jugamos y ayudamos a hacer comida (Rosaura, 12 años).

mono, ahora ya no. Ellos  
puro bailan, está muy  
divertido, yo quiero ser  
Max cuando crezca”  
(Francisco, 12 años).

*paxiones* casi siempre son los  
más de dinero, los más  
importantes de aquí (José Luis,  
11 años).

Fuente: Registro fotográfico de Isela G. González Marín.

Sin embargo, el sistema escolar en el que participan los niños chamulas no contribuye a generar procesos de respeto hacia lo indígena, esto se debe entre otras causas al lugar hegemónico que la identidad nacional tiene en el mundo escolar, donde maestros, padres de familia y estudiantes son socializados en este patrón ideológico en detrimento de la identidad indígena. Los textos escolares son uno de los elementos más representativos para analizar cómo la ideología del blanqueamiento ha modelado la mentalidad de la cultura nacional en la forma de representar lo indígena. Al mirar los textos de primaria que utilizan los niños de chamula, es evidente que el protagonismo de la identidad se limita al tiempo prehispánico y colonial, bajo percepciones estereotipadas que reducen la presencia de los indígenas a la de seres pasivos en la historia del país, personas “sin cultura” y folclorizadas. Aunque aparentemente los textos visibilizan lo indígena, lo hacen bajo el estereotipo de la marginalidad y la pobreza.

La escuela como institución no es un aparato inofensivo. Entre muchas otras cosas, es un poderoso reproductor de ideologías y transformador de culturas. A lo largo de la historia de México, la escuela ha logrado introducirse hasta el núcleo mismo de la vida familiar, campesina e indígena, transformándola con su discurso “concientizador”, y etnocéntrico. Influyendo incluso en el modo mismo en que las familias conciben a sus hijos y haciendo a los padres sentirse culpables por incorporarlos a sus labores agrícolas y domésticas tan pronto los niños adquieren la capacidad física, bajo el absurdo discurso de estar contribuyendo a la explotación laboral de la infancia.

Este es el tipo de educación que hay que revisar y corregir para hacerla más democrática y justa. De ningún modo estoy insinuando aquí que un niño no debe ser alfabetizado o no debe tener acceso a los conocimientos necesarios para su desarrollo. La cuestión es bajo qué condiciones y de qué manera los niños adquieren esos conocimientos, y qué costos traerá esto para su identidad indígena y para el pleno desarrollo de su cultura, sus costumbres y su idioma. Hay que reconocer que la educación y el aprendizaje no se limitan solamente a un edificio y un maestro. Éstos están también en el campo de cultivo, en las calles, en el juego con los amigos, en

el cuidado de los animales, en la naturaleza. La verdadera educación es la que construye libertades, no la que incorpora, moldea y somete.

Ciertamente hay que eliminar todas y cada una de las aberrantes formas de explotación laboral de la infancia que existen actualmente, pero satanizar cualquier tipo de actividad que los niños realizan para contribuir a la reproducción social y material de su familia es un grave error. También lo es pretender que la escuela es lo único que les hace falta a los pobres.

Los niños que viven en Chamula son fieles testigos de los cambios culturales que se dan dentro de la localidad, incluso entre ellos mismos, pese a estos, tratan de preservar el núcleo duro de su cultura representado en formas de vida basadas en la reciprocidad, y en la generación de identidades primordiales, que es lo que significa para ellos el cuidar borregos, llevar *tzequil* o nagua en el caso de las niñas, hablar su lengua y conservar sus tradiciones religiosas.

La ayuda que los niños chamulas realizan dentro del grupo doméstico, al igual que otras prácticas socialmente significativas como el juego, se estructuran dentro de un conjunto de ideas y relaciones sociales particulares y son condicionadas por sistemas representacionales sobre el género, las que son incorporadas a partir de los procesos de socialización y aprendizaje, tal como veremos con mucha más profundidad en el siguiente capítulo.

# Capítulo VII

## La construcción social del género en niños y niñas chamulas: juegos y roles de género en la escuela y en el grupo doméstico.

### 1. El género en la infancia

Ser hombre o mujer comienza por ser niño o niña<sup>56</sup>. En oposición al sexo que está definido por las características biológicas de las personas, el género es un concepto que otorga aquello que cada grupo social atribuye a cada sexo. Es decir, parte de definir a hombres y mujeres desde el aspecto de la cultura. La manera en que los grupos humanos organizan las relaciones entre las personas de uno y otro sexo establece el proceso de construcción del género. Los niños en su identidad primaria se asumen desde esa diferencia, bajo la que son socializados (as) según el género al que pertenezcan (Graciela Vélez Bautista; 2008: 63).

Al hablar de género en la infancia es necesario trasladarnos al nivel del conocimiento y el aprendizaje del cuerpo femenino y masculino. Cuando nace un niño o una niña -y desde antes- y durante el trayecto de su vida, se construyen expectativas distintas en relación con el género que incidirán en todos los aspectos que lo/la constituyen e identifican como personas: el uso de determinada vestimenta, de ciertos colores, de determinados juguetes, sus aficiones y juegos, su comportamiento y personalidad.

Cuando le preguntamos a un niño/a chamula cuestiones sobre las diferencias del ser niño y niña es común que en un principio se remitan a las diferencias sexuales y a las atribuciones y características que tienen unos sobre otros y que los posiciona en el mundo social de manera distinta y muchas veces desigual.

- *“Somos diferentes porque nosotras tenemos “mis” (vagina) (Risas) [...] ellos tienen pene (at)”*  
(Victoria, 12 años)
- *“Las niñas tienen chuchú más grandes que los niños”* (Raúl, 11 años)
- *“Ser niña, es tener diferentes los ojos”* (María, 12 años).
- *“Las niñas tienen rajita y los niños palito (risas)”* (Rosita, 12 años).

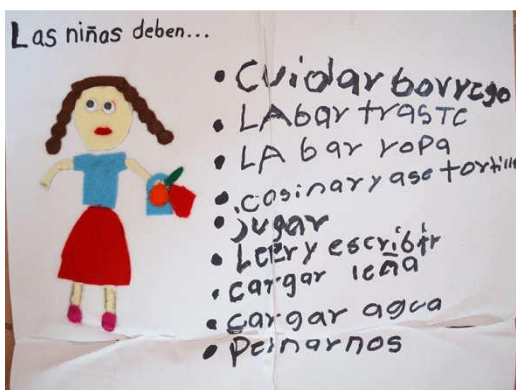
---

<sup>56</sup> En este capítulo hago referencia constantemente a niños y niñas debido a que se pretende resaltar las distintas prácticas y representaciones de la vida cotidiana de los menores chamulas según el sexo al que pertenecen. Considero que aquí sí resulta necesaria esta diferenciación a pesar de que pueda resultar cansado para la lectura.

Estas expectativas opuestas perpetúan a partir de la diferencia natural, el desarrollo dicotómico de lo masculino y lo femenino, que se ve materializado en sentimientos, pensamientos, percepciones y acciones de una realidad que se vive según el sexo al que se pertenece.

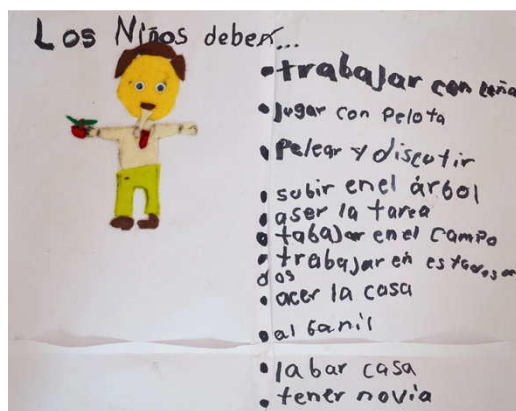
Niños y niñas desde el momento de nacer reciben un trato y una educación diferenciada por parte de sus padres. Al reflexionar sobre esto, los niños/as chamulas comienzan a elaborar un concepto respecto a lo que significa ser hombre o ser mujer, luego ordenan la información y construyen el esquema de género. Este esquema se adquiere al observar que en la sociedad se clasifica a las personas de acuerdo al mismo. Por medio de la observación, los niños/as descubren lo que deben hacer, descubren cuál es el esquema cultural de género predominante y adaptan su comportamiento y sus actitudes de acuerdo a él. A continuación, se presentan un trabajo en papelógrafo elaborado por los niños/as chamulas en donde plasman este esquema de género a través de sus representaciones de lo que corresponde hacer a los niños y las niñas.

### Papelógrafo 2. Las niñas deben...



**Las niñas deben...** Cuidar borrego, labar traste, labar ropa, cosinar y aser tortilla, jugar, leer y escribir, cargar leña, cargar agua, perinarnos,

### Papelógrafo 3. Los niños deben...



**Los niños deben...** trabajar con leña, jugar con pelota, pelear y discutir, subir en el árbol, aser la tarea, trabajar en el campo, trabajar en estados unidos, acer la casa, albanil, labar casa, tener novia.

Fuente: Registro de trabajo de campo Isela G. González Marín.

Podemos apreciar con el papelógrafo que a medida que los niños y niñas van tomando conciencia del rol de su sexo, van haciendo propias aquellas concepciones sobre el ser hombre y mujer, de tal manera que desde la infancia se muestran ya las diferencias de género: es común que a las niñas se les asignen actividades relacionadas con las labores domésticas (*“Labar traste”, “cosinar y aser tortilla”, “Cuidar borrego”, “Cargar leña”, “Cargar agua”*) y que a los niños se les fomenten actividades de mayor independencia (*“Trabajar con leña”, “Trabajar en el campo”, “Trabajar en estados unidos”, “aser la casa”, “albañil”, “tener novia”*).

Así, la postura infantil ante los diferentes estereotipos y mitos respecto al “ser hombre” y “ser mujer”, se ve ya reflejada desde sus primeros años. Es indudable, que esta concepción es influida por la experiencia concreta del entorno familiar; esto es, las pautas de relación entre los padres, los roles asumidos por cada uno de ellos en la organización familiar, y las propias demandas hacia los hijos e hijas -en tanto hombres o mujeres-, ofrecen un marco de referencia bajo el cual se conciben y validan los diferentes estereotipos de género.

Si buscamos una explicación sobre la formación de este orden dicotómico es pertinente retomar como referencia los trabajos de Margaret Mead que nos ayuda a argumentar que son las cosmologías de los diferentes pueblos y civilizaciones que al descansar sobre un principio masculino y otro femenino, parten de diferencias biológicas y crean así una visión del mundo, generando un sistema de creencias que moldea y elabora el dato biológico de manera definitiva<sup>57</sup>. Un sistema de creencias, que en términos de Bourdieu (1991), nos aporta una visión del mundo que actúa como la mejor fundada de las ilusiones colectivas y que se moldea desde la infancia a través de las aficiones, juegos, juguetes, hábitos y roles.

Dentro del ámbito de la antropología, los estudios de género parten del reconocimiento de la compleja interrelación de componentes y circunstancias que traspasan a todos y cada uno de los actores sociales. Los seres humanos se articulan a su cultura mediante un proceso de socialización en el que se van construyendo tanto identidades individuales como colectivas. Este proceso lleva implícito el reconocimiento de diversas diferencias fusionadas que se obtienen en el aprendizaje práctico de la vida social.

Los primeros trabajos antropológicos que incorporan una perspectiva de género son los de Margaret Mead y Ruth Benedict, desde la corriente antropológica de la Cultura y Personalidad

---

<sup>57</sup> Mead, estaba tratando de probar cómo las diferencias sexuales no eran innatas a las personas, sino que, todo lo contrario, eran construidas por la historia de cada pueblo, con elaboración de categorías, imaginarios y normas, y traducidas a cada nueva generación a través de “las experiencias elementales de la infancia”.



o “culturalista” que se desarrolló en los años 30 y 50 del siglo pasado, y que tuvo como principal referente a Franz Boas<sup>58</sup>.

Margaret Mead (1946) reconoce que los roles sexuales son designados por cada sociedad en particular, de acuerdo a su propia ideología y valoración de las realidades biológicas- naturales a las que se enfrenta. Sobre este tema, el principal aporte de esta antropóloga fue argumentar que de la misma manera como se asignan -y a veces se imponen- formas de actuar, pensar y comunicar a los diferentes actores sociales según su edad o su estatus, también estas asignaciones están determinadas por asignaciones de acuerdo al modo de vida y a la cosmovisión manejada por cada grupo social, con diferentes formas de comportamiento para cada sexo según parámetros construidos.

Abordar el tema de la infancia y el género constituye un universo complejo que nos remite a una diversidad de procesos socioculturales, históricos, políticos y de relaciones de poder en un importante período de la vida. No podríamos aislar a la niñez chamula del contexto en que se desenvuelve ni de los actores que la rodean, debido a que a los niños y a las niñas se les recubre y caracteriza por los significados y los símbolos que cada sociedad y cultura les atribuyen.

*“Los niños juegan a pegarse, las niñas jugamos a las princesas”* (Marush, 10 años)

*“No importa lo que las niñas hagan, nosotros siempre ganamos”* (Armando, 9 años)

*“Las niñas no tenemos tanta fuerza por eso no peleamos como ellos”* (Sara, 11 años).

Las prácticas cotidianas o lo que Bourdieu (2007) ha llamado *habitus*, es decir “el conjunto de relaciones históricas depositadas en los cuerpos individuales en la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción”, son una faceta del mismo aspecto de la construcción y mantenimiento de una identidad y unas relaciones establecidas, ya que como menciona el mismo autor “estos esquemas son de género y engendran género”. El *habitus* es el principio que genera y clasifica las prácticas sociales, ya que, es el aparato que moldea, condiciona y determina para toda la vida una serie de disposiciones duraderas o conjuntos de signos claramente distintivos que posicionan a los sujetos sociales dentro de la estructura del mundo social en el cual se encuentra inmerso. Este tipo de clasificación genera las prácticas, inclinaciones o hábitos sexuales, es decir, de la construcción social naturalizada.

---

<sup>58</sup> Para ampliar ver PESENTI, Marta (1986) “La teoría antropológica y la perspectiva de género”. En: Grassi (comp.) **La antropología social y los estudios de la mujer**. Humanitas: Buenos Aires.

Por lo tanto, en este trabajo fue necesario tomar en cuenta el cruce de diferentes posiciones identitarias de los niños y niñas chamulas, que pueden o no ser subordinadas, sin dejar de mirar nunca una dimensión en específico, la del género.

El género puede ser considerado como uno de los elementos estructuradores básicos de toda sociedad. Hace referencia a lo que en cada una de ellas se representa como lo apropiado para las mujeres y para los varones, instruyendo desde la infancia a niños y niñas para que se apropien de los comportamientos considerados para cada quien según su sexo. El género es el marco general que regula las formas de relacionarse de la sociedad y la socialización a partir de éste ordena el imaginario social de las personas y se concreta en la vida cotidiana a través de las prácticas y representaciones sociales.

La construcción de lo femenino y lo masculino es tan sutil que pasa inadvertido para la mayoría de las personas los métodos y procesos a partir de los cuales incorporamos las pautas para comportarnos y las percepciones que rigen nuestras formas de ser.

Partiendo de esta base, se toma en cuenta que es en el ámbito familiar donde comienza a construirse las estructuras del género en los niños y niñas. Este es uno de los primeros espacios de socialización de los seres humanos, de aquí la importancia de darle una mirada a las vivencias de los niños/as de chamula en los hogares desde una perspectiva de género.

## **2. Actividades de niños y niñas chamulas dentro del grupo doméstico.**

Las prácticas de crianza de los niños y niñas chamulas están asociadas de manera más particular al proceso de socialización cuyo espacio inicial más importante es la familia que tiene como una de sus principales funciones orientar las acciones presentes y futuras de los niños/as bajo las directrices propuestas por la sociedad a la que pertenecen con lo cual se tiende a reproducir conocimientos, creencias personales y representaciones sociales asociadas a formas ideales de ser niño o niña o futuro adulto.

Las diversas sociedades siguen en gran medida diferenciando tareas masculinas y femeninas a pesar de la resignificación de las identidades de género que se viven en la actualidad (Graciela Vélez Bautista; 2008: 76). En la sociedad chamula el rol de género es un determinante importante de las prácticas de crianza, estos permanecen bastante diferenciados. Tradicionalmente, mientras los hombres trabajan para llevar al hogar el sustento, las mujeres se encargan de estar en el hogar y criar a los niños y niñas. No obstante, las particularidades de la

sociedad chamula en las que las mujeres han tenido que salir a trabajar y ganar el sustento para sus hogares han producido algunas diferencias en su imagen como mujeres y en sus prácticas en el hogar.

Estos cambios introducidos por las transformaciones de la sociedad conllevan variaciones en la constitución que permea las representaciones y las prácticas de niños/as chamulas. Sin embargo, para las mujeres, la necesidad de trabajar por fuera del hogar no ha significado necesariamente una distribución del poder dentro del hogar, en cuanto a tareas o responsabilidades transferidas hacia los varones, sino más bien una carga extra, necesitando la ayuda de otras mujeres de la familia: hijas, madres, suegras, tías. Parte de lo que es considerado el trabajo doméstico femenino, incluye los cuidados de los distintos miembros de la familia.

La madre chamula desempeña un papel fundamental en la crianza de los hijos, pues es la figura encargada de establecer las normas en el hogar quien permanece más tiempo con los hijos y la proveedora de afecto. Por su parte el padre siempre es quien tiene la última palabra en cuanto a los castigos de los niños y otras decisiones fundamentales para la familia de tal manera que tanto la madre como los niños y niñas le deben obediencia. Se observa así cómo a pesar de la importancia que tiene la madre en la crianza el padre es una figura determinante en el establecimiento de castigos pero no en el control directo del comportamiento de los niños y niñas en el seno de la familia; el padre es una figura ausente, efectivamente y en el control y establecimiento directo de normas de comportamiento en la mayoría de los casos.

Las expectativas y responsabilidades que las familias indígenas le atribuyen a un niño o a una niña son distintas. Sin embargo, la visión de los chamulas sobre la infancia ha cambiado a lo largo del tiempo. Según los propios relatos de las madres y padres de familia, la manera en la que fueron educadas ellas y ellos es distinta a la forma en que ocurre hoy día, pero han tenido continuidad las concepciones sobre el deber y el respeto hacia el prójimo, especialmente hacia los adultos. Así, la noción de infancia y de persona desde un análisis de la cultura indígena es importante, aunque poco explorada todavía. Desde el seno de la familia se aprenden formas de comportamiento, reglas sobre lo que es socialmente correcto e incorrecto, así como los roles de género.

Al observar el juego de los niños y niñas chamulas podemos ver lo que se espera de ellos y ellas en el futuro. Las niñas, al mismo tiempo que juegan, realizan una ayuda efectiva para el hogar. Desde pequeñas, cuando su madre lava en la pila, se le da un pedacito de jabón y una

pequeña pieza de ropa para que jueguen “a lavar”, igual en el caso de la cocina. Los niños en cambio, juegan entre otras cosas con trozos de madera simulando construir mesas y casas, actividad a la que se dedican muchos de los hombres chamulas ya sea dentro o fuera de la localidad.

Las responsabilidades y cargas de trabajo de las niñas indígenas chamulas dependen de varios factores: de la situación económica de la familia y de su posición entre el número de hermanos. Las niñas chamulas primogénitas llevan una carga más pesada que la última de los y las hermanas. Si la niña es la mayor de todos los hijos, está obligada a cuidar de sus hermanitos mientras la madre se dedica al recién nacido o a otros cuidados de la casa. Es por ello que la niña chamula primogénita es quien muchas veces no asiste a la escuela o si lo hace, apenas alcanza 2° o 3° grado de educación primaria. Esta niña tiene que llevar en su espalda a los hermanos, ayudar a lavar la ropa, hacer mandados, acarrear leña y encender el fuego. En cambio la más pequeña usualmente es más consentida y las tareas que tiene que hacer son más livianas.

Cuando el primogénito es varón y no se cuenta con hermanas, también se le asignan actividades relacionadas al cuidado de sus hermanos menores -pero no las que tienen que ver con la elaboración de la comida, o de limpieza del hogar- lo que nos hace reflexionar que el trabajo que niños/as realizan dentro del ámbito familiar no sólo está relacionado con el género sino con la condición etaria, es decir, con la posición con respecto a la edad que se ocupa en relación con los otros niños/as.

### **3. El género en Chamula**

Con base en observaciones y prácticas con otros miembros de la localidad, los niños y niñas aprenden a representar el género que se les ha asignado. La niñez es vista como una etapa de aprendizaje donde los individuos conocen, aprenden y practican desde corta edad cuales son las actividades que corresponden a cada género y a cada edad.

En este sentido, el género permanece no solo estable, sino constante, y las actividades variarán dependiendo del desarrollo biológico de los niños/as con la edad (Derevenski, 1997 citado en Márquez y González, 2010: 67). Esta matriz de aprendizaje que se va conformando y afirmando desde el nacimiento y tal vez antes, no es consciente; generalmente opera sin que lo hayamos pensado o propuesto. Hace que nos parezca “natural o obvio” aquello que está determinado por lo social e histórico.

Los objetos materiales y las distintas actividades cotidianas influyen en el desarrollo del género, ya que actúan como un reflector de éste y están asociados con los estereotipos definidos culturalmente desde una edad muy temprana. Los niños y niñas chamulas se involucran activamente en el mantenimiento de las estructuras de género mediante la realización de distintas actividades, lo cual es vital para perpetuar las diferencias y las similitudes de género, como niños continúan desarrollando el conocimiento de género de él o ella durante la niñez y proporcionan un marco para la organización de ese conocimiento en la medida en que los objetos se van asociando con los comportamientos de hombres y mujeres (Derevenski, 1997 citado en Márquez y González 2010: 55).

La trasmisión cultural se efectúa a través de la experiencia social de los niños, del proceso de socialización específico de cada grupo. Durante su desarrollo el niño importa, transfiere y adscribe significados de género a objetos propios de género en el mundo que él o ella viven (Márquez y González, 2010: 55).

Es necesario considerar al género como un componente importante de lo que es ser niño y niña en Chamula. Ellos y ellas pasan por una serie de rituales y de procesos en los que se encuentran en constante aprendizaje. Con base en observaciones y prácticas con otros miembros de la comunidad, los menores aprenden a representar el género que se les ha asignado. No obstante, podemos pensar que estos procesos de asignación no son completamente diferenciados al menos en el medio rural chamula, en donde varones y mujeres pueden participar indistintamente en actividades del ámbito productivo como del ámbito privado, referente a las labores del hogar y el cuidado de los niños.

Teresa Ramos (2004: 56) menciona que algunas orientaciones de la corriente feminista de la igualdad de género han planteado que la división del trabajo crea cualidades inherentes a la identidad de género, debido a que siempre tiende a separarse las actividades masculinas productivas y las femeninas y reproductivas, y han dejado de lado el hecho de que la cultura laboral campesina e indígena es distinta de la cultura laboral urbana debido a que en la delimitación del trabajo por género hay una mayor flexibilidad. Retomando a Martínez y Rendón, (1983) y a Arizpe (1986) menciona que en las comunidades campesinas como chamula, las actividades de producción y reproducción se realizan en un ámbito único. Por lo tanto, es complicado delimitar las actividades como propias de los varones o de las mujeres. La autora menciona que tareas como el acarreo de agua, leña, recolección de yerbas y frutos alimenticios

pueden ser realizadas tanto por hombres como por mujeres. Y también es común que los niños y hombres ayudan en el cuidado de los hijos menores, no solo las niñas (Ramos, 2010: 38). Particularmente en el caso de Chamula “la mujer ha sido desde siempre la propietaria responsable de la producción de borregos. La dedicación de las chamulas a esta actividad –que proporciona la materia prima para una gran parte de la producción de textiles- es un elemento muy importante en la organización de sus diversas labores” (Ramos, 2010: 39).

Por lo tanto, la autora propone evitar mirar al género como categoría totalizadora porque nos imposibilita ver la diversidad de factores que nos constituyen como sujetos, “... el género nunca aparece en su forma pura, sino entrecruzado con otros aspectos determinantes de la vida de las personas, su historia familiar, sus oportunidades educativas, su nivel socioeconómico” (Burin, 1996: 65, citado en Ramos, 2010: 44). No podemos abordar el género como un concepto totalizador ya que toma opacidad cuando nos constituimos como sujetos, cuando el ser niño y niña por ejemplo aparece interconectado con todos los otros muchos aspectos de la subjetividad humana.

Sin embargo, no hay que dejar de lado la fuerte incorporación de las mujeres chamulas al comercio de artesanía, ellas han sabido aprovechar las habilidades que les proporciona su tradición cultural a pesar de que su producción suele ser mal remunerada. Generalmente el producto se entrega a revendedores del mercado de Santo Domingo, a comerciantes del centro de la ciudad o a quienes viajan a lugares lejanos vendiendo artesanías (Robledo Hernández, Patricia, s/f: 7). A través de esta actividad las mujeres chamulas han encontrado una importante fuente de ingresos, y las ha posicionado como personas económicamente activas.

En este mismo sentido, los niños y niñas de chamula han participado desde épocas muy remotas en los procesos de subsistencia a una edad temprana. Sin embargo, constantemente están teniendo que adaptarse a las propias transformaciones rurales y a la sociedad inmersa en el proceso de globalización. Es así que las prácticas sociales, basadas en la división sexual del trabajo que contribuyen a la reproducción de las familias chamulas, cambian más rápido que la subjetividad colectiva chamula sobre la asignación genérica de los roles tradicionales.

La adscripción a un género, la percepción y el aprendizaje de comportamientos propios de un niño y de una niña, es uno de los aspectos de los procesos de socialización infantil en la sociedad chamula, y parece ser el aspecto central e inicial, para la adquisición de una identidad en la mayoría de las sociedades humanas conocidas. La identidad sexual del niño, dice Bourdieu, es

el “elemento capital de su identidad social” (1991: 133), se construye al mismo tiempo que la representación de las funciones sociales que corresponden a hombres y mujeres.

Martha Lamas, basándose sobre investigaciones de psicología médica, afirma que la identidad de género se instala entre los dos y tres años de edad, al mismo tiempo que el lenguaje y “es anterior a un conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos” (1986:188). Sin embargo, considero que esta edad puede variar según el contexto social y cultural en el que se crece, y de acuerdo a prácticas de crianza específicas de cada familia.

Las y los niños chamulas desde muy temprana edad aprenden cuál es su ubicación dentro de los dos grandes rubros del género: el femenino y el masculino. Esta distinción y adscripción es sostenida y representada mediante símbolos, el lenguaje, actos, prácticas, actitudes y tipos de personalidad. Desde su nacimiento, los niños y las niñas chamulas son objeto de prácticas simbólicas distintivas de asignación de género.

Los elementos marcadores del género van señalando las expectativas de los padres. Los niños y niñas captan estas señales que les permiten, mediante la comparación, identificarse con uno u otro sexo. Posteriormente, la observación de comportamientos propios de cada género y el trato que recibe de los mayores le indican cómo debe comportarse él o ella. Sin embargo, este no es un proceso pasivamente aceptado por las y los niños. Ellos y ellas resignifican constantemente en sus prácticas estos patrones, lo que hace que no exista una pasiva adecuación a lo establecido o esperado.

Aunque en el discurso los niños parecen muy abiertos a las personas de su localidad que se reconocen como homosexuales, “... *es su gusto, y debemos respetarlo*” –mencionó María cuando me platicaba del dueño de la tienda de quien es públicamente sabido que vive con una pareja de su mismo sexo-, durante sus juegos y momentos de charla informales era común hacer burla a algún otro niño que mostrara una preferencia por actividades consideradas propiamente femeninas: “... *esta fallado, solo quiere jugar con niñas y con muñeca...*”, “... *le da miedo ir a las cuevas porque es marica...*” “...*yo no lloro, no soy puto*”. También, recuerdo claramente que en una visita a casa de Victoria, al estar jugando a que las mujeres cocinábamos mientras los varones salían a trabajar y a buscar la comida, Martín que no se sentía bien para salir a correr y caminar largas distancias, permaneció con nosotras, los varones a su regreso “del trabajo” se burlaron de él haciendo movimientos corporales que se asocian prejuiciosamente con personas homosexuales.

En los últimos veinte años, dice Rosa Zuñiga (1995:139), Chamula ha tenido una redefinición de la división social y sexual del trabajo. Hombres y mujeres van definiendo su identidad en la medida que las necesidades cotidianas van cambiando. Por ejemplo, cuando los maridos migran para conseguir un ingreso es cuando las mujeres indígenas chamulas tienen que ponerse al frente e ir redefiniendo sus espacios de acción.

Las mujeres en la economía de San Juan Chamula dependen en gran medida del comercio local, regional y a otros estados, de la cría de borregos y de las remesas enviadas por los migrantes del país vecino. Una parte del dinero que se obtiene de estas actividades, se destina en la compra de semillas, fertilizantes para la significativa producción agropecuaria de la región, material para producir más artesanías, comprar borregos y en los gastos de la casa<sup>59</sup>.

Es en los entrecruces entre género y generación que los niños chamulas aprehenden los elementos que les conforma una representación de lo que es ser niño y niña en su comunidad y acceden a un capital simbólico<sup>60</sup>, pues viven y participan de las experiencias migratorias, del constante contacto con la naturaleza (a través de la cría de borregos por ejemplo), del trabajo, de la escuela y de los conocimientos, de la producción de artesanías, del comercio de sus productos, y de distintos saberes y estilos de vida que sirven de marco de referencia para actuar y ver el mundo que les rodea y el que quieren vivir cuando sean grandes.

#### 4. La escuela en la formación del género

*En la escuela primaria, las clases duran aproximadamente una hora. Se sientan todos en filas en las sillas distribuidas por todo el salón de clases. No hay instrucción para sentarse, sin embargo ellos y ellas buscan a los de su mismo sexo. Cambian de actividades en la misma clase y se sientan en el suelo, de nuevo niños se sientan con niños y niñas con niñas. Mientras el profesor les explica las actividades que harán, un niño se golpea la cabeza y luego con ella a otro compañero y le advierte: “A mí no me duele porque soy niño” (Registro etnográfico).*

---

<sup>59</sup> Las mujeres chamulas se han incorporado al trabajo agrícola, pero su participación no ha sido tan brusca, ya que ellas son las que se han encargado por siglos de sostener el sistema de pastoreo ovino. Dicha labor les ha permitido tener un amplio conocimiento de tipos de tierra y las distancias entre estas, lo que les ha dado un gran margen de autonomía (Zuñiga, Rosa, 1995: 23)

<sup>60</sup> Según Bourdieu, el capital simbólico así entendido “no es más que el capital económico o cultural en cuanto conocido y reconocido” (Bourdieu, 1988: 160). En efecto, lejos de ser naturales o inherentes a la persona misma, tales propiedades sólo pueden existir en la medida en que sean reconocidas por los demás. Es decir, son formas de crédito otorgados a unos agentes por otros agentes. (El capital cultural, en palabras de Bourdieu, es el capital principal dentro del campo escolar: El capital económico abarca las diferencias sociales expresadas en el consumo de los individuos o grupos sociales).



Con lo anterior se puede ver que los niños desarrollan y exaltan pensamientos y acciones de valentía, fuerza física, resistencia e insensibilidad que van haciendo diferentes a las niñas. Es decir, en estas representaciones se inicia la idea del ser diferente, sentir diferente. Aunque les duelan los golpes los niños deben demostrar que pueden resistirlo, o lo que puede ser peor, que no les duele y esconder su dolor porque ponen en riesgo su sexualidad.

En la escuela no se utiliza uniforme escolar y esto permite que las niñas acudan al plantel con su traje tradicional chamula. Situación que genera mucha más unidad y cohesión entre ellas que entre los varones, quienes por lo general acuden con pantalones de mezclilla y camisas o camisetas. Esta situación les permite a los niños tener más movilidad del cuerpo en sus juegos, la nagua chamula de las niñas por el contrario la limita. Tal vez en parte esa es una de las razones por las que se les ve a las niñas más tiempo sentadas en círculos platicando o jugando con algún juguete improvisado, y a los niños persiguiéndose entre ellos y en situaciones que implican mucho más dinamismo.

El uso de la falda en las niñas les enseña a usar un espacio, a caminar, a sentarse, a conformar su cuerpo de otra manera, naturaliza un estilo de vida en el que no se puede sentarse con las piernas abiertas por ejemplo.

El cuerpo de las niñas chamulas es una historia que se cuenta sin palabras, a simple vista ellas *son chamulas*, por el vestido se sabe que *se es* y los demás saben *que son*. La nagua chamula nunca pasa desapercibida, contienen una historia y sin duda también un estigma. Esta vestimenta se convierte para ellas en un distintivo cultural que como los señalamientos de las calles, codifica las interacciones sociales. Esta vestimenta incluso determina la edad y con ella el estatus, debido a que para las niñas más pequeñas están destinadas las naguas de colores más claros como el gris o el café, y las negras para las de mayor edad, sin que esto pueda llegar a considerarse una norma. Conforme las niñas se convierten en *tzeb*, el color de la nagua cambia de los tonos tenues (café, gris claro) al negro y si se cuenta con los recursos, se utiliza lana más ostentosa y mayor cantidad de esta. Esto hace suponer que el paso de *chin kerem* a *tzeb*, también marca un estatus que puede ser apreciado a través de lo vistoso del traje.

**Serie de fotos 16. Los colores de las naguas de las niñas chamulas como marcadores de edad y prestigio**



*Ch'in tzeb* (niña pequeña) con nagua gris claro.



*Ch'in tzebs* (niñas pequeñas) con nagua de lana gris y café.



*Tzeb* (muchacha de 16 años) con nagua de lana negra y abundante, un marcador de prestigio social y económico para las mujeres chamulas.

Fuente: Registro fotográfico de trabajo de campo Isela G. González Marín.

Las diferentes experiencias de niños y niñas hacen que se vivan realidades mediadas por el sexo al que se pertenece, desde el uso de la vestimenta que aprisiona o libera sus cuerpos hasta sus movimientos, sus posturas y sus emociones. En el rostro de los niños y niñas pueden verse señales de disfrute cuando trasgreden las normas y valores que determinan lo concerniente a varones y mujeres.

## **5. Los juegos y juguetes en los niños y niñas.**

Los juegos y juguetes tienen mucho que ver en la construcción social del género en los niños y niñas chamulas. Desde temprana edad se les proporciona instrumentos que están relacionados a las categorías masculinas y femeninas, y los niños simplemente los utilizan sin cuestionarse mayormente estas distinciones que se les imponen. El juego de niños/as chamulas puede ser considerado un elemento importante en el proceso de socialización y facilita los procesos de aprendizaje de roles de niños y niñas.

A través de mi observación de niños y niñas chamulas he podido comprobar que los menores se expresan, básicamente, a través del juego y que éste está presente incluso cuando se desempeñan tareas familiares y comunitarias. Propongo, entonces, pensar el carácter lúdico con que los niños actúan como una especie de “denominador común” de los niños de todo el mundo, mostrando universalidad y, al mismo tiempo, concretando su particularidad en la singularidad sociocultural de cada pueblo.

Las actividades lúdicas en la escuela están muy diferenciadas por género, y el espacio es mayormente ocupado por los niños varones sin que exista una total exclusión de las niñas del espacio de juego. Sin embargo, las niñas procuran juegos menos bruscos que los de los niños por lo que tienden a estar replegadas para no exponerse a los golpes de los juegos de los varones. Sin embargo, en ocasiones organizan entre ellos /as juegos en los que participan ambos sexos. Es común por ejemplo, que las niñas se integren al basquetbol con los niños o que ellos se junten a jugar con ellas.

En la escuela los varones además preferían jugar armando camiones y autos con cajas, llevando cosas en carretillas y las niñas con muñecas, con ollas, armando cocinas, preparando distintas comidas. También los varones reproducían en sus juegos roles masculinos, adultos de autoridades, como en un juego donde un grupo de varones representaron el robo de un borrego por un ladrón que se escapó cargando el animal en un taxi. Otro niño, que era policía, lo persiguió en otro auto y después de varias peripecias con vuelcos de autos y mucha emoción, el policía recuperó al borrego y lo devolvió a su dueño. Las niñas que jugaban al lado preparando la comida participaban en una especie de juego paralelo, dando sugerencias y consejos al policía. Los niños y niñas chamulas muestran elaboración simbólica en sus juegos sociales, que están muchas veces asociados a representaciones de su entorno social.

Respecto al espacio de juego de los niños, observamos una clara diferenciación de los espacios destinados a esta actividad. En su casa los niños/as trabajan y eso lo hacen bien, pero a edades bastante tempranas ya no se les permite jugar, el juego está mal visto por los padres, quienes lo ven como una actividad perturbadora de la ayuda en el grupo doméstico. Los padres de familia rechazan el juego aún en la escuela. En cambio, en el espacio escolar los profesores permiten el juego y es el único lugar socialmente permitido donde niños y niñas juegan espontáneamente, pero no se aprovecha este recurso como aprendizaje creativo.

Por tanto, los menores chamulas viven la infancia de manera diferente dentro de la escuela y fuera de ella. La escuela además de una institución reproductora de los roles tradicionales de género es un espacio donde pueden actuar y convivir como infantes. Fuera de ella las cosas cambian: hay muchas responsabilidades que cumplir, en ocasiones mucho más importantes que el estudio.

Las actividades domésticas que realizaban los niños y las niñas son parte de su vida diaria y las reproducen también en sus juegos. En los grupales preferían reproducir los roles masculino y femenino de sus familias jugando los varones con azadones, cargando objetos en carretillas, construyendo muebles o casas con madera y adobe; y las niñas armando cocinas, cocinando, y preparando las tortillas, cortando tomate. En la mayoría de los juegos grupales, los niños se juntaban por sexo para jugar y armar sus juegos. En estos juegos se observaban los roles de género asociados a los sexos.

En estas actividades se puede apreciar la perspectiva de género a través del lenguaje, que revela el valor de estas labores ejecutadas por varones o mujeres: los varones “trabajan” cuando realizan estas actividades. En el juego las niñas muestran claramente esta percepción del género:

Marush: *“Está despeinada mi muñeca”*

Adriana: *“No se para mi muñeca”*

Marush: *“Sí, ya se paró, está con su faldita gris”.*

Adriana: *“Su zapatito se cae, no lo puedo poner”*

Marush: *“Esta está pastando los borregos, mira con su chal rojo”*

Adriana: *“Este es hombre”*

Isela: *“¿Qué hace el hombre?”*

Marush: *“Ese trabaja, está regando el sembrado”*

Isela: *“¿Y esta chiquitita, qué está haciendo?”*

Marush: *“Está pastando borrego”.*

Los modelos de lo femenino y lo masculino se naturalizan en las actividades lúdicas. Los juegos propios de niños y niñas son practicados de forma ordinaria y muy espontánea, sin embargo, cada juego tiene una carga simbólica específica y un sentido social. En sus juegos se confinan mitos, presupuestos, representaciones de hombre y de mujer y la forma de ver el mundo.

Reina: *“[...] voy a ir al mercado, ¿me acompañas?”*

Reina toma su “bolsa de mandado” (una bolsa de regalo) y camina por los senderos del campo que la llevarán “al mercado”.

Reina: *“Tengo que comprar muchos ingredientes para hacerle un pastel a la bella princesa”.*

Toma unos pequeños frutos rojos de un árbol y los utiliza como monedas que me va dando cada vez que “compra” algo.

Isela: *¿Que ingredientes necesitas Reina?*

Reina: *“Toma, esto es merengue (pétalos de rosas) ¡Va quedar delicioso! Estos también (pétalos de otras flores) y estos (pequeños frutos verdes) [...] es todo, podemos regresar a la casa, tenemos que hacerlo antes de que la princesa llegue”.*

Y entonces retornamos a la casa donde se sienta y cuidadosamente junta todos los ingredientes en forma circular sobre una bolsa de plástico y al final agrega dos troncos que simulan ser las velas del pastel.

### Serie de fotos 17. Reina va al mercado



Reina va al mercado a comprar los ingredientes para poder prepararle un pastel a su hija, la *barbie*.



Las monedas con las que paga los ingredientes.



El pastel ya está listo:  
*“mami, está riquísimo”*  
*“qué bueno que te gustó hijita, feliz cumpleaños”* (Reina articulando un diálogo entre ella y su hija, la *barbie*).

Fuente: Registro fotográfico de trabajo de campo Isela G. González Marín.

Reina: *“[...] ahora voy a hacer tortilla”*

Reina toma un comal viejo que encuentra arrumbado en el patio, recoge pequeñas ramas que utilizará como leña y arma un fogón. Después, usa las tapas amarillas de los botes de crayolas para simular las tortillas y las cocina cuidadosamente sobre el comal, tal como ha visto a su mamá Isabela hacerlo diariamente.

Reina: *“Yo ya sé hacer tortilla, ¿quieres una?”*

Y me da una “tortilla” para que la coma mientras ella toma la otra y hace *como sí* la comiera.

Reina: *“Mmm, deliciosa, pero creo que les falta un poco de sal”*. Y entonces va corriendo a la cocina por un pequeño platito con sal.

### Serie de fotos 18. Reina juega a hacer tortillas



“Ahora voy a hacer tortilla”



“Yo ya sé hacer tortilla. ¿Quieres una?”

Fuente: Registro fotográfico de trabajo de campo Isela G. González Marín.

También en los juegos grupales se observan los roles de género asociados a los sexos: los varones juegan con herramientas, reproduciendo actividades que realizan ellos mismos o ven realizar a los adultos en la vida real: construyen casas con adobes, muebles con madera, riegan los sembradíos, manejan camión. Las niñas cocinan, hacen tortilla, trasquilan borrego, sirven la comida, venden o comercian objetos. En estos juegos se puede observar la perspectiva de género a través del lenguaje. Los varones “trabajan” cuando realizan estas actividades.

### Serie de fotos 19. El juego según el género



Marux, 7 años, cargando a su hija (*Barbie*) en su rebozo.



Niños chamulas jugando a construir una mesa.

Fuente: Registro fotográfico de trabajo de campo Isela G. González Marín.

Los juegos y los juguetes que se alientan en los niños promueven actividades en donde se necesita más espacio (el fútbol, los coches, las carreras, etcétera) que a veces va más allá de los límites del hogar. Para el caso de las niñas, se estimula el uso de juguetes domésticos (la cocina, el juego de té) y juegos que figuran actividades familiares (el cuidado de las muñecas, a la cocinera, a cuidar la casa mientras llegan los varones).

El significado y clasificación de los juegos y juguetes es sugerida e impuesta por la sociedad y estos influyen en las actitudes tanto de niñas como de niños, así como de los adultos hacia ellos/as. Algunos de estos valores no son modificados en la vida adulta y crean roles que se van reproduciendo.

A pesar de que socialmente se asume que debe haber diferentes comportamientos entre niños y niñas de manera natural, lo innegable es que la corporalidad femenina y masculina se lleva a cabo unida a negaciones internas en la socialización infantil. Si bien las niñas configuran un discurso dominante en el que los niños son los que realizan actividades de riesgo como trepar a los árboles, correr en espacios empedrados, o cerca de barrancos, lo cierto es que ellas en la práctica realizan este tipo de actividades todo el tiempo. Sin embargo, si alguna de las niñas las realiza y se cae y se lastima, es reprendida por o por sus padres y se le regaña por participar en juegos de riesgo. Se le insiste a no jugar este tipo de cosas y replegarse a los espacios donde se realizan actividades “de mujeres” como la cocina, o cerca de los hermanitos más pequeños.

Isela: “Victoria, ¿no vas a jugar?”

Victoria: “No, hoy no”

Isela: “¿Por qué?”

Victoria: “Porque solo los niños suben a árboles”.

Isela: “Pero si tú también te subes”

Victoria: “Pero si me ve mi mamá trepando me regañan, solo a los niños, yo me puedo caer y lastimarme. Los niños si se pueden subir más”.

Ese día Victoria no subió a los árboles, tal vez la habían regañado porque en otras visitas lo hacía con mucha facilidad. En la siguiente visita subió a los árboles de nuevo como si hubiera olvidado lo que me había dicho unos días antes.

### Serie de fotos 20. “Tregar a los árboles no es juego de niñas”



“A los niños no nos dicen nada si trepamos porque si nos caemos no lloramos, las niñas se lastiman y no pueden por la nagua” (Martín, 8 años).



“Sólo los niños pueden trepar a los árboles, [...] si me ve mi mamá me regaña, yo me puedo caer y lastimarme” (Victoria, 12 años).

Fuente: Registro fotográfico de trabajo de campo Isela G. González Marín.

A través del juego los niños y niñas chamulas van incorporando modelos sociales sobre lo que corresponde a varones y a mujeres, sin embargo, a través de las prácticas cotidianas se van gestionando tanto los procesos como los conflictos que van surgiendo en ellas. Las prácticas al ser interactivas y reflexivas posibilitan también la resistencia y creatividad que llevan a generar ajustes y cambios en lo que es adecuado para un niño o niña.

Las asignaciones de género que la sociedad chamula hace a los niños y niñas no generan modos de comportamiento pasivos en los menores, de tal forma que si bien la asignación de



género conforma muchas de las representaciones sociales de lo que es un niño y una niña, a su vez ellos y ellas modifican e implementan cambios en estas asignaciones al momento de ponerlos en práctica. Los discursos sobre lo que deben hacer hombres y mujeres son muchas veces reproducidos por los niños/as, pero en la vida cotidiana sufren modificaciones y variantes que hacen muchas veces difícil afirmar que existen roles delimitados para niños y para niñas chamulas. Por ejemplo, cargar a los hermanos menores en la espalda con un rebozo, representacionalmente es considerada una actividad propia de las hermanas mayores, pero en la práctica también es realizada por niños varones aunque en menor grado, sobre todo en los casos en que no se cuenta con hermanas que cumplan este rol.

### Serie de fotos 21. Niños chamulas cuidando a sus hermanos menores



“[...] los varones también cargamos niños pequeños. Cuando las niñas no pueden nosotros los cargamos también. Cuando Gloria no caminaba todavía yo la cargaba con rebozo en la espalda” (Martín, 8 años).

Fuente: Registro fotográfico de trabajo de campo Isela G. González Marín.

Para distinguir lo que se ha reconocido en la observación, en donde los niños/as aceptan, rechazan, asumen, desobedecen, construyen y reconstruyen los valores y significados sobre el ser niño y niña retomamos a Michel de Certeau (2000: XLI) y su maneras de hacer cotidianas en la que los individuos trabajan artesanalmente con el discurso dominante para transformarlo según sus propios intereses y reglas a partir de lo que este autor ha llamado *inventividad artesanal*: “cada individualidad es el lugar donde se mueve una pluralidad incoherente (y a menudo contradictoria) de sus determinaciones racionales.

Esto nos hace comprobar que la identidad no es necesariamente permanente y que por tanto tiene momentos de flexibilidad e inestabilidad, lo que nos indica que los niños/as chamulas

al mismo tiempo que aprenden resinifican formas, creencias, y estereotipos mediante tácticas que desarrollan y recrean en las ocasiones que las circunstancias le brindan.

Por otro lado, en el caso de las niñas parece ser que ellas tienen un alto grado de agrupamiento que puede estar fijado culturalmente por la imitación. El vestido homogéneo de las mujeres en la vida cotidiana debe contribuir a que ellas tengan ese punto autorreferencial de grupo femenino tan fuerte. Además las niñas chamulas parecen tener una inclinación mayor a formar grupos por género. Durante los juegos, en el momento de tomarse fotografía, y al mientras dibujan, es común que se separen de los varones.

### Serie de fotos 22. Sesión de fotos por género



Fuente: Registro fotográfico de trabajo de campo Isela G. González Marín.

Los niños, en cambio, no utilizan en la vida cotidiana ninguna vestimenta que los identifique como chamulas, y sus preocupaciones manifiestas en los dibujos integran objetos y situaciones fuera de la casa y cuando dibujan paisajes, incorporan símbolos de sus recursos naturales como los pastizales, los borregos, los ríos y los suelos.

## 6. Cuerpo y sexualidad

El desarrollo de la sexualidad como parte integral de la personalidad del sujeto se relaciona íntimamente con la construcción de la identidad y rol de género. Las características de la identidad de género condicionan las vivencias y las expresiones de la sexualidad.

Un aspecto que resalta en las narrativas de las y los entrevistados es el importante rol que está jugando la escuela en la vida afectiva y sexual de la juventud indígena. El “estar en la escuela” aparece como fundamental en la constitución y modalidades de las relaciones de noviazgo, las

prescripciones parentales en torno al ejercicio de la sexualidad, el retraso de la unión y las decisiones en torno a la prevención de embarazos o su interrupción.

La escuela se constituye así, en el espacio donde se empieza a relacionar con el sexo opuesto y donde se aprenden las primeras lecciones sobre las diferencias físicas del cuerpo de las mujeres y los hombres, aunque al parecer sin mayor reflexión sobre implicaciones de salud sexual y reproductiva que requieren.

En una de mis visitas a casa de Victoria, ella me pidió que la ayudara a hacer una tarea que consistía en dibujar el cuerpo humano. La maestra había pedido a los niños que dibujaran tal como se mostraba en el libro de texto de Ciencias Naturales, las partes del cuerpo que caracterizaban a los varones y a las mujeres. Los niños tenían que dibujar el del hombre y las niñas el de la mujer.

Al comenzar a hacer la tarea, Victoria replicó:

- “[...] me hubiera gustado más hacer el de hombre, [...] el de mujer ya lo conozco, es como el mío, y lo veo todos los días. Sé que yo tengo vagina y chuchú, (Risas) [...] no conozco el de hombre, no sé cómo es lo que tienen (Risas).

- Podemos hacer los dos si quieres.

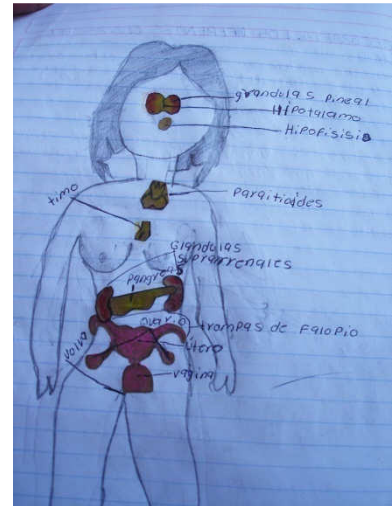
- No, es mucha la tarea, solo uno, para poder jugar después más tiempo.

Victoria fue recortando con papeles de colores los distintos órganos de la mujer. Al momento de pegar la vulva, los ovarios y en general la parte genital, las burlas y risas de sus hermanos menores no se hicieron esperar y nos señalaban, a ella y a mí, nuestras partes del cuerpo a las que correspondían los dibujos.

A pesar de lo molesto que podía resultar, Victoria también reía, y hacía como que les agarraba el pene a sus hermanos haciéndoles entender que ellos también tenían algo que escondían entre la ropa. “No se alejen, muéstrenos”- Les dijo Victoria.

Cuando le pregunte cuál creía que era la principal diferencia entre un cuerpo de hombre y uno de mujer, ella me respondió: “...la principal diferencia entre el cuerpo de las mujeres y el de los hombres es que nosotras podemos tener bebés [...] ellos no, [...] ellos tienen pene”.

### Serie de fotos 23. La tarea de Victoria



La tarea de Victoria consistía en dibujar el cuerpo humano tal como aparecía en el libro de texto de Ciencias Naturales y marcar con colores las partes del cuerpo más importantes del hombre y la mujer. “[...] las mujeres tenemos que dibujar el de mujer y los hombres el de hombre [...]” (Victoria, 12 años).

Victoria con su tarea terminada: “[...] creo que la principal diferencia entre el cuerpo de las mujeres y el de los hombres es que nosotras podemos tener bebés, ellos no, porque tienen pene” (Victoria, 12 años).

El cuerpo humano que dibujó Victoria con las partes del cuerpo que definen a las mujeres.

Fuente: Registro fotográfico de trabajo de campo Isela G. González Marín.

En otra visita, Victoria trataba de animar a María para que jugáramos “*Hielos y cerillos*”<sup>61</sup>. María se negaba una y otra vez argumentando que se sentía mal y que no quería estar corriendo. Decidimos sentarnos las tres y mirar jugar a los varones más pequeños. Fue entonces que María comentó que no quería jugar porque estaba menstruando.

- No me gusta estar corriendo así.
- ¿Tu cómo corres cuando tienes tu período? – Me preguntó
- Pues trato de no correr mucho
- Pero tú te pones algo para que no se te salga ¿Verdad?
- Una toalla sanitaria
- Nosotros no usamos nada, debajo de la nagua no usamos nada. No acostumbramos.
- Y entonces Victoria me preguntó: ¿Cuántos años tenías cuando tuviste tu primer período?
- Creo que 13 años, respondí.

<sup>61</sup> Consiste en formar dos equipos, unos son los “hielos” y otros los “cerillos”. Los hielos persiguen a los cerillos y cuando estos los tocan deben permanecer estáticos hasta que alguien del equipo de los cerillos lo toque y lo “descongele”, entonces puede seguir corriendo y tratar de no ser tocado por alguno de los hielos.

*-Yo no lo he tenido, creo que nunca lo voy a tener. ¿Duele? ¿Qué se siente? Si no lo tengo nunca no puedo tener un bebé ¿Verdad? A una niña de la escuela le bajó y se le salía por las piernas. Primero pensamos que se había cortado, luego todos se rieron cuando vieron que era eso. No quiero que me pase en la escuela”.*

También, la escuela es donde surgen los primeros “pretendientes”. Generalmente es en la escuela secundaria donde las y los entrevistados tuvieron sus noviazgos iniciales, luego de un periodo donde los jóvenes fueron amigos. Como dice Paco: *“mayormente donde están estudiando los chavos es ahí donde consiguen sus novios”.*

Es común ver a los niños y niñas chamulas tener más contacto con los de su sexo, sin embargo, también realizan actividades y juegos que les acercan con los otros. Es constante la referencia a los novios o novias, lo cual significa en esta etapa hacerle saber al otro que es de su agrado. Esto es una fuente de conflicto para algunas niñas chamulas de mayor edad, a quienes en su casa les impiden tener relaciones de ese tipo. Una niña de sexto año, de 13 años de edad me dijo que no tenía interés en los novios porque “tengo que estudiar” y si llega a tener una pareja ya no podría continuar sus estudios.

La sexualidad de las niñas chamulas es vista como un peligro constante y el tener novio es percibido como un obstáculo para seguir estudiando. Sucede lo contrario con la sexualidad de los hombres, considerada parte crucial del desarrollo de la masculinidad. En una conversación durante el recreo, una niña de 12 años me platicaba lo difícil que le resulta relacionarse con los varones fuera de la escuela:

*-“Me castigaron”-dice sonriendo con timidez.*

*-“¿Cómo? ¿Qué pasó?”- Pregunté.*

*-“Me fui a vender y llegué tarde porque me fui a la casa de una tía, hermana de mi mamá, y luego el carro no pasaba y mi mamá se enojó. Dice que yo ando de loca con los hombres, que no les debo de hablar. Me dijo que a ver si luego no salgo panzona y a ver qué hago”.*

*-“¿Y tu papá que dice?”*

*-“Que no puedo hablar con hombres porque luego ya no voy a querer seguir en la escuela y a ver qué voy a hacer”.*

*-“¿Y con tus hermanos también es duro?”-Pregunté.*

*-“Dice mi papá que mi hermano es hombre y puede tener las viejas que quiera. Así dice...”*

En la escuela existe más libertad para las mujeres en ese sentido, los profesores no están al pendiente de sus relaciones emotivas. Algunas niñas de sexto incorporan en esta etapa elementos femeninos simbólicos como usar zapatillas, aretes vistosos, maquillaje y marcar su distancia con respecto de las niñas menores.

La sexualidad, aunque temida y silenciada, se expresa entre los niños y niñas chamulas. Esto se hace visible en el hecho de que a pesar de los férreos controles y múltiples amenazas, así como de las sanciones sociales, la sexualidad y sus expresiones más transgresoras van adquiriendo visibilidad. Sin embargo, existe entre los niños y niñas chamulas una fuerte influencia de los estigmas y estereotipos sobre los sexos que reafirman la diferencia y la transforma en temor o rechazo.

A pesar de esto, considero que no debemos concebir a las mujeres indígenas chamulas como víctimas pasivas de los hombres o del sistema social. Es necesario situarlas como sujetos sociales que han aceptado, negociado o rechazado diferentes poderes. Son sujetos femeninos con historias particulares que elaboran sus propios caminos. Lucía, de 12 años, dice: *me quiero ir de mi casa y yo ya le dije a mi mamá que si me sigue pegando me voy a ir con mi abuelito o con la señora de enfrente.*

Muchos rituales introducen a niñas y niños a la feminidad o masculinidad en el patio escolar, casi siempre a través del juego con los amigos. En los niños está presente de forma permanente la violencia física, los juegos dolorosos: golpearse, aventarse, reírse o burlarse de alguien que se lastima. Las niñas en cambio, cuando están juntas tienden a conversar más que los grupos de niños, quienes prefieren las actividades físicas para relacionarse, como jugar fútbol o basquetbol.

Sin embargo, entre las niñas, las relaciones también pueden llegar a ser violentas. Adriana, de 11 años, me explica que un día unas niñas mayores se acercaron a ella y la amenazaron con golpearla debido a que se rumoraba que Adriana las había llamado “putas”, algo inaceptable para un imaginario colectivo que reprueba el ejercicio libre y cotidiano de la sexualidad femenina.

La sexualidad se convierte, para Michel Foucault, en el secreto, en lo más sagrado, en un tabú social del cual todas y todos saben, sospechan, incitan, pero que nadie debe revelar, manifestar o ejercer su práctica en forma ostentosa y pública (citado en Ceballos Garibay, 2000:111). El ser “puta” significa que ese secreto se ha revelado, que esa mujer es públicamente sexual, ya no hay misterio ni secreto: ahora hay devaluación y desprecio. Lo sagrado de la sexualidad, que tiene como fin la reproducción, desaparece. La “puta” busca placer e incita al deseo.

Los juegos mixtos también están presentes en el patio escolar. A las amiguitas de Lorena y a ella misma les gusta organizar juegos con niños. La división sexual del juego implica que el grupo de niñas (4 o 5) tiene que atrapar al grupo de niños y viceversa. Al parecer este juego es del

agrado y la diversión de ambos grupos. Llama la atención la atracción y curiosidad que sienten desde pequeños por el noviazgo:

Lorena se va a jugar con otras niñas y niños, esta vez han organizado un juego mixto. Se persiguen y se tienen que atrapar. Al poco rato una de sus amigas, Esmeralda, llega y me pide que la ayude porque sus amiguitas quieren que se haga un novio. -“*Maestra, ayúdeme*”- dice mientras se acerca corriendo hacia mí- estas niñas quieren que me haga novia de un niño, ¡esel-dice señalando a un grupo de niños. La situación parece divertirla más que preocuparla. Se retira corriendo hacia donde están jugando las demás (Registro etnográfico).

Hasta hace poco tiempo pude observar que las niñas llevaban una cuerda para jugar con ella. Conforme pasaban los días más niñas decidieron llevar cuerda, pero además algunos niños decidieron incorporarse al juego. Aunque fue una ocasión esporádica, la decisión la tomaron ellos solos, sin la intervención de algún adulto que los invitara a que compartieran un juego que usualmente es preferido por las niñas. En cambio, en las clases de “Deportes” es una constante la división sexual que el docente organiza. En casi todas las observaciones que he realizado, el profesor separa a las niñas de los niños y sólo en pocas ocasiones les permite jugar fútbol juntos.

## 7. Emociones y sentimientos

Las formas como se transmiten las emociones y sentimientos adquieren expresiones distintas entre los niños y niñas. Las mismas palabras (amor, felicidad, tristeza, miedo, enojo, timidez, etcétera) transmiten significados diferentes en uno y otro género.

Para poder acceder de una forma lúdica y recreativa al mundo de los sentimientos y emociones de los niños y niñas chamulas me fue de mucha utilidad un juego de mesa llamado “*Lotería de los sentimientos*” editado por *Melel Xojobal*<sup>62</sup>. Consta de unas cartillas con varias figuras que expresan distintos sentimientos (en castellano y en tsotsil), y detrás de cada una de las cartas correspondientes a dichas figuras, hay una serie de preguntas sobre el sentimiento al que se hace referencia: ¿Qué te hace sentir triste? ¿Qué te hace sentir feliz? ¿Qué cosas te preocupan? ¿Qué cosas te hacen enojar?, entre otras.

---

<sup>62</sup> Tal como se mencionó en el Capítulo II, *Melel Xojobal* es una organización social que trabaja con las niñas, niños y jóvenes indígenas del estado de Chiapas en la promoción, defensa y ejercicio de sus derechos a través de procesos participativos para el mejoramiento de su calidad de vida.

**Foto 24. Jugando “Lotería de los sentimientos”**



“Laaaa tímidaaaa, el enojadoooo, el tristeeee, la asustadaaa...”

Con este juego pude reconocer que desde la infancia, a los varones y a las mujeres chamulas se les enseñan lecciones muy distintas acerca de cómo expresar las emociones. Por lo general la emocionalidad ha sido típicamente asociada a lo femenino. Se establece entre los mismos niños y niñas el supuesto representacional de que ellas son más emotivas que los varones. En consecuencia podemos decir que los estereotipos específicos de género sobre la emocionalidad entre los niños y las niñas chamulas tienen una relevancia decisiva en el tipo de emociones sentidas y expresadas en las interacciones orientadas tanto personal como socialmente.

*Mejor jugamos a la lotería, pero solo así, sin hacer la preguntas, eso juégalo con las niñas, a ellas les gusta... no me gusta hablar de eso porque no soy vieja... (Juan Carlos, 10 años).*

Por otro lado, pude acceder a los miedos y tristezas que agobian a los menores, muchos de ellos relacionados con la creciente violencia, marginación y pobreza en la que cada vez más viven muchos menores indígenas del país. Estas emociones de miedo y tristeza también están sujetas a estereotipos de género que indican, por ejemplo, que el temor no es una conducta apropiada para un varón.

*-Nada me da miedo... porque yo soy hombre, nunca puedo llorar. Solo niñas (Raúl, años).*

*-Jajaja. Nico se asusta cuando vamos lejos a las cuevas... porque es niña (risas) (Martín, 9 años)*

*-Me asustan los días que mi mamá no tiene [dinero]... porque se molesta (María, 13 años).*



En uno de los juegos de “*La lotería de los sentimientos*”, a Victoria (12 años) le salió la carta correspondiente al sentimiento de “miedo” representado por la imagen de una niña que aparece con una expresión de asustada.

-“*Laaa miedoooo*”

-Victoria, ¿qué cosas te dan miedo?-Pregunté.

-Ir a la tienda, respondió.

-¿Por qué?- Pregunté extrañada.

*Porque el señor que ahí atiende me ve muy feo... me mira mucho el cuerpo.*

En los distintos momentos que apareció esa misma carta, las expresiones de miedo fueron: “*cuando está oscuro*”, “*los roba niños*”, “*que se muera mi mamá*”, “*el maestro cuando se molesta*”, “*regresar de la escuela tarde y pasar junto a los borrachos*”, “*que se quemé mi casa*”, “*los maxes del carnaval*”, “*las sombras de los árboles en la noche*”, “*que mi hermano no tenga nada para comer*”, “*que me pegue mi papá*”, “*que mi papá se quede en ‘Los Estados’ [Los Estados Unidos] y se olvide de mí*”. Fue visible que los varones prefieran no expresar miedo ni hablar sobre ello ya que aprenden tempranamente que no es consistente con lo que se espera para el rol adscripto a su género.

Sobre el sentimiento de tristeza, los hallazgos muestran que este tiene una relación con el de miedo, en cuanto a que también es una emoción asignada a las mujeres. Pareciera ser que los sentimientos que implican un sufrimiento son atribuidos más a las mujeres que a los varones. Las respuestas a ¿qué te da tristeza?, fueron: “*cuando me regañan*”, “*que no me dejen jugar*”, “*como cuando se murió mi papá*”, “*solo las niñas lloran*”, “*que se rompa mi pelota*”, “*que mi amiga no me hable*”, “*que mi papá no viva con nosotras*”, “*que ya no me pueda ir a la escuela el próximo año*”.

En cuanto a las cosas o acontecimientos que les causan felicidad, las respuestas denotaron mucho más efusividad y menos reflexión. Tanto niños como niñas comentaron situaciones relacionadas con el juego y la recreación, y algunas alusiones a la escuela: “*jugar todo el día*”, “*salir temprano de la escuela*”, “*patear pelota*”, “*correr con mi hermano*”, “*cuando no marcan tarea*”.

La migración de los parientes es un fenómeno que genera en los niños y niñas muchos sentimientos y emociones de confusión y angustia, un tema que ha permanecido silenciado entre los adultos chamulas. Los sentimientos de sus hijos ante el hecho de las ausencias o las posibles partidas parecieran ser un tema que habría que obviarse u omitirse por considerarse una cuestión que solo compete a los adultos. Sin embargo, los niños y niñas de esta localidad tienen mucho que decir ante la constante partida de sus seres queridos.

### **7.1 “Yo le dije a mi papá que me llevara en la maleta” . Los sentimientos de los niños y niñas chamulas sobre la migración.**

Pese a que el fenómeno de la migración resulta sumamente conocido para los menores chamulas, al preguntarles ¿qué sentimiento les daba la migración de sus familiares?, se generó una especie de asombro ante la palabra “migración” puesto que no la conocían como tal ya que para nombrar el fenómeno utilizan una serie de alusiones que hacen referencia a esta práctica que pueden resumirse en estas expresiones:

-“...aaah es cuando se le paga al coyote...”

-“¿irse mojado?, dice usted...”

-“¡aaah cuando pasan por México!”

-“...que se van sin papeles para California, Estados Unidos...”

Después de haber esclarecido entre ellos mismos a lo que se hacía referencia con “Migración”, fueron mencionando poco a poco los sentimientos que les genera el hecho de que sus padres, amigos y parientes estén ausentes o a recordar el momento en el que se tomó la decisión de la partida.

-“Cuando se fue mi papá me sentí triste y yo no quería que se fuera...” Yo le dije a mi papá que me llevara en la maleta...”

-“Yo estoy triste y al mismo tiempo feliz... feliz por qué tenemos casa y nos ayuda con la comida...”

-“Estoy triste porque mi hermano se fue y mi papá me hace mucha falta, ellos dicen que se vendrán un día porque nos quieren mucho, yo también los quiero mucho.”

-“Me siento muy sola porque mi papá no está conmigo, a veces cuando veo sus fotos lloro y también extraño a mi hermano mayor que está con él...”

-“...me gusta que él este allá para que este bien y tenga dinero para cuando venga me compre lo que quiera...”

Es importante señalar que para los niños y niñas chamulas, las consecuencias emocionales que pueda tener la migración de un familiar cercano, sea padre, madre, hermanos, se dan de manera diversificada dependiendo sobre todo si se carece o si se cuenta con grupos de apoyo o redes familiares de contención. Sin embargo, el hecho de que un familiar cercano deje el grupo doméstico, inevitablemente su ausencia provoca que ocurran diversos tipos de cambios en el

entorno de todos los miembros del grupo, por ejemplo cambios en los roles familiares y de género, en los afectos y en el estilo de vida.

## **8. Imágenes que reflejan sentidos. Lo representativo del entorno familiar de niños y niñas a través de su registro fotográfico.**

En este apartado utilizo la fotografía etnográfica para enfatizar el rol activo de los niños en la investigación. Es en este espíritu investigativo que se le confiere a los menores una oportunidad de expresar y dar a conocer su visión y percepción de su vida cotidiana, desde un enfoque propio, desde lo subjetivo y lo narrativo. El propósito de esto es que a través de fotografías y comentarios a esas imágenes, nos ofrezcan un entendimiento más amplio de la visión que poseen acerca de sus contextos físicos y sociales, por medio del uso de una técnica cualitativa que es poco intrusiva, comparada con la observación directa, el uso de cuestionarios o las entrevistas. A través de la lente de la cámara, los niños llegaron a enfocar aspectos de su subjetividad de manera diferente, encauzando sus visiones y reflexiones de modos alternativos, convirtiéndose en investigadores de su propia cultura, de su propia vida cotidiana. Dejaron de ser meros espectadores y llegaron a promoverse en promotores de cambios en el entorno físico, social, y cultural en los lugares en los que viven. La cámara brinda una posibilidad de empoderamiento que pocas situaciones investigativas pueden ofrecer, más aún si se pueden expresar de manera narrativa las problemáticas, los deseos y los anhelos que casi siempre sirven como generadores de las imágenes y que a la vez acompañan semánticamente a la fotografía.

El uso de la fotografía en la investigación puede ofrecer una alternativa diferente en la cual se consideren tanto las percepciones como los motivos y los comportamientos en relación a la estructura social de las que las personas forman parte. Además, el uso de la fotografía en la investigación social, como lo menciona Roland Barthes (1982: 13), antecede al análisis sociológico de la estructura social en tanto la fotografía, como objeto en sí, contiene una autonomía estructural que permite adentrarnos en la naturaleza inmanente del mensaje que se pretende comunicar. La fotografía captura y delata, denuncia y amplifica, exhibe a la vez que permite acceder a la intimidad de una persona.

Hacer que los niños sean en sí mismo los que recolectan la información de interés, es decir, invitarlos a desempeñarse como auto-etnógrafos, es una estrategia que puede ser utilizada para entender los diversos problemas, obstáculos y oportunidades que los niños afrontan cada

día, desde su propia perspectiva, y con ello involucrándose en la construcción de estrategias de mejora de su calidad de vida y de empoderamiento que sean más viables y realistas

A cada uno de los niños se le dio una cámara fotográfica desechable de 27 exposiciones, con flash incluido, y se le pidió que en un plazo de tres días (aunque en muchos casos se utilizó más tiempo) tomaran fotografías de “cualquier cosa, persona o situación que les pareciera interesante o importante, en cualquier lugar y a cualquier hora del día”. Cuando las cámaras fueron recolectadas y las fotografías fueron reveladas se le brindó a cada participante un juego de fotografías como obsequio. Fue en este paso del procedimiento que se les pidió que comentaran sobre cada fotografía que consideraran interesante o importante.

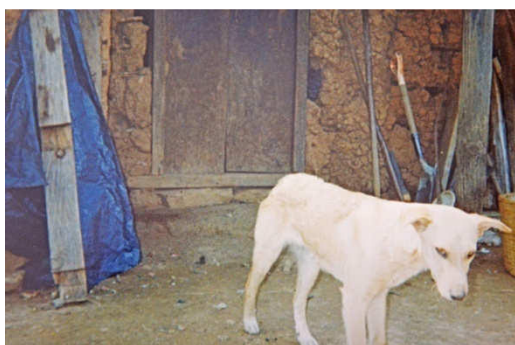
Quisiera hacer notar que lo ideal hubiese sido llevar a cabo este procedimiento con una alta concurrente de niños para poder tener una amplia gama de representaciones sobre lo que los niños chamulas consideran representativo de su vida cotidiana, sin embargo, solo tuve la posibilidad de trabajar con cuatro de ellos debido a que fueron a los que sus padres otorgaron el permiso para participar en esta dinámica. Además, la obtención de información verbal sobre las fotografías resultó complicada, ya que era necesario llevar los revelados varios días después. Lo ideal en este caso hubiera sido obtener lo que los niños tenían que decir sobre su imagen al mismo tiempo que estas eran producidas, sin tener que esperar el período de tiempo que conlleva el revelado, pero los limitantes presupuestarios no permitieron el uso de otras tecnologías más adecuadas, como sería el usar cámaras digitales.

Otro punto a evaluar, vinculado con el recientemente expuesto, es la calidad técnica del material obtenido. Gran parte de las ventajas de la implementación de este método pueden verse opacadas por la falta de habilidad de algunos niños a la hora de tomar las fotografías. Un número considerable de fotografías han tenido que ser descartadas por tener imágenes imperceptibles. Por otro lado, al trabajar con la infancia en contextos rurales, nos encontramos frente a problemas “logísticos” como un caso de un niño que se fue a Veracruz a vender artesanías con su familia y no pudo devolver su cámara fotográfica. En este sentido, para la reunión en la que se realizaron las entrevistas, este niño no pudo seleccionar fotografías.

Ya anteriormente he mencionado que se revelaron dos juegos de fotografías por cada una de las cámaras recuperadas. Uno de los juegos fue entregado a cada uno de los participantes como agradecimiento por su participación, conservando yo el otro juego. Después de revelar las fotografías se pidió a los menores que comentaran sobre cualquier aspecto o situación que les

resultase interesante y/o importante en una, varias, o en todas las fotos. La mayoría de las fotos y comentarios se centraron en temas cercanos física y emocionalmente a los niños. Qué es fotografiado y una anécdota referente a lo que aparece en la fotografía, son referencias sustanciales para el análisis de las fotografías como documentos por medio de los cuales se puede observar la realidad social. Tres temáticas destacan: animales domésticos, juguetes, el campo y los espacios habitacionales.

### Serie de fotos 25. Imágenes que reflejan sentidos 1



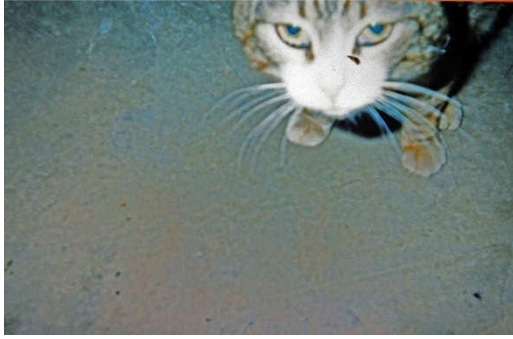
**“Mi perro Chivo”  
(Raúl, 9 años).**

A mí me gustan los lunes porque es un día que llego temprano de la escuela porque tenemos menos clases. Vengo y juego con Chivo, es mi perro. Aquí se ve saliendo a buscarme el lunes. Siempre vamos a pescar iguanas.



**“El Pulgas”  
(Juan Carlos, 10 años).**

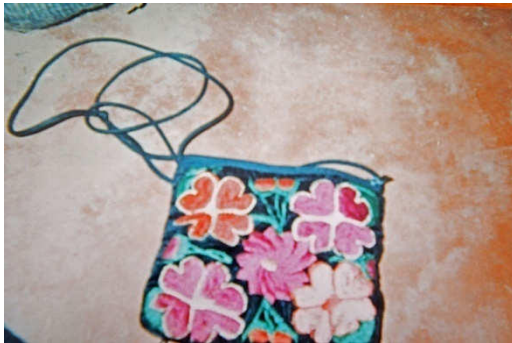
El pulgas llegó un día hace como... mmm, no sé, mucho tiempo. Ya nunca se fue. Una vez mordió a mi abuela y ella lo quiso matar, yo lloré toda la noche y lo perdonó. Ahora no se despega de ella, esa puerta es la de su casa, la cuida de que nadie entre.



**“Mi gato Esponja”  
(Martín, 8 años)**

“Se llama Esponja por Bob Esponja. Yo se lo puse, me gusta el de la caricatura. Debe estar por ahí, a veces no está. Come conejos, siempre lo vemos con uno en la boca. Los conejos son de una vecina, ella no lo quiere porque mata su conejo, no creo que lo haga, porque yo mato más todos sus conejos con palo”.

### Serie de fotos 26. Imágenes que reflejan sentidos 2



**“Algo de la venta”  
(Victoria, 12 años).**

“En esa bolsa meto algunos juguetes, los llevo a la escuela. Las hacen aquí unas señoras. Me gusta porque me recuerda que es hora de jugar, me gusta que juguemos a esconder juguetes y correr para encontrarlos ¿y si jugamos ahorita? Esto de las fotos es aburrido”.



**“Mi Barbie princesa”  
(Reina, 6 años).**

“Es princesa. Tiene vestido para fiesta, es muy bonita, está esperando que venga el príncipe aquí parada, ya se quiere ir”.

Considerando que los objetos fotografiados, el ángulo y la manera en que usan la cámara, expresan el pensamiento social del fotógrafo y su modo de ver o sentir el mundo, se trata de abrir la mirada hacia la memoria colectiva y la exploración biográfica de los niños chamulas. La fotografía constituye en este caso una proyección de los menores: está plasmada en ella lo que ven y cómo lo ven, aquello que eligen y priorizan para ser fotografiado. Ello expresa tanto al

sujeto como el significado que el objeto representado tiene para él. Los niños chamulas son lectores desde muy pequeños de la naturaleza, que va desde el espacio, las plantas y las flores, otorgan un gran valor a sus animales domésticos.

### Serie de foto 27. Imágenes que reflejan sentidos 3



**“Mi hermano Raúl bajando fruta”**  
(Victoria, 12 años).

“Es el Raúl. Ta’ bajando fruta para que comamos. No vió cuando la tomé... pero quería quitarme la cámara para que no la vieras tú. No le gustan de fotos. Las frutas las comemos cuando hacemos de tarea, mientras jugamos, nos gusta todo de los árboles, también trepar hasta más arriba”.



**“La rosa que siembra mi mamá”**  
(María, 13 años).

“Es Rosa. Sembró mi mamá. Sabe cómo se siembra. Es bonita. Ya casi no se siembra, porque está enferma. Cuando se alivie va sembrar todo aquí con muchas de rosas, muchas de flores. ¿Vas a venir a verlo? ¿Vas a venir porque va tardar en salir. Me gusta verlo porque es de mi mamá, [...] es cuando ella está sana está feliz”.



**“Ahí donde comemos”**  
(Martín, 8 años).

“Nuestra casa es humilde, pero somos muy felices viviendo aquí porque está construida con el esfuerzo que nos une a los de nuestra familia y por eso no nos preocupamos, en ella no falta chayote, frijoles, tortillitas de maíz y a veces una piernita de pollito”.

A través de las fotografías de los niños se obtuvo una visión que surge de un proceso productivo y creativo desde el sujeto. Rompe con la pasividad de una entrevista y habilita una

forma en la que los niños pueden participar activamente en el proceso, mostrando su vida cotidiana de una forma creativa. Por otro lado, la experiencia de co-producción del dato con los niños, permite limitar el sesgo del propio investigador a la hora de interpretar los resultados, lo que se logra al dejar hablar a los niños sobre lo que las imágenes de sus fotografías les significaban.

Para Goffman (1977), la fotografía constituye una herramienta de análisis de la realidad social, puesto que capta microuniversos sociales en los que entran en juego formas de interacción comunes y corrientes en la vida cotidiana. Las “artes imitativas” como el dibujo, la fotografía, la pintura, el cine (Barthes, 1982), constituyen representaciones sociales materializadas en forma gráfica, en imágenes más que en discursos.

Taylor y Bogdan (1986) proponen a la fotografía como una excelente fuente de información para la investigación cualitativa. Mencionan que “como los documentos personales, las imágenes que la gente toma aportan comprensión sobre lo que es importantes para ella y sobre la manera en que se percibe a sí misma y a otros”. Propuestas de análisis de la fotografía más recientes (Bohnsack, 2008) remiten al mensaje denotativo tratando de responder a la pregunta “¿Qué aparece en la foto?”, mientras que el mensaje connotativo es rastreado mediante el cuestionamiento “¿Cómo fue producida la imagen? En ambos casos la imagen refleja un *habitus* (Bourdieu, 1984) de quien la produce y de quienes son representados en ella.

La fotografía como técnica que permite entender el pensamiento, las prácticas y experiencias de distintos grupos sociales, puede usarse como evocadora de imaginarios, representaciones, o como ayuda para reconstruir la memoria. En el trabajo etnográfico es frecuente usar la foto como forma de registro de prácticas sociales, rituales y normas que rigen ciertos escenarios culturales. Para los investigadores sociales representa una herramienta que apoya la descripción y análisis de una amplia gama de temas de estudio. Así, la imagen fotográfica captura una parte de la experiencia de observación del investigador en el momento en que efectúa el trabajo de campo. Constituye un apoyo a la observación y el recuerdo de la situación y un intento por reivindicar la imagen como herramienta de análisis de nuestro mundo.

## **9. Reflexiones.**

En este capítulo hemos podido observar que a los varones chamulas se les inicia en marcos de referencia más amplios que a las mujeres, tanto en el terreno de distintas habilidades, como en la



movilidad física y ritos iniciáticos. Estas referencias les enseñan a romper con la continuidad que constituye el mundo doméstico. Una parte importante de la niñez chamula son los juegos; éstos, a la vez que van marcando etapas del desarrollo físico, actúan como marcadores de la individualidad y de la vivencia social, la mayoría de las niñas sigue entendiendo el rol social de la mujer en torno a la casa.

Se observa que este discurso diferenciado -atribuido a características de la constitución de niñas y niños: *“las niñas no aguantan nada... al correr enseguida se cansan”*, *“las niñas son muy torpes, se asustan de cualquier cosa”*- no siempre trasciende al ámbito de las prácticas, ya que niñas y niños por igual llevan a cabo funciones en las que la fuerza física es un elemento esencial: cargar agua, cargar hermanos pequeños en la espalda, correr y/o caminar grandes distancias, subir a los árboles, etcétera.

Así, por ejemplo, los niños y niñas indígenas viven su etapa infantil hasta el momento en que las condiciones de sus familias o los ciclos marcados por la tradición y la cultura se lo permiten. La infancia indígena es más bien un recorrido apresurado hacia la vida adulta y sus responsabilidades, y la escuela solo tiene cabida dentro de este proceso en la medida en que no interfiera en las estrategias de la supervivencia del grupo doméstico. La transmisión de valores, la asimilación del sentido de pertenencia, la construcción de la identidad étnica y de género, la transmisión de conocimientos y la reproducción de la cultura, así como la formación de la personalidad sexuada a partir de los rasgos culturales específicos, remite siempre a la ayuda familiar infantil.

Así, adultos e instituciones como la escuela intentan imprimir en niños y niñas chamulas subjetividades en términos de género sin embargo, existen nociones propias de los mismos niños y niñas a las que hacen referencia.

# Capítulo VIII

## Consideraciones finales

### ¿Cómo se vive la niñez en San Juan Chamual, Chiapas?

El proceso de modernización socioeconómica neoliberal que comienza en México a partir de los primeros años de los ochentas, supuso significativas transformaciones en las estructuras económicas, políticas y sociales del medio rural. Los procesos migratorios inducidos por la creciente precariedad del trabajo agrícola, han generado una serie de cambios y transformaciones en las familias del campo y en los procesos de socialización familiar de todos sus miembros.

A varios años de la entrada en vigor de esta política, estos cambios van evidenciándose cada vez más y resignificando espacios, experiencias, y en general la forma de vida de las personas que habitan en el medio rural, sobre todo la vida de los niños indígenas. La experiencia sociocultural relacionada con la urbanización ha formado una generación de menores que se mueven estratégicamente entre la ciudad y la vida del campo. En este contexto, cuestionarnos ¿qué significa ser un niño indígena chamula hoy en día? adquiere una creciente importancia, a pesar de que es un cuestionamiento que pocos se han formulado explícitamente. Por tanto, resulta casi imposible hablar de la vida de los niños chamulas haciendo a un lado los procesos de transformación de la ruralidad y de la comunidad indígena en el contexto general de la urbanización del campo.

Las representaciones sociales que los niños chamulas tienen de sí mismos no surgen de un momento a otro sino que se construyen cotidianamente desde el momento en el que nacen e incluso desde antes. Estas dependen en gran parte del contenido transmitido por la cultura a través de los roles o papeles sociales como grupo etario pero sobre todo por las habilidades que van adquiriendo, por sexo y el nivel socioeconómico del grupo doméstico al que se pertenece. Los niños chamulas construyen su identidad y sus representaciones de sí mismos y su mundo partiendo del descubrimiento de la diferencia como referente de las relaciones que tienen con otros, es decir de la alteridad. En ella se destaca la diferencia que los lleva a construir un nosotros con respecto a los otros

La construcción social del ser niño chamula se hace a través de las relaciones que los menores tienen con el otro, con sus familias, con sus vecinos, con sus pares y con los valores que son socialmente construidos por las costumbres y la cultura; todos estos aspectos están siendo modificados por los límites cada vez más imprecisos de la vida urbana y la rural, en donde los menores aprenden nuevas prácticas y representaciones sobre lo que es ser niño y niña. Lo cotidiano que se vuelve el contacto con la vida urbana y sus formas, hace que los menores construyan imaginarios de la infancia mediados también por valores y símbolos propios de una forma de vida un tanto más a la usanza occidental, sin que esto signifique que deje de existir una infancia propiamente chamula.

*“Voy en la escuela... en San Cris, casi siempre ahí me quedó tooodo el día con mi papá, a veces vengo aquí a la casa, hago de tarea, estoy con borrego y en la tarde regresamos por lo de la comida, o las cosas de mi mamá...”* (Reina, 5 años).

*“Estamos ahí hasta la noche, sólo venimos a dormir y los fines de semana que vamos a lo de la iglesia, a veces también nos quedamos para no pagar pasaje”* (Emanuel, 12 años, niño que vende figuras de barro en la ciudad de San Cristóbal).

*“Vamos a comprar, ahí es más barato todo, compramos en el mercado, a veces llevamos algo para vender, tortilla, frijol, fresa cuando hay. Siempre vamos, el otro día ya fui yo sola con mi hermanito”* (Rosaura, 10 años, estudiante de 4º año de primaria).

Evidentemente para muchos niños chamulas los límites entre lo urbano y la ruralidad son plásticos, difusos, como un enmarañado de redes de relaciones que no tienen ni comienzo ni fin preciso, el mundo rural se extiende por múltiples rutas al urbano<sup>63</sup>. Sin embargo, es innegable que la cultura agraria o indígena continúa influyendo fuertemente en los comportamientos sociales de los menores que puede percibirse claramente a través de una alta estima y valoración hacia el campo, a la tierra y a los borregos, y también porque ésta continúa siendo parte importante del sustento de la economía de muchos de los grupos domésticos donde habitan.

Por lo tanto, podemos afirmar que aunque en San Juan Chamula han ocurrido cambios y transformaciones durante las últimas décadas que han ocasionado variaciones en la conformación de la comunidad indígena, las matrices de reproducción sociocultural sobre las que se desarrollan

---

<sup>63</sup> Siguiendo a Pérez (2001) la idea de lo rural ya no puede concebirse como equivalente únicamente a lo agrícola, por lo tanto la idea de nueva ruralidad implica cierta complejidad, abarcando regiones cuya población desarrolla diversas actividades que confluyen entre sí. Existe una estrecha interdependencia entre el mundo rural y el urbano, sobre todo por las relaciones económicas que se establecen a través del comercio.

los grupos domésticos chamulas tienden a mantener sus ejes estructurantes con relación a los patrones de crianza y socialización, situación que hace que aún podamos hablar de una forma particular de ser niño indígena chamula que se diferencia en mucho de otras formas de ser niño.

Sin embargo, esta forma particular de vivir la niñez chamulas adquiere un alto grado de complejidad si tomamos en consideración la constante adquisición y adaptación de normas, valores, conductas y actitudes externas a las prácticas comunitarias chamulas. Existe sin duda, una fuerte continuidad de prácticas (con rasgos renovadores) de la infancia que asegura a los chamulas su reafirmación como grupo étnico y un conjunto de “nuevas” prácticas que se han ido introduciendo y adquiriendo de acuerdo a las posibilidades de niños de contestación, resistencia y adaptación.

Podemos afirmar que esta forma de vivir la infancia entre lo urbano y lo rural genera un tipo de *habitus* en los niños chamulas. Recordemos que el *habitus* es una categoría que puede tomarse como equivalente al hábito. Hace referencia a un conjunto de relaciones históricas depositadas en los individuos bajo la forma de esquemas mentales de percepción y acción por las cuales las personas manejan el mundo social. El *habitus* se adquiere a través de la historia individual y colectiva de las personas y se expresa en cada situación como práctica (Bourdieu, 1991). Los cambios en las estructuras provocan nuevas experiencias que se van integrando al *habitus* y como consecuencia se generan nuevas prácticas. En el caso de los niños chamulas podríamos decir que su *habitus* se va adaptando al ir comprendiendo e integrando nuevos elementos generados por las situaciones que viven en la ciudad, así como por las innovaciones materiales que se presentan en su localidad. De tal forma que los procesos de identificación local de los chamulas incluyen elementos locales y externos.

En este sentido, frecuentemente se da un desfase entre el *habitus* de los padres y el de los hijos, estructurado por múltiples entidades de socialización, como la escuela, los medios y los grupos de pares, que puede dar origen a un sentimiento de incompreensión. Unos y otros ya no comparten los mismos esquemas de percepción y acción.

Hemos explorado a través de este trabajo la forma en que la niñez indígena chamula se articula con la “moderna” interpretación de la niñez. En esta interpretación occidental que trata de imponerse como hegemónica, la niñez es un período de dependencia, vulnerabilidad e inocencia. De acuerdo con la definición de UNICEF (2004):

Niñez es el período en el cual los niños asisten a la escuela y juegan, crecen fuertes y seguros con el amor y estímulo de sus familias y la comunidad de

adultos que se preocupan por ellos. Es el maravilloso período en el cual los niños deberían vivir libres de temores, alejados de la violencia y protegidos del abuso y explotación. Como tal, la niñez significa mucho más que el espacio de tiempo entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y condición de la vida de niño, y a la calidad de esos años.

Dentro de esta interpretación “moderna”, los niños no son productores activos, sino que están sólidamente ubicados dentro del mundo de la escuela y del juego. Sin embargo, los niños chamulas no actúan como recipientes que absorben estas nociones de niñez global sino que negocian activamente, se oponen, adoptan y resisten a estas interpretaciones para tejer sus identidades individuales.

En la medida en que los niños chamulas se insertan cada vez más a esta concepción urbana de niñez, son forzados a negociar sus identidades. Sin duda los niños chamulas están situados en la vulnerabilidad desde donde deben negociar sus identidades y senderos cambiantes y muchas veces inciertos. Desde la escolaridad formal, la migración, el trabajo urbano, la televisión, las cambiantes interpretaciones de la niñez, la violencia intrafamiliar, estos niños se han visto en la necesidad de insertarse en una niñez de una manera radicalmente diferente a la de sus padres.

La vida comunitaria chamula y la de sus niños se encuentra en transformación constante. Conforme los niños chamulas empiezan a ser integrados dentro de las economías globalizadas, las normas y formas de niñez se transforman en varias maneras. Cada vez más los niños están involucrados con la escuela. La transformación de los grupos domésticos hacia una estructura más nuclear hace que los niños tiendan a ayudar menos dentro del hogar y a jugar, descansar y estudiar más que los niños de los grupos domésticos más tradicionales

En la conformación del ser niño y niña entran en juego tanto las experiencias que transmiten las personas que permanecen en la localidad como las nuevas experiencias de los que se fueron a otros países. Por otro lado, a esto hay que agregarle las características propias de una sociedad mediatizada, es decir, San Juan Chamula cuenta ahora, aunque de forma incipiente, con el acceso a servicios de tecnología como puede ser la televisión, telefonía celular e internet, herramientas que contribuyen a reforzar los valores urbanos que cada vez más se incorporan a la cotidianidad, sin embargo, es importante remarcar que estos servicios no llegan a todos los habitantes del municipio.

En este sentido, existe ahora en Chamula un mayor acceso a la información global, debido a que cada vez se amplía más la cobertura de la energía eléctrica, lo que hace posible el uso de medios masivos de comunicación, como la radio, la televisión, y la Internet. Es muy notoria la proliferación de la red de telefonía celular en el municipio, y que los equipos son utilizados mayormente por jóvenes e incluso por menores. En otras palabras, la población rural, especialmente los niños y jóvenes que son quienes más los consumen, está expuesta a una gran cantidad sin precedentes de información y de mensajes que proceden de otros países, de otros continentes, y en general de otros sistemas de valores, entre los que destacan la difusión de un estilo de vida un tanto más individualista<sup>64</sup>.

Las dinámicas económicas del mundo rural son actualmente dinámicas de mercado, es decir, que la mayor parte de lo producido dentro de los grupos domésticos se vende fuera de la localidad, aunque existe todavía una porción de esta que se dedica al autoconsumo. La inserción masiva de los productores rurales y de sus grupos domésticos en el mercado, genera nuevos comportamientos empresariales y redefinen el sentido de la solidaridad y la redistribución.

Sin embargo, a pesar de la gran oleada de valores que proceden del exterior, los chamulas continúan siendo fieles a las celebraciones de sus fiestas, sus rituales, sus sistemas de cargos. Las grandes fiestas como el Carnaval, la fiesta de San Juan, el cambio de mayordomías, se celebran cada año en la plaza principal con decenas de personas que asisten para presenciar los acontecimientos, tanto locales como turismo nacional y extranjero. En estos festejos los chamulas utilizan sus mejores trajes, y se puede encontrar a varios miembros del pueblo grabando los hechos, en ocasiones los videos se venden como recuerdo y se distribuyen masivamente a través de los comerciantes de videos piratas. También se graban estos videos para enviar a los parientes que se encuentran en otras partes del país como Veracruz, Cancún, Tabasco, La Riviera Maya, o para los que se encuentran en los Estados Unidos o Canadá.

La migración internacional o a otros estados de la República resulta de la crisis agrícola que los abuelos y padres vivieron y de la necesidad de ingresos como consecuencia de la crisis del campo. Los niños varones con los que conversé mencionan que en el futuro deben salir de

---

<sup>64</sup> Por otro lado, se han diversificado masivamente las creencias religiosas. La creciente presencia de las Iglesias evangélicas y de otras denominaciones –incluso la presencia de ideología musulmana en las zonas marginales de San Cristóbal de Las Casas– está erosionando la tradicional hegemonía religiosa de la Iglesia católica en San Juan Chamula.

chamula para obtener recursos económicos para mantener a una familia o hacerse con bienes y poder ofrecer “algo” –básicamente terreno y casa.

Es evidente que los menores desde su más tierna infancia están familiarizados con este hecho, y van creando expectativas de su futuro, como migrantes que serán en la vida adulta. Los niños saben que en algún momento llegará la edad para emigrar, puesto que se observa en Chamula una cultura de la migración. No solo los que emigran sufren este proceso, también la padecen quienes se quedan, y en la mayoría de los casos son los hijos menores los que permanecen en la localidad. Adicionalmente, la condición de infancia en Chamula se construye a partir de la presencia de historias de vida de niños marcadas por la tristeza y el dolor, consecuencia de la partida de personas cercanas.

La condición de infancia en este contexto de la migración, sobre todo en los niños varones, se ve marcada por la posibilidad de migrante, lo que implica la ausencia de un futuro en su pueblo, el alejamiento de la familia e incluso poner en riesgo la vida. El reconocimiento social que tiene en la localidad el hecho de migrar es una de las motivaciones para llevar a cabo tan imaginada hazaña: *“allá se puede ser alguien, aquí todavía no soy nadie”*.

Las expectativas han ido generando y configurando un proceso de socialización que ubica lo urbano y la acumulación económica como sinónimos de felicidad y libertad que induce a tomar una decisión: el dejar de ser niños a edad temprana. Los deseos de algunos niños de salir de su comunidad ya sea a otra ciudad, otro estado o país, significa para ellos gozar de los beneficios y privilegios que supuestamente otorga el mundo urbano. Pero este imaginario de beneficios y bienestar no se da por nada, es el resultado de la relación cercana con sus hermanos, tíos, primos, padres y parientes que han migrado y del prolongado tiempo de conexión con medios como la televisión. Por tanto, internalizar estos nuevos valores acelera el proceso de crecer para ser beneficiado de lo que les ha sido contado.

Los niños en la escuela y a través de los medios de comunicación son receptores de discursos que promueven y procuran el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, que les proyectan una imagen idílica de lo que debería de ser la vida de los menores, pero que en realidad los niños de San Juan Chamula se encuentra lejos de esa imagen. De la misma manera, los niños también son receptores de discursos y prácticas comunitarias, que determinan responsabilidades tales como el cuidado de los animales, de la tierra, de los hermanos menores y de sus abuelos, lo que no significa que se ejerza una violación a sus derechos, sino que

sencillamente son prácticas culturales que se han instituido y que permiten la inclusión y permanencia de estos niños en la vida comunitaria chamula. Estas prácticas se instituyen en el seno de la comunidad y contribuyen a construir una subjetividad chamula que actualmente esta permeada de ambigüedades porque es una conglomerado de experiencias –rurales y urbanas- que lleva a cuestionarnos si Chamula puede seguirse considerando un medio rural.

El sistema económico neoliberal que prevalece en el mundo actual, es la causa principal del empobrecimiento de los pequeños agricultores y en general del campo mexicano. Aunque muchos chamulas han procurado mantenerse en actividades productivas relacionadas al campo, enfrentar las dificultades económicas no ha sido fácil por lo que emplearse en la ciudad de San Cristóbal o migrar hacia el extranjero ha sido la alternativa por la que han optado miles de chamulas para enfrentar la crisis.

En muchos casos, sus lugares de trabajo están en San Cristóbal de Las Casas y otros más acuden a esta ciudad para estudiar, hacer compras y utilizar los servicios médicos, bancarios, hacer trámites gubernamentales o para tener momentos recreativos y de esparcimiento. En este contexto, se les asignan condiciones que los caracterizan como “indios”, “pueblerinos”, “campesinos” –aunque muchos de ellos ya no lo sean-, es decir, no pertenecientes a la ciudad. Esto trae como consecuencia que dentro de la ciudad los chamulas se muevan en un espacio social históricamente jerarquizado, en el que suelen ocupar los escalones más bajos.

El contacto constante con la ciudad propicia la apropiación activa y reflexiva de algunos valores que en esta se difunden cotidianamente como reales. Estos valores por lo general menosprecian lo indígena y enaltecen lo citadino como un espacio en el que vive “la cultura”, “la educación”. Sin embargo, esta actitud no es nueva. Según explica Pacheco (2002: 55) es consecuencia del pensamiento moderno y civilizatorio occidental, en el cual la ciudad representa “la cultura”, mientras, el campo, representa a los que no son creadores de cultura.

Aunque los estereotipos hacia “lo indígena”, “lo rural” no pueden considerarse nuevos, las estrategias que utilizan los menores para evitar ser menospreciados se han ido aprendiendo a medida que su vida cotidiana se divide más entre el mundo de la ciudad y la localidad. Retomando la aproximación de Bourdieu (1997), los niños chamulas se han visto en la necesidad de aprender “las reglas del juego”<sup>65</sup> de la ciudad que los alberga.

---

<sup>65</sup> En su libro *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (1991) Pierre Bourdieu menciona que la sociedad es un sistema relacional de diferencias en el que se dan una serie de campos con sus reglas de juego particulares. Habla de los *campos* como “universos sociales relativamente autónomos” (1991: 84). Es en esos campos, campos de fuerzas, en los



Así, podríamos decir que la vida de los niños chamulas se desarrolla entre cierta ambivalencia con respecto a su identidad dependiendo del lugar socio espacial donde se ubiquen, situación que podría verse como un vaivén entre la estima y la estigma, debido a que en muchas ocasiones se propaga un discurso que evidencia el orgullo de “ser chamula” y hablar la lengua tsotsil, y en otros momentos se percibe un sentimiento de vergüenza de ser indígena.

Por tanto, podemos decir que una de las condición de infancia en este municipio se construye a través de que los niños son nombrados y se reconocen a sí mismos como “chamulas”, ya que al ser nombrados de esa manera se es visto por otros como integrantes de un grupo que se piensa de manera cotidiana como homogéneo sin que se dé cabida a las particularidades propias que existen dentro de cada grupo doméstico.

Adicional a que los niños sean nombrados de determinado modo, como parte importante de la construcción de la infancia chamula, la presencia de los símbolos de violencia y vulnerabilidad en la vida de los niños dentro de los grupos domésticos, en la escuela y en la sociedad chamula en general, marca también la condición de infancia en los menores. Hay referencias que desde pequeños comienzan a inmiscuirse en los múltiples actos violentos que suelen suceder en la localidad, así como a tener referencias de distintos elementos relacionados con el narcotráfico tanto en sus diálogos como en sus juegos. La presencia de grupos de narcotráfico en San Juan Chamula y la participación de estos en la vida cotidiana de la localidad se constituyen en un factor que es parte de la condición de infancia en el municipio.

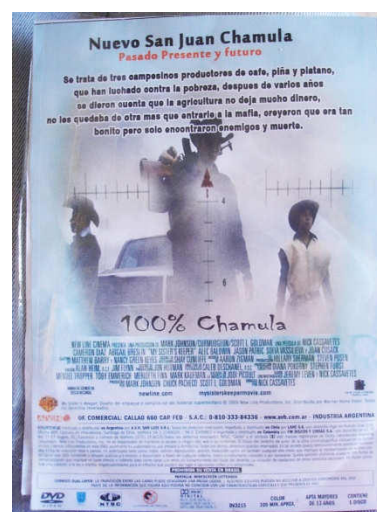
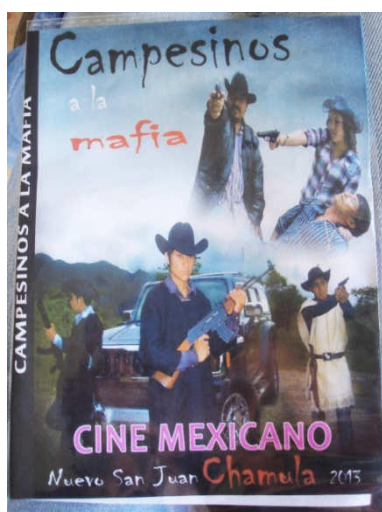
En una de mis visitas a casa de Reina, pude presenciar que ella y un grupo de menores entre los que se encontraban vecinos, primos y otros parientes de su grupo doméstico, miraban por la televisión una película en formato DVD llamada “*Campesinos a la mafia*”, producida en San Juan Chamula, en idioma tsotsil, con subtítulos en español. La trama de la película según menciona al reverso del empaque “trata de tres campesinos productores de café, piña y plátano que han luchado contra la pobreza, después de varios años se dieron cuenta que la agricultura no deja mucho dinero, no les quedaba de otra más que entrarle a la mafia, creyeron que era tan bonito pero sólo encontraron enemigos y muerte”.

---

que se desarrollan los conflictos específicos entre los agentes involucrados (la educación, la burocracia, los intelectuales, el religioso, el científico, el del arte). Bourdieu propone el ejemplo del “juego”, en el que los jugadores, una vez que han *interiorizado* sus reglas, actúan conforme a ellas sin *reflexionar* sobre las mismas ni cuestionárselas. Esa interiorización y automatismo de las reglas de juego, que son las que determinan la capacidad de acción de los jugadores, se corresponden con ese “cuerpo socializado”, con el *habitus* generado en los diversos campos sociales.

Los niños disfrutaban los momentos más agresivos, e incluso reían a carcajadas al ver a sus paisanos vestidos con *ch'uj* -el traje tradicional chamula- “disparar” grandes metralletas. Películas como estas se consiguen a precios muy bajos (alrededor de 20/ 30 pesos) en cualquier puesto de películas del mercado del municipio o de la ciudad de San Cristóbal y el público más asiduo son los niños y jóvenes chamulas.

### Serie de fotos 28. Película “Campesinos a la mafia”



Película *Campesinos a la mafia*, producida en Nuevo San Juan Chamula. Narra la historia de tres campesinos que para poder afrontar la pobreza del campo se unen a la mafia y son asesinados por narcotraficantes. Los menores son asiduos consumidores de este tipo de películas cargadas de escenas violentas y que son un claro reflejo de lo que sucede en su comunidad.

En general, la violencia está presente en las interacciones cotidianas de niños a través de los constantes conflictos religiosos, de tierra, y de las formas particulares que los chamulas tienen de hacer justicia ante actos que las personas consideran que atentan contra las costumbres y la vida del pueblo<sup>66</sup>. A partir de esto, la violencia en los menores se naturaliza, al igual que las creencias, ideas y supuestos culturales que mantienen estas interacciones violentas.

<sup>66</sup> Durante el tiempo que estuve realizando mi trabajo de campo, se dieron varios casos de linchamientos de personas en el municipio Chamula. Los más sonados fueron el ocurrido en junio del 2012, en el que tres hombres fueron rociados de gasolina y quemados vivos, cuando pobladores del municipio los sorprendieron tirando el cadáver de una mujer a la que antes habían violado. La muerte de estos tres hombres, fue videograbada por algunos de los espectadores y publicada en *Youtube*. En el video, destaca la presencia de varios menores durante el linchamiento. El otro fue en abril de 2013, cuando un hombre que había robado un taxi fue linchado por indígenas en San Juan Chamula a pedradas. Los linchamientos son una de las formas de violencia social que muestra el hartazgo de la sociedad frente a la autoridad que no actúa o que lo hace de alguna manera que los chamulas consideran incorrecta.

Un punto importante frente al agenciamiento de niños chamulas es el de ver posibilidades alternativas respecto al futuro en relación con esta violencia que se vive dentro de la localidad y de las carencias económicas y alimentarias que viven muchos de ellos dentro de sus grupos domésticos.

*“... no más de muertos, siempre que amanece hay un quemado, un colgado, o con piedra [...] yo no quiero que sigan matando gente, pero para eso los otros tienen que hacer lo que la autoridad dice. Dice mi hermano que si no lo hacen van a haber todavía más de muertos, porque aquí así es, si no obedeces a la autoridad, salen todos y te linchan, ya no me gusta todo eso, antes hasta nos reíamos, pero ahora hay cada vez más..., mejor que los metan en cárcel, así ya nos dejan ir más lejos a lanzar pelota” (Raúl, 7 años).*

*“... pues yo veo que hay niños que no tienen comida aquí, saliendo del paraje hay unos que pasan dos, tres días y su mamá no consigue, es que su papá se fue a los Estados y ya no volvió, ahí les llevamos de frijol, de tortilla, pero no diario. Eso quiero, que no hayan niños así, pero está difícil porque su mamá de dónde va sacar, no tiene borrego, no tiene sembrado, nada... además creo que está enferma, casi no camina [...] si cada persona les lleva algo a los que no comen nada, así ya tendrían de comida siempre” (Victoria, 12 años).*

*“[...] Hace unos días fuimos con María a buscar borrego, vimos muerto, yo creo con piedra porque tenía la cabeza aplastada. No se lo dijimos a nadie porque luego ya no nos van a dejar ir hasta allá, y ahí está por donde lanzamos pelota. Si lo ven ya no podremos ir, ya no queremos más de eso [...] yo creo que son los narcos porque si no te callas te matan [...] que ya no vendan más de droga para que no maten” (Raúl, 7 años).*

En cuanto a las proyecciones que hacen de sí mismos, vemos que muchos coinciden en que el estudio es la mejor alternativa para mejorar sus expectativas de vida. Otro punto clave en el agenciamiento es el de decidir no repetir el pasado vivido, de hacer a un lado las ideas de odio hacia las personas que piensan diferente a ellos.

*“[Me gusta más] que ya no sacan de aquí como antes, ya no queman las casas de los de evangelio, [...] está mejor así, porque aunque no nos guste lo que piensan, ellos también son chamulas... A unos primos los sacaron, hace tiempo, ahora viven lejos en otro pueblo...” (Martín, 8 años).*

Así mismo, como parte de la agencia de niños aparece la posibilidad de transformación o cambio, viendo que es posible que en el pasado se hayan realizado algunas acciones o pensado de determinadas maneras, pero en el presente y el futuro, la vida se agencia desde espacios, sentimientos, pensamientos y acciones distintas.

*“Antes puro te pegaban, si no obedecías, con un palo te daban hasta que te salía sangre, así le hacían a mi hermano, ahora ya casi no hay de eso, solo te regañan, o te obligan a hacer las cosas...” (Martín, 8 años).*

Por otra parte, podemos percibir que los niños chamulas están renovando constantemente la matriz cultural de su pueblo ya que existen cambios con respecto a sus padres, como el mayor empoderamiento de las mujeres, el sentido de pertenencia a una sociedad global y un mayor nivel de escolaridad.

La educación formal escolarizada, ha sido un elemento importante que ha unido a los niños chamulas con una visión nacional sobre la identidad. La educación escolarizada más que proporcionar elementos identitarios, proporciona a los menores un capital cultural que se considera necesario para desempeñarse mejor en el contexto urbano.

Para los padres y abuelos de los menores que vivieron de cerca el declive del campo y de la economía campesina, la carencia de estudios significó una dificultad para su crecimiento económico. Por eso incentivan a sus hijos y a sus nietos para que no les pase lo que a ellos, además de que la educación escolarizada se ha vuelto un escaño más para ascender en la estructura social chamula.

**Foto 29. Reina (6 años) el día de su fiesta de graduación de preescolar.**



Domingo el papá de Reina me comentaba: *“Hoy en día los padres chamulas estamos más preocupados de la educación de nuestros hijos y queremos que continúen sus estudios hasta donde les alcancen las fuerzas y busquen otras formas para sobrevivir, ya que está quedando muy poco campo, no hay nada...”* Los padres coinciden en que esta forma de pensar ha cambiado de una posición de reticencia hacia una mayor aceptación, porque estiman que, de no enviar sus hijos a la escuela, estos quedan en clara desventaja con relación a los otros niños que sí lo hacen.

Sin embargo, hay también una alta estima a lo que los menores aprenden dentro del grupo doméstico y una clara diferenciación sobre el cuidado de los niños en el mundo *kaxlan* y el indígena:

*“Por ejemplo, aquí los niños aprenden acompañando. En las actividades que hacen los mayores, uno ve a pequeños de 5 y 6 años acompañar a buscar los borregos, otros más grandes caminan al lado del papá, abuelo o tío. Somos menos protectores de los hijos, porque si hay que caminar largo trecho con ellos se camina, si hace frío no importa, si se moja no se hacen dramas, porque están las hierbas para darle. El *kaxlan* es más expresivo con sus hijos, el *chamula* es más duro en el trato, un poco más suelto a la naturaleza, pero se preocupan del respeto a ella...”* (Domingo, Papá de Reina, 5 años).

Los niños *chamulas* reconocen que la falta de educación escolarizada hará más difícil el acceso al mundo laboral pues significa que se carece de cierto capital cultural que es necesario para ingresar a este. Aunque su vida cotidiana es muy apegada a la tierra y al cultivo de esta, es difícil para ellos visualizar la infancia sin la educación escolarizada que les permitirá en el futuro cierta movilidad social.

Otro aspecto importante que ha influido en el aumento de la tasa de escolarización en la localidad ha sido la llegada de los apoyos del Programa Oportunidades, que otorga becas monetarias a las familias que tengan niños inscritos en la escuela. Por lo tanto, la educación escolarizada no es que sea considerada por todos como indispensable. Muchas veces los padres mandan a sus hijos a la escuela más para recibir el apoyo económico que por considerarse importante esta educación para los menores. Las políticas gubernamentales hacia la población indígena, se han caracterizado por mantener las condiciones de pobreza económica sin lograr elevar significativamente sus condiciones de vida, a pesar de la aplicación de programas remediales como el de Oportunidades.

Por otra parte, el crecimiento de la población de las ciudades ha provocado que los terrenos de cultivo de los pobladores rurales se reduzcan cada vez más y sean menos productivos. Esta situación ha provocado que se reduzcan drásticamente los recursos económicos de los grupos domésticos, que en algunos casos ya no alcanzan para el autoconsumo. Esta realidad ocasiona que los pobladores del medio rural empiecen a buscar trabajo o a enviar a sus hijos a estudiar a la ciudad, lo que los hace cada vez más dependientes de la ciudad. Por otro lado, al ser estigmatizados como “pobres”, ignorantes, analfabetos, y por no contar con una educación oficial de calidad, la autoestima de los *chamulas* sea ha debilitado, y actualmente albergan la esperanza de que sus hijos, a través de una educación escolarizada, “salgan mejores que sus padres”.

Los niños chamulas cada vez más se ven obligados a pasar una parte considerable de su tiempo en la escuela, una institución que controla a una gran población de alumnos, y que los organiza a partir de fechas de nacimiento y edades y no por etapas relacionadas con la madurez, interés y capacidades como suele ser el ciclo evolutivo de la infancia chamula.

Un elemento importante de la identidad de los niños chamulas es el gran apego que tienen a su pueblo ya que aunque difícilmente la tierra les da de comer de forma total, es el lugar donde quieren quedarse a vivir y donde se ven en un futuro a largo plazo, donde se sienten protegidos del caos de las grandes ciudades, del racismo y la discriminación.

Los niños manifiestan en sus discursos afirmaciones en las que se identifican elementos relacionados con valores, aspectos físicos y culturales, idioma y territorio que son indicadores de aprecio y amor a su cultura propia. Afirman y se autodefinen como pertenecientes a un grupo humano que es distinto de otros, donde las actividades que realizan dentro de su grupo doméstico son componentes de su ser chamulas.

Los elementos culturales como comida, vestuario y la participación en ceremonias religiosas u otras fiestas de la localidad, indican un reconocimiento de la existencia de normas propias de su cultura, las que hay que vivir y en consecuencia respetar. Asimismo, existe un reconocimiento muy particular hacia la vestimenta de la de las mujeres como un rasgo muy definido de la identidad chamula.

**Foto 30. Reina (6 años) frente al altar de Día de Muertos**



Fuente: Registro fotográfico de trabajo de campo Isela G. González

En las conversaciones con los niños sobre el ser chamula saltan a la vista la identificación de algunas diferencias que ellos y ellas hacen entre un niño chamula y uno “*kaxlan*”. Ellos señalan

que los niños chamulas se desenvuelven con más independencia, saben valerse más por sí mismos debido a la vida más “trabajosa” a la que están acostumbrados, así como a las responsabilidades que tienen que asumir antes que el común de los menores.

Como consecuencia, eso los conduce a dejar de ser niños de forma más temprana. Ven a los niños “kaxlanes” viviendo una vida más cómoda, porque dependen mucho de la colaboración de sus padres y no tienen otras obligaciones que les signifiquen más sacrificio que el de levantarse temprano para ir a la escuela. “*Los de chamula somos más maduros, más independientes para hacer las cosas solos, sin que nos ayuden los papás*”. “*Los kaxlanes dependen más de su mamá, de que les haga las cosas sus mamás o sus papás*”. Es interesante esta distinción de identidad entre niños chamulas (del medio rural) y niños “kaxlanes” (asociados a lo urbano) que guarda mucha relación con el contexto de sus vidas y su participación en los procesos productivos familiares y de vida comunitaria en las que participan.

Considero que podemos encontrar tres situaciones específicas que pueden ayudar a otras investigaciones con niños indígenas chamulas para poder identificar a los menores en su ser: Primero, niño o niña pueden ser considerados como categorías generales, lo concreto es que estos tienen una identidad, la chamula, que es específica y culturalmente definida; una segunda característica que puede definir a estos menores es su carácter rural e indígena, que independientemente de que, como se ha mencionado antes, San Juan Chamula esté siendo afectado por cambios muy rápidos que hacen sentir cada vez más la presencia del mundo urbano, conserva en lo estructural los patrones de crianza comunal y solidaria que han caracterizado a los pueblos indígenas; y lo tercero es que estas dicotomías entre lo indígena/no indígena, rural/urbano, se expresa en discriminación hacia los menores principalmente en las ciudades debido a la pobreza que viven algunos sectores chamulas (o con la que se relaciona y estigmatiza lo indígena), por su cultura, o por la fusión de ambas, lo que marca la vida de los niños de esta localidad.

No es posible hablar de una única condición de la infancia chamula, es necesario hacer alusión a las particularidades del contexto de los grupos domésticos donde los niños se relacionan y se construyen a sí mismos. Al hablar de infancia en el contexto indígena chamual se deben contemplar prácticas relacionales y dialógicas fuertemente marcadas por la cultura. En este sentido, se requiere visibilizar el contexto en el que viven los niños y comprender las implicaciones de ese contexto social y cultural en la constitución de la condición de infancia.

La industrialización de la agricultura y la urbanización cada vez mayor de San Juan Chamula acabó con la versión tradicional de la ruralidad en esta localidad, pero no con la ruralidad. Esta diferente forma de vivir la ruralidad que ha emergido tiene ya varias décadas de existencia, por lo que no se le puede considerar tan nueva. Lo nuevo es que ahora se observa una realidad que antes se ignoraba y en la que los niños están dando vida a una nueva forma de ser chamula. Las distintas formas de vivir la niñez en chamula se fundamentan en la cultura tsotsil, pero ante los cambios contextuales ha incorporado elementos que renuevan su matriz cultural. Los niños chamulas son agentes sociales que tienen una forma de andar en el mundo y reafirmarse en él; van construyendo sobre la marcha el significado de las prácticas sociales y negociando entre sí la utilidad práctica de las concepciones que poseen sobre el mundo.

Uno de los estereotipos que se repite frecuentemente ante la infancia indígena es que se encuentra atrapada en un círculo sin alternativas. Dentro de este estereotipo la única opción que se les reconoce es la de dejar para siempre su condición rural mediante la emigración. Sin embargo, los niños chamulas demuestran que sí tienen alternativas y las toman al desarrollar un comportamiento agentivo estratégico destinado a construir su presente optimizando su vivencia, o, en los casos de mayor pobreza y vulnerabilidad, haciendo más soportable la supervivencia. Para el largo plazo, desarrollan una visión de cómo preparar su futuro personal, convertir sus sueños de la etapa de fantasía en realidad y en este sentido le dan mucho peso a la educación escolarizada.

Las múltiples formas de vivir la niñez en chamula y la construcción social del ser niños indígenas están al centro de la reproducción social de los grupos domésticos, del futuro del campo y de la economía y sociedad rurales.



---

¡GRACIAS!



Registro fotográfico trabajo de campo Isela G. González Marín.

---

## BIBLIOGRAFÍA

Abric, Jean-Claude (coord.) (2001) **Prácticas sociales y representaciones**, (trad. J. Dacosta) México, Ediciones Coyoacán-Ambassade de France.

Alanen, Leena. (1994). "Gender and Generation: Feminism and the 'Child Question'". En: Qvortrup, Jens et al (Eds.) (1994). **Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics**. Viena: Avebury-European Centre Vienna. Volume 14, pp. 27-41.

Angulo Barrero, (2008) "De las montañas de Chiapas al Soconusco, la selva, Cancún y ahora a Estados Unidos. Las prácticas migratorias de los campesinos indígenas de Chiapas". En: *Migraciones en el sur de México y Centroamérica*, Daniel Villafuerte Solís María del Carmen García Aguilar, (Coords.) Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 323-342.

Ariés, Philippe (2001) **El niño y la vida familiar en el antiguo régimen**, Taurus, México.

Auge, Marc (2004) **Los no lugares**, Gedisa, Barcelona.

Azaola, Elena (1990) **La institución correccional en México. Una mirada extraviada**, México, Siglo XXI.

Barth, Fedrik (1976) **Los Grupos étnicos y sus fronteras**, F.C.E, México

Berger y Luckmann (1991) **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires. Amorrortu.

Bonfil, Guillermo, (1991) "Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural" en: *Pensar Nuestra cultura*, Bonfill Batalla, Alianza Editorial, México.

Bonfil, Paloma. (2004). "Niñas e indígenas: desigualdad en los sistemas de educación en México". En: Sichra, Inge (Comp.) **Género, etnicidad y educación en América Latina**. Cochabamba: PROEIB-Morata, p. 31-48.

Bourdieu, Pierre (1988) **Cosas dichas**, Buenos Aires, Gedisa.

\_\_\_\_\_ (1999) **Meditaciones pascalianas**, Barcelona, Anagrama.

\_\_\_\_\_ (1991) **El sentido práctico**. Taurus. España, Madrid.

\_\_\_\_\_ (1997) **Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción**, Barcelona, Anagrama.

\_\_\_\_\_ (2002). "La 'juventud' no es más que una palabra". En: **Sociología y cultura** pp. 163-173, México: Grijalbo, Conaculta.

\_\_\_\_\_ (2007) *La Dominación Masculina*, Anagrama: Barcelona, 2000.

Canterbury, Dennis (2010) "Repensando el debate sobre migración y desarrollo bajo el capitalismo neoliberal" En: **Migración y Desarrollo**, Vol.7, num.15, pp.5-48.

Carrasco, Pedro (1979) “*La jerarquía civicoreligiosa en las comunidades de Mesoamérica: antecedentes precolombinos y desarrollo colonial*”. En: Llobera (editor): **Antropología Política**. Barcelona: Anagrama.

Casas, Ferrán (1998) **Infancia: perspectivas psicosociales**. Paidós, Barcelona.

Castaingts Teillery, Juan (2011) **Antropología simbólica y neurociencia**. Barcelona: Anthropos.

Chamoux, M. Nöelle (1992) **Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena**. México: CIESAS, CEMCA.

Chombart de Lauwe, M. J. (1971). **Un monde autre l'enfance. De ses representations a son mythe**. Paris: Payot.

Chombart de Lauwe, M. y Feuerhahn (1989) “*La représentation sociale dans le domaine de l'enfance*”, en Denise Jodelet (ed.) **Les représentation sociales**, París, Presses Universitaires de France.

Colangelo, M (s.f) **La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectiva de abordaje**. Serie encuentros y seminarios. Mesa: Infancia y juventudes. Pedagogía y formación. [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_colangelo.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf).

Corea, C., Lewkowicz, I. (2005) **Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas**. Buenos Aires: Paidós.

Cortés Morales, Julio (2009) **Por una teoría crítica de la infancia**. Coloquio de Derechos Humanos. Centro de Derechos Humanos, Universidad Diego Portales. Colombia.

Cussiánovich, Alejandro (2006) **Ensayos sobre la infancia, sujetos de derechos y protagonistas**. Ifejant, Lima.

De Certau, Michel (2000) **La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer. Universidad Iberoamericana**. Departamento de historia. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México.

De León Pasquel, Lourdes (2005) **La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán**. CONACULTA-INAH, México.

De Mause, Llyod (1994) **Historia de la infancia**. Alianza Universidad, Madrid.

De Rosa, Silvana y Bombi, Ana Silvia (1999) “*Se sentire heureux d'être Italiens? La construction de l'identité nationale et supranationale dans lesreprésentations sociales de son propre pays ou du pays d'autui chez des enfants et chez des adolescents*” en en Michel-Louis ROUQUETTE y Catherine GARNIER (comp.), **La genes des représentations sociales**, Quebec, Editions Nouvelles, pp. 136-171.

Del Castillo, Alberto (2001) “*Moral médica y secularización. El cuerpo infantil en el discurso médico del porfiriato*” En **Política y cultura**, México, Universidad Autónoma de México-Xochimilco, núm. 16, otoño del 2001.

Del Castillo, Alberto (2006) **Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México 1880-1920**, México, Colegio de México-Instituto Mora.

Del Olmo, Margarita (2003). “*La construcción de la confianza en el trabajo de campo. Los límites de la entrevista dirigida*”. **Revista de Dialectología y Tradiciones Populares**, LVIII (1):191-220.

Díaz Barriga, Alejandro (2013) “*La representación social de la infancia mexicana a principios del siglo XVI*”. En: Sosenski, Susana y Jackson Albarrán, Lorena (Coords). **Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina. Entre prácticas y representaciones**. UNAM, México.

Donzelot, J. (1990) **La Policía de las Familias**. España: Pre-Textos.

Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994). **Etnografía: métodos de investigación**. Barcelona: Paidós.

Díaz Gómez, Leticia (2000) “**Cuando sea grande me voy pa'l norte**”. **La migración como contexto de socialización infantil en Ucácuaro, Michoacán**. Tesis para optar al grado de Maestría en Estudios Rurales. El Colegio de Michoacán, A.C, Zamora, Michoacán, Mayo.

Doise, Willem, y Palmonari, A (1986) **L'étude des représentations sociales**, Delachaux et Niestlé, París.

Durkheim, Émile (1975) **Educación y sociología**. Barcelona, Península.

Emma López, J. E. (2005) **Del sujeto a la agencia. Un análisis psicosocial de la acción política**. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid

Entrena Durán, Francisco (1998) “*La modernización: del etnocentrismo occidentalista a la globalización*”. En: **Revista de Fomento Social**, 53, 1998 pp. 177-202.

Erickson, Erick H. (1968) **Identity, Youth and Crisis**. Nueva York, W.W. Norton & Co.

Eroza, Solana Enrique (2011) “*La dimensión visible e invisible de la vida social. Narrativas del padecimiento entre los chamulas*” En: **Revista Pueblos y Fronteras**, V.6, No. 10, diciembre 2010-mayo 2011, México, UNAM.

Feixa, C. (1996) **Antropología de las edades**. *Biblioteca Virtual de las Ciencias Sociales*. En: <http://www.cholonautas.edu.pe>

Fell, Claude (1999) **José Vasconcelos. Los años del águila**, México, UNAM.

Franzé, Adela (2002) **Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración**. Madrid: Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid.

Freud, Sigmund (1970) **Ensayos sobre la vida sexual y la teoría de las neurosis**. Madrid, Alianza Editorial.

Gaitán, Lourdes y Liebel, Manfred (2011) **Ciudadanía y derechos de participación de los niños**. Universidad Pontificia de Comillas. Síntesis, Madrid.

Gaitán, Lourdes. (2006a) “*La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta*”. **Política y sociedad**, 43(1), p. 9-26.

Gaitán, Lourdes (2006b) **Sociología de la infancia**, Editorial Síntesis, Madrid.

Gaitán, Lourdes (2008) **Los niños como actores en los procesos migratorios. Implicaciones para los proyectos de cooperación** Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2008.

García de León, Antonio (1985) *Resistencia y Utopía*. Ediciones Era, México.

García Canclinni, Néstor (1989) **Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad**, Grijabo, México.

García Ruíz, Jesús (1991) **Historias de nuestra historia. La construcción social de las identificaciones en las sociedades mayas de Guatemala**, Guatemala, International Relations and Investigations for Peace (Iripaz).

García Sosa, Juan Carlos; Meneses Navarro, Sergio; Palé Pérez, Sebastiana (2007) “*Migración internacional indígena y vulnerabilidad ante el VIH-SIDA. Los chamulas*” entre barras y estrellas, en **Liminar, Estudios Sociales y Humanísticos**, enero-junio año/vol. V, num. 001, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, San Cristóbal de las Casas México, pp. 119-144.

Geertz, Clifford (2003) *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona.

Giberti, Eva (comp.) (1997) **Políticas y Niñez**. Editorial Losada, Buenos Aires.

Giddens, Anthony (1986) **The constitution of society**. Cambridge: Polity Press

Giménez, Carlos (2000, 2001) **Paracuellos I y III**. Glenat: Barcelona.

Giménez, Gilberto (1995) **Modernización, Cultura e Identidad Social**. En: Revista Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad. Vol. 1. No. 2. Enero-Abril.

Giménez, Gilberto (s/f) *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. En: <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>

Giménez, Gilberto (1999) “*La importancia estratégica de los estudios culturales en el campo de las ciencias sociales*”, en: Rossana Reguillo Cruz y Raúl Fuentes Navarro (comps.) **Pensar las ciencias sociales hoy**, México, ITESO, pp. 71-97.

Glockner, Valentina (2008) **De la montaña a la frontera, voces e imágenes de los niños mixtecos de Guerrero**, Programa de formación en derechos de la infancia, UAM, Conaculta, Instituto de Cultura de Morelos, PACMYC.

Gobierno del Estado de Chiapas (2002) **Agenda Estadística**, Chiapas, México.

Hall, Stuart (1996) *“Introducción. ¿Quién necesita ‘identidad?’”* En. Hall, Stuart y Paul du Gay (Comps.) **Cuestiones de identidad cultural**. Amorrortu editores: Buenos Aires-Madrid.

Heller, Agnes (1989) **Sociología de la vida cotidiana**. Península. Barcelona, España.

Huerta Lara, María del Rosario (2009) **La Asistencia Social en México**. Revista Letras Jurídicas. Núm. 20, julio.

James, Allison y Prout, Alan. (Eds.) (2010[1997]). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Oxon: Routledge.

Jodelet, Denise (1993) *“La representación social: fenómenos, concepto y teoría”* Moscovici, (Comp.) **Psicología social**. Paidós, Barcelona.

Jodelet, Denise (1989) *“Représentations sociales: un domain en expansion”*, en Denise Jodelet (ed.) **Les représentations sociales**, París, Presses Universitaires de France, pp. 31-61.

Kabeer, N. (2006) **Lugar preponderante del género en la erradicación de la pobreza y las metas del desarrollo del Milenio** Canadian International Development Agency, International Development Research Centre (Canada, Commonwealth Secretariat) Publicado por IDRC Ottawa. México, D. C.: Plaza y Valdés S.A

Knight, Alan (1996) *La Revolución mexicana. Del Porfiriato al nuevo régimen constitucional*. México, Grijalbo, Vol. 2.

\_\_\_\_\_ (2007) *“La cultura política del México revolucionario”*, en Alicia Mayer (coord.), **México en tres momentos 1810-1910-2010. Hacia la conmemoración del bicentenario de la Independencia y del centenario de la Revolución mexicana**. Retos y perspectivas, México, Universidad Nacional Autónoma de México, vol. 1.

Laws, Sophie y Mann, Gillian. (2004) **¿Así que quiere hacer participar a los niños y niñas en la investigación?** Paquete de herramientas para apoyar la participación significativa y ética de los niños y niñas en la investigación relativa a la violencia contra los niños y niñas. Estocolmo: Save the Children-Suecia.

López Austin, Alfredo (1996) **Cuerpo Humano e Ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas**. México: UNAM/Instituto de investigaciones antropológicas.

Lorente Fernández, David (2012) *“Infancia nahua y transmisión de la cosmovisión: los abuaques o espíritus pluviales en la Sierra de Texcoco”* (México). **Boletín de Antropología**, Universidad de Antioquia 20, n. 37: 152-168.

**Los derechos de la infancia y de la adolescencia en Chiapas.** Louise Mereles Gras (Editora), México: UNICEF: CIESAS: Colegio de la Frontera Sur: FLACSO, 2010.

Loyo, Engracia (1999) **Gobiernos revolucionarios y educación popular en México**, El Colegio de México.

\_\_\_\_\_ (2014) “*El privilegio de estudiar. Los niños y la política educativa oficial 1910-1940*” en Sosenski, Susana, Alan Jiménez Reinoso (coords.) **Espejos de la infancia. Pasado y presente de los derechos de niñas, niños y adolescentes en México**, Red por los Derechos de la Infancia en México, México.

Loyzaga Davila Madrid, Kathia; Torres Velázquez, Eliud (2011) “*Infancia y trabajo en la cosmovisión maya, una perspectiva tseltal- tsotsil*”. En **Rayuela Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos**. Año 2, No. 4, mayo – noviembre.

Malgosa, Asunción (2010) “*Vida, enfermedad y muerte en la antigüedad: Lo que nos cuentan los esqueletos de los niños*”. En: Márquez Morfín, Lourdes (Coord.) **Los niños, actores sociales ignorados. Levantando el velo, una mirada al pasado**. ENHA/INAH/CNCA pp. 21-50.

Malinowski, Bronislaw (1975) **La vida sexual de los salvajes del norte de Melanesia**, Editorial Morata, España.

Márquez Morfín y González Licón (2010) “*La socialización de los niños en el pasado. Algunas reflexiones y propuestas en torno al tema*”. En: Márquez Morfín, Lourdes (Coord.) **Los niños, actores sociales ignorados. Levantando el velo, una mirada al pasado**. ENHA/INAH/CNCA, pp. 51-73

Mead (1946) **Macho y hembra. Estudio de los Sexos en un Mundo de Transición**. Caracas: Tiempo Nuevo.

Mead, Margaret (1989) **Adolescencia y cultura en Samoa**. Paidós studio. México.

Melel Xojobal (2005) **El trabajo infantil en San Cristóbal de Las Casas**. Investigación realizada de Enero-Julio de 2005. Proyecto: “Calles”.

Merton, Robert (1987) **Teoría y estructura sociales**, México: Fondo de Cultura Económico.

Milstein, Diana (2008) “*Conversaciones y percepciones de los niños y niñas en las narrativas antropológicas*”, En: **Sociedad e Cultura**, V. 11, Jan/Jun 2008. Pp. 33-40

Montecino Sonia (1991) **Madres y Huachos. Alegorías del mestizaje Chileno** Editorial Cuarto Propio. Santiago, Chile.

Montero, Maritza (1996), “*La identidad social negativa: Un concepto en busca de teoría*” en: **Identidad Social .Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos**, J.F Morales, Páez, J. Deschamps y otros, Ediciones Promolibro, Valencia.

- Moscovici, Serge (1961) **El psicoanálisis, su imagen y su público**. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici (1993) “*Razón y cultura*”, discurso pronunciado en el Acto Solemne de Investidura como Doctor *Honoris Causa* por la Universidad de Sevilla, Extensión Universitaria.
- Nardowski, M (1999) **Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual**. Novedades Educativas: Buenos Aires.
- E.E. Evans-Pritchard (1977) **Los Nuer**. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Pérez, Edelmira (2001): “*Hacia una nueva visión de lo rural*”, en Giarraca, Norma (comp.): **¿Una nueva ruralidad en América Latina?**, pp. 17-30. Buenos Aires: CLACSO
- Pérez C. Edelmira; María Adelaida Farah Q; Hubert C. De Grammont (Coomp.) (2008) **La nueva ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas**. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Pérez López, Norma (2012) **Socialización y trabajo desde la perspectiva de LI TSEBETIKE XCH’IUK KEREMETIKE (Niños y Niñas) trabajadores**. Tesis para optar al grado de Maestra en Antropología Social. CIESAS, México.
- Piaget, Jean (1972) **Psychology and Epistemology**. Harmondsworth, Penguin.
- Piaget, Jean (1977) **The Language and Thought of the Child**. London, Routledge & Kegan Paul.
- Podestá, Rossana (2000) **Análisis de cosmovisiones de niños nahuas del Estado de Puebla. Hacia una propuesta metodológica**, México, UAM-Iztapalapa (tesis de maestría).
- Pollock, Linda (1990) **Los niños olvidados, Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900**, FCE.
- Porter, Fitz J. (1994) “Socialization, Enculturation and the Development of Personal Identity” en Tim Ingold (ed.), **Companion Encyclopedia of Anthropology, Humanity, Culture and Social Life**, NuevaYork, Routledge.
- PRONJAG (2002) “Programa para contribuir al ejercicio de los derechos de niñas y niños, hijos de jornaleros agrícolas, y al desaliento del trabajo infantil (Proceder)”, presentado en el **Foro Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México**, México, documento electrónico: <http://www.uam.mx/cdi/foroinvisibilidad/trabajo/pronjag.pdf>
- Quivy, Raymond y Van Campenhoudt, Luc (1992) **Manual de investigación en ciencias sociales**. México: Limusa-Grupo Noeriega.



Qvortrup, Jens. (1994). "Childhood Matters: An Introduction". En: Qvortrup, Jens et al (Eds.). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Viena: Avebury-European Centre Vienna. Volume 14, p.1-23.

Ramos Masa, Teresa (2010) **Artesanas Tseltales. Entrecruces de cooperación, conflicto y poder**. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México.

Redfield, Robert (1947) "La sociedad folk", en **Revista Mexicana de Sociología**. Año IV, Vol. Núm. 4, UNAM, México, D.F.

Restrepo, E. (2007) "Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio". En: **Jangwa Pana**, 5.

Rivera Farfán, Carolina (2011) "El trabajo de niñas, niños y adolescentes guatemaltecos en el Soconusco, Chiapas" En: **Migración seguridad, violencia y derechos humanos**. Daniel Villafuerte Solís y María del Carmen García Aguilar (Coords.) UNICACH, BUAP, Promep, Porrúa, México, pp. 257-290.

Rodríguez, Iván (2000) "¿Sociología de la Infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso". **Revista Internacional de Sociología**. 26, Pp: 99-124. Jenks, Chris. (2005[1996]). *Childhood*. Oxon: Routledge.

Rodríguez, Iván (2007) *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*, CIS, Madrid.

Rodríguez Salazar, Tania (2006) "Cultura y cognición: entre la sociedad y la naturaleza" **Revista Mexicana de Sociología** 3 (68) (Julio-septiembre): 399-430.

Rodríguez, Pablo y María Emma Mannarelli (coords.) (2007) **Historia de la infancia en América Latina**. Universidad Externado de Colombia. Bogotá.

Rogoff, Bárbara (1990) **Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social**. Barcelona, Paidós

Rus, Jan (2012) **El ocaso de las fincas y la transformación de la sociedad indígena de Los Altos de Chiapas 1974-2009**, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México.

Rus, Jan, (1995), "La Comunidad Revolucionaria Institucional: La subversión del gobierno indígena en los Altos de Chiapas, 1936-1968". En *Chiapas, Los Rumbos de Otra Historia*, editado por Juan Pedro Viqueira y Mario Humberto Ruz. Centro de Estudios Mayas, Instituto de Investigaciones Filológicas y Coordinación de Humanidades, UNAM/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos de la Universidad de Guadalajara. México, pp. 251-278.

Rus, Jan y George A. Collier (2002) "Una generación en crisis en Los Altos de Chiapas: Los casos de Chamula y Zinacantán, 1974-2000", en Shannon L. Mattiace, Rosalva Aída Hernández y Jan Rus

(editores) **Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas**, Ciesas, México.

Rus, Diane y Rus Jan (2008) *“La migración de trabajadores indígenas de Los Altos de Chiapas a Estados Unidos, 2001-2005: el caso de San Juan Chamula”*, en: Villafuerte, Daniel y García, María del Carmen (Coords), **Migraciones en el Sur de México y Centroamérica**, México UNICACH-Porrúa, pp. 343-382.

Salles, Vania (1992) *“Las familias, las culturas, las identidades”*. En: José Manuel Valenzuela (coord) **Decadencia y auge de las identidades**. El Colegio de la Frontera Norte. Tijuana, Baja California.

Sánchez Calleja, María Eugenia y Delia Salazar Anaya (coords.) (2006), **Los niños: su imagen en la historia**, México, INAH.

Sánchez Santoyo, Hilda (2003) *“La percepción sobre el niño en el México Moderno (1810-1930)”* En: **Revista Tramas**; Enero-Junio, No. 20, México, pp. 33-59.

Santa Cruz de León, Eugenio Eliseo y Pérez Villalba, Elba (2009) *“Atraso económico, migración y remesas: el caso del Soconusco, Chiapas, México”*. En: **Convergencia. Revista de Ciencias Sociales** [en línea], vol. 16 [citado 2012-01-31]. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10511169003>.

Segalen (1988) **Historia de la familia**, Alianza, Madrid.

Shein, Max (1986) **El niño precolombino**. México: Villicaña.

Sosenski, Susana (2010a) *“Niños limpios y trabajadores. El teatro guiñol posrevolucionario en la construcción de la infancia mexicana”*. En: **Anuario de Estudios Americanos**, 67, 2, julio-diciembre, México, pp. 493-518.

Sosenski, Susana (2010b) **Niños en acción. El trabajo infantil en la Ciudad de México 1920-1934**, México, El Colegio de México.

Springer, Natalia (2012) **Como corderos entre lobos. Del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia**. Naciones Unidas: Bogotá.

Stern, Alexandra (2002) *“Madres conscientes y niños normales: la eugenesia y el nacionalismo en el México Posrevolucionario, 1920-1940”*, en Laura Cházaro (coord.), **Medicina, ciencia y sociedad en México, siglo XIX**. México, El Colegio de Michoacán/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Stone Lawrence (1986) **El pasado y el presente**. México, Fondo de Cultura Económica.

Taguenca Belmonte Juan Antonio (2009) **El concepto de juventud**. Revista Mexicana de Sociología 71, núm. 1 (enero-marzo): 159-190

Torres, P. Alicia (Coord). (2010) **Niñez indígena en migración. Derechos en riesgo y tramas culturales.** FLACSO-AECID-UNICEF, Ecuador.

Tovar, Martha Patricia (s/f) **Estudios sobre la educación para la población rural en México,** FAO, UNESCO, México.

UNICEF (2004) **Childhood Defined. Childhood Under Threat. The state of the World's Children 2005.** Retrieved December 10 2004 from: <http://www.unicef.org/sowc05/english/childhooddefined.html>

Urías Horcasitas, Beatriz (2007a) “*El ‘hombre nuevo’ de la posrevolución*”, En: **Revista Letras Libres**, 101, México, pp. 58-61.

Urías Horcasitas, Beatriz (2007b) “*Introducción*” En: **Historias secretas del racismo en México (1920-1950)** Tusquets Editores, México, pp. 15-37.

Urteaga Castro-Pozo, Maritza (2008) “*Jóvenes e indios en el México contemporáneo*” En: **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales**, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 6, núm. 2, (julio-diciembre), pp. 667-708.

Valles, Miguel (1997) **Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.** Madrid: Síntesis.

Vallverdú, Jaume (2005) **Violencia religiosa y conflicto político en Chiapas, México.** Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales, [dialnet.unirioja.es](http://dialnet.unirioja.es) En: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/65/pr/pr4.pdf>

Villafuerte Solís, Daniel y García Aguilar, María del Carmen (2008) “*Algunas causas de la migración internacional en Chiapas*”. En: **Economía y Sociedad** [en línea], vol. XIV [citado 2012-01-31]. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=51002103>.

Villoro, L. (2001) **De la libertad a la comunidad.** México DF: Fondo de Cultura Económica.

Wilson González, Jania Elizabeth (2012) **Entre la plebe: Patojos cortando caña. Adolescentes guatemaltecos cortadores de caña en la agroindustria azucarera de Huixtla, Chiapas: tácticas y vida cotidiana.** Tesis para optar al grado de Maestra en Antropología Social. Ciesas. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Zemelman, Hugo (1997) *“Sujetos y subjetividades en la construcción metodológica”*. En: León Emma y Hugo Zemelman **Subjetividades: umbrales del pensamiento social**, (coords.) UNAM, Anthropos, México.

Zuñiga López, Rosa Elva (1995) **Sistema autorreferencial femenino en una sociedad indígena campesina**. Tesis para obtener el Título de Licenciada en Sociología. Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Sociología. San Cristóbal de Las Casas.

Héritier, F. (2002) **Masculino/Femenino. El pensamiento de la diferencia**. Barcelona-España: Editorial Ariel.