



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

*Construcción de la niñez y las identidades infantiles
en un contexto de rupturas.
Dos colectivos infantiles con ascendiente maya en el Municipio de Mérida.*

MARÍA DE GUADALUPE REYES DOMÍNGUEZ
Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas

Directora: María Ana Portal Ariosa

Asesoras: Dra. Rossana Podestá Siri

Dra. Nancy Villanueva Villanueva

A los niños participantes en este estudio.

A mis “niños”, Ana Silvia, Andrés y Daniel,
y a Rodolfo, compañero en el gozo de verlos crecer.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	11
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I. METÁFORAS PARA DEFINIR AL NIÑO. MIRADAS DESDE LAS DISCIPLINASSOCIALES	23
1. El niño como un ser humano incompleto.....	24
1.1 Las cualidades originales del niño.....	28
1.1.1 El niño como tabla rasa, hoja en blanco o arcilla moldeable	
1.1.2 El niño como ángel: libre de maldad y con propensión al bien	
1.1.3 El niño como demonio: portador de tendencias perniciosas	
1.1.4 El niño como primitivo y sus estructuras mentales simples	
1.1.5 El niño maleable pero condicionado por la genética y la biología	
1.2 El proceso de convertirse en adulto.....	36
1.2.1 El niño natural: el desarrollo infantil como un proceso universal	
1.2.2 El niño social: determinado por el contexto sociocultural	
a) El niño como esponja: El paso a la madurez como efecto de estructuras sociales y acciones adultas	
b) El niño como espejo: producto de las interacciones con niños y adultos	
1.2.3 El proceso de conversión en adulto como producto de la interacción entre elementos biológicos, psicológicos y culturales	
2. El niño como sujeto social por derecho propio.....	48
2.1 El niño como miembro de una categoría social persistente	
2.2 El niño como oprimido	
2.3 El niño como miembro de una ‘tribu infantil’	
2.4 El niño como agente activo en la construcción de la realidad social	
3. A manera de conclusión: la perspectiva sobre el niño empleada en este estudio.....	60
CAPÍTULO II. LA PERSPECTIVA MAYA YUCATECA SOBRE LOS NIÑOS	63
1. Los niños y la etnoteoría maya sobre el desarrollo.....	65
1.1 Chaampal (Desde 0 hasta 3-4 años)	
1.2 Xch’uupal y xiibpal (4 a 10-12 años aproximadamente)	
1.3 Taankelem paal y xloobyaaan (Desde los 10-12 años hasta el matrimonio)	
2. Más allá de la infancia: yuum, ko’olel, nohoch taat y chich.....	79
3. Ser niño entre los mayas yucatecos, una interpretación de conjunto.....	81
CAPÍTULO III. LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN LOS NIÑOS. UNA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA	83
1. Identificar y distinguir: procesos inseparables.....	84
2. Auto y hetero identificaciones en el marco de interacciones sociales.....	85
3. Autoidentidades como identificaciones construidas por el actor social sobre sí mismo.....	86

3.1	Identidad, un concepto difícil de definir	
3.2	Las identidades: productos flexibles, multifacéticos y nunca acabados	
3.2.1	El carácter relacional de las identidades	
3.2.2	El dinamismo y flexibilidad de las identidades	
3.2.3	Los múltiples planos de la identidad	
3.3	El trabajo del actor en la construcción de su identidad	
3.3.1	El contexto sociocultural como condicionante de las articulaciones identitarias	
3.3.2	La intervención del actor: procesos inconscientes y reflexión activa	
3.3.3	Las dimensiones temporal y espacial en la construcción de identidad	
3.3.4	Narraciones y prácticas: lugares privilegiados para la articulación y externalización de las identificaciones	
3.4	La relación dialéctica entre identidad y acción	
4.	Las Identidades individuales y colectivas y su dependencia mutua.....	103
4.1	Identidad personal o individual	
4.2	Identidades colectivas	
5.	La construcción de las identidades infantiles. Una síntesis del enfoque utilizado en este trabajo...	114

CAPÍTULO IV. EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN Y LA METODOLOGÍA

EMPLEADA.....	117
1. Situando la mirada: condiciones personales y académicas desde las cuales se realizó la investigación.....	117
2. Del interés inicial a la pregunta de investigación en su formulación final.....	119
3. La selección de los grupos infantiles, el acceso al campo y la relación con los niños.....	121
3.1 El primer grupo: los niños de la comisaría	
3.2 El segundo grupo: los niños de la ciudad	
4. Los ejes de la indagación.....	126
5. Las técnicas de investigación.....	127
5.1 Observación, charlas y entrevistas	
5.2 Dinámica sobre el ciclo vital y los grupos etéreos	
5.3 Dinámicas de fotointerpretación	
5.4 Elaboración de autodescripciones y relatos de situaciones emocionalmente significativas	
5.5 Planos y dibujos	
5.6 Elaboración de historietas	
6. El ensamblaje de los datos.....	133

CAPÍTULO V. CRECER EN UNA COMISARÍA. LOS NIÑOS DE CHALMUCH, SUS RAÍCES, SU ENTORNO Y SUS RUTINAS.....

137	
1. La localidad de estudio: entre lo rural y lo urbano.....	138
2. La historia del lugar: del trabajo agrícola al empleo en la ciudad.....	143
2.1 Los períodos prehispánico y colonial	
2.2 La época henequenera	
2.3 La venta de tierras y la integración plena a empleos urbanos	
3. Las familias de Chalmuch.....	154
3.1 La organización familiar y el componente étnico	

3.2	Escolaridad y recursos económicos	
3.3	La violencia en los hogares	
4.	De la casa a la escuela: las rutinas de los niños.....	166
4.1	Los primeros años	
4.2	La escuela	
4.3	Las actividades vespertinas	
4.4	Rompiendo la rutina: las ocasiones especiales en la vida infantil.	
5.	Recapitulando: rupturas, persistencias y condiciones actuales de la niñez en Chalmuch.....	177

CAPÍTULO VI. IMÁGENES INFANTILES SOBRE LA NIÑEZ EN CHALMUCH.....181

1.	Niños y no-niños. Los seres humanos en distintas etapas del ciclo vital desde la óptica infantil.....	182
1.1	Ser bebé: cariñoso y protegido	
1.2	La niñez: diversión, obediencia y colaboración	
1.3	La adolescencia: conflictos, noviazgos y mentiras	
1.4	La edad adulta: tiempo de reproducción, trabajo y enojos	
1.5	La vejez: época de contar historias	
1.6	Ni maya, ni occidental: la noción infantil sobre la categoría ‘niños’	
2.	No todos los niños son iguales: entornos físicos, condición económica y fenotipo como soportes de diferenciación.....	202
3.	Los niños de aquí: prácticas y apropiación de espacios como generadores de identidad.....	205
3.1	La casa, el monte y las tiendas: juego, diversión y obligaciones hogareñas	
3.2	La escuela: entre el juego, la disciplina y el aburrimiento	
3.3	La iglesia: cantos, juegos y obligaciones	
3.4	La calle, el parque, las canchas: libertad y juego para los niños, espacios prohibidos para las niñas	
3.5	De vuelta a la casa: entretenimientos sin obligación	
3.6	La diversión afuera: corridas y paseos familiares	
3.7	Adentro y afuera. El territorio como puntal de la identidad infantil	
4.	Las identidades individuales: ¿Quién soy y quién seré?.....	236
4.1	Los rasgos particularizantes.....	237
4.1.1	La imagen corporal como criterio de diferenciación	
4.1.2	El carácter: soy medio malo y medio bueno	
4.1.3	Las preferencias: asignaturas escolares, bienes deseados, música y diversiones	
4.2	Los grupos de pertenencia:	
4.2.1	Los amigos son fundamentales en la autodefinición	
4.2.2	La familia y las tensiones a su interior	
4.3	El futuro distante: diferencias entre lo que se sueña y lo que se cree factible	
5.	Distintos significados de ser niño y diversos niveles de identificación. Una mirada global.....	254

CAPÍTULO VII. LOS NIÑOS DE LA FLORINDA: SU ENTORNO, SUS ANTECEDENTES Y SUS RUTINAS.....261

1.	El medio cotidiano de los niños: una zona popular en una ciudad marcada por la segregación espacial.....	263
2.	El proceso de urbanización del suroriente de Mérida y la llegada a esta zona de las familias de los niños.....	272

3. El paso de las generaciones: transformaciones de la niñez en familias cada vez más urbanas.....	278
3.1 Abuelos y bisabuelos	
3.2 Papás y mamás	
4. Las familias de los niños de la Florinda en la actualidad.....	288
4.1 Situación económica y composición de las unidades domésticas	
4.2 Niveles de escolaridad, situación lingüística de los hogares y distribución geográfica de la parentela	
5. Rutinas infantiles.....	294
5.1 Los primeros años	
5.2 El entorno escolar	
5.3 La rutina en la escuela	
5.4 La vida cotidiana fuera de la escuela	
5.5 Fines de semana, vacaciones escolares y otros días especiales	
6. Recapitulando: condiciones actuales de la niñez en la Florinda y su marcado distanciamiento respecto a la infancia de las generaciones previas.....	309

CAPÍTULO VIII. LOS NIÑOS DE LA FLORINDA Y SUS MIRADAS SOBRE LA NIÑEZ.....315

1. Transitando por la vida: los seres humanos en distintas etapas desde la óptica infantil.....	315
1.1 Los bebés: bonitos y dependientes	
1.2 La niñez: obediencia, aprendizaje y diversión	
1.3 Los adolescentes: rebeldes y peleoneros, pero buena onda	
1.4 Los jóvenes: aumento de responsabilidades, pero solteros y sin hijos	
1.5 Los adultos: trabajadores y comprensivos, pero aburridos y enojones	
1.6 La vejez: recuerdo de viejos tiempos y deterioro del cuerpo	
1.7 Una reflexión general sobre la visión infantil del ciclo vital	
2. No todos los niños son iguales: los ‘otros niños’ y sus contrastes con ‘los de aquí’.....	331
2.1 Los niños blancos: ricos y educados, pero poco dignos de confianza.	
2.2 Niños negros: pobres, pero buenos y distantes	
2.3 Los morenos: diversos grados de pobreza y de empatía	
3. Nosotros, los niños de por acá (el suroriente de Mérida).....	339
3.1 Asistir a la escuela: formación, convivencia y tensiones	
3.2 La diversión en la casa y sus alrededores: la tele, el parque y la computadora	
3.3 Gozando la ciudad: compras y paseos	
3.4 Más allá de Mérida: salidas y visitas familiares	
3.5 Las mascotas: importantes compañeras	
3.6 El lugar marginal de las actividades productivas y de la colaboración en labores del hogar	
4. El plano personal: autodescripciones y expectativas.....	364
4.1 La apariencia física: el color de la piel y el arreglo del cuerpo diacríticos relevantes en la autodefinición	
4.2 Los rasgos de carácter: una imagen positiva asociada con la alegría	
4.3 Gustos, preferencias y consumos como elementos marcadores de la autodefinición	
4.4 Los amigos y la familia: grupos de pertenencia centrales en la percepción de sí mismo	
4.5 Sentimientos y emociones: de nuevo el peso de la diversión, la asistencia a la escuela y la obediencia	
4.6 El futuro distante: expectativas de movilidad social	
5. Los significados de ser niño y los diversos niveles de identificación. Una mirada global.....	380

CONTRASTES Y REFLEXIONES FINALES. EL DISTINTO SIGNIFICADO DE SER NIÑO EN CHALMUCH Y LA FLORINDA.....	387
1. El entorno como condicionante de prácticas e identidades infantiles.....	388
1.1 Las condiciones materiales, el tipo de asentamiento y su influencia en la vida de los niños	
1.2 La dimensión simbólica y su influjo en prácticas e identidades infantiles	
2. Contrastes en las actividades infantiles habituales y en el significado que los niños les otorgan....	399
2.1 Jugar y divertirse	
2.2 La asistencia a la escuela	
2.3 La colaboración en actividades domésticas y labores productivas	
2.4 La obediencia	
3. Las identidades infantiles y la perspectiva de los niños sobre la niñez.....	405
3.1 El significado global de ser niño	
3.2 La identidad colectiva situada	
3.3 Las identidades individuales	
4. Las metáforas sobre la infancia y la mirada infantil sobre la niñez.....	412
5. Las teorizaciones sobre identidad y las imágenes y sentimientos de los niños respecto a sí mismos.....	417
6. Los aspectos metodológicos y el alcance de la investigación.....	422
REFERENCIAS.....	425

AGRADECIMIENTOS

La investigación que sustenta este trabajo fue posible gracias al apoyo de diversas personas e instituciones. El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) me otorgó una beca para estudios de posgrado y la Universidad Autónoma de Yucatán me concedió una licencia laboral; sin estos recursos no hubiera sido posible mi dedicación de tiempo completo al doctorado que ahora concluyo. De igual importancia fue el apoyo de la Dra. Genny Negroe Sierra, Directora de la Facultad de Ciencias Antropológicas de la UADY. A todos ellos expreso mi agradecimiento.

Los niños de Chalmuch y la Florinda que participaron en este estudio no sólo compartieron conmigo sus experiencias, sentimientos y visiones del mundo, sino que me brindaron numerosos aprendizajes y momentos de alegría. No alcanzan las palabras para agradecerles por ello. Mi gratitud también para sus familias por la hospitalidad, la confianza y la amistad que me concedieron y a los docentes y directivos de las escuelas Vicente Guerrero y Florinda Batista por la información que me proporcionaron y por permitirme realizar observaciones de las rutinas escolares de los niños.

Una mención especial merece la Dra. María Ana Portal Ariosa, quien fungió como directora de esta tesis. Su experiencia en el estudio de las identidades y sus enriquecedores comentarios sobre la dimensión étnica de los procesos aquí analizados fueron cruciales en la construcción del marco interpretativo y en el análisis de la información etnográfica. Si bien las afirmaciones vertidas en este trabajo son de mi entera responsabilidad, estoy cierta de que sin su guía, a la vez respetuosa y cuestionadora, no hubiera podido acceder a algunos de los significados y valoraciones que los chicos de mi estudio dan a su condición de niños.

Las doctoras Rossana Podestá Siri (de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla) y Nancy Villanueva Villanueva (de la Universidad Autónoma de Yucatán), como integrantes del comité de tesis, revisaron y discutieron conmigo -en varias ocasiones- los avances de investigación. Estoy en deuda con ambas por la minuciosa revisión de mi trabajo y por las diversas sugerencias que me hicieron a lo largo del proceso. Cada una con un enfoque y estilo de trabajo distinto contribuyó a enriquecer mis planteamientos; su participación me condujo a apuntalar argumentos en los que a veces coincidíamos y, en otras, discrepábamos. Por otra parte, su compromiso y pasión por el estudio de la infancia fueron inspiradores para mí.

La Dra. Lucía Mantilla Gutiérrez (de la Universidad de Guadalajara) y el Dr. João Da Silva Neto (de la Universidad Nacional Autónoma de México) fueron muy generosos al poner a mi alcance textos antropológicos sobre la infancia que son de difícil acceso, compartieron conmigo sus valiosas reflexiones acerca de la niñez rural yucateca e hicieron atinados comentarios a las interpretaciones parciales que yo iba construyendo. La amistad que me brindaron, su entusiasmo y sus palabras de aliento cuando la investigación parecía tropezar, resultaron importantes para llegar a la meta trazada.

Las conversaciones con el Dr. Lázaro Tuz Chí (de la Universidad de Oriente en Valladolid, Yuc.) sobre la noción maya de infancia y con la Dra. Carmen Castillo Rocha (sobre la inteligencia emocional en los niños) fueron apoyo importante en el análisis. Asimismo, reconozco el valor de las observaciones que hizo el Dr. José Carlos Aguado al borrador de los capítulos relativos a la niñez en la comisaría de Chalmuch.

Agradezco también a Aracely Pereira, Gabriela Cruz y Gabriel Manzanilla por su entusiasta colaboración en las dinámicas que llevé a cabo con los niños para explorar su perspectiva de la infancia. Doy gracias igualmente a mis colegas de la Licenciatura en Antropología Social de la UADY, quienes además de alentarme, asumieron durante mi ausencia tareas habitualmente a mi cargo.

No quiero dejar de agradecer el apoyo crucial de Luz Ceballos Diossabot y Socorro Flores Rivas, quienes me facilitaron numerosos trámites administrativos. La primera encargándose de las gestiones ante PROMEP y la segunda de diligencias relacionadas con la UAM.

Finalmente, debo subrayar que no habría podido concluir esta tesis sin contar con el apoyo y cariño de mi familia y mis amigos. A lo largo de mis estudios doctorales mis hermanos, cuñadas y sobrinos, así como mis amigas históricas, me brindaron hospitalidad y un sinnúmero de atenciones durante las estadías en la ciudad de México, haciendo que éstas estuvieran llenas de alegrías. Mis hijos y mi esposo, además de apoyarme en tareas técnicas (como revisar redacción, sacar fotocopias, insertar planos, etc.), me respaldaron -como siempre- con su amor y su confianza. Su afecto fue, sin duda, central en el camino.

INTRODUCCIÓN

Durante las dos últimas décadas se ha dado un interés creciente de distintos actores sociales por la situación de los niños y niñas. A partir de la aprobación por la Asamblea General de Naciones Unidas de la *Convención sobre los Derechos del Niños* (1989), se multiplicaron en diferentes países iniciativas de ley, políticas públicas y acciones de la sociedad civil orientadas a atender diversas necesidades infantiles. Al interior de la antropología se da también una cada vez mayor atención a problemáticas específicas de la infancia.

Distintos autores (Hirschfeld, 200; Colángelo, 2005; Szulc, 2006; Lopes y Nunes, 2008; De León, 2005) han enfatizado que hasta muy recientemente los niños ocuparon un lugar periférico en la disciplina¹. Sin embargo, el estudio de los niños ha ido moviéndose paulatinamente desde los márgenes de la antropología hacia posiciones más destacadas entre los intereses académicos (Montgomery, 2009: 1-5).

Sin duda, como han mostrado Levin (2007), Lancy (2010) y Montgomery (2009) prácticamente desde los inicios de la disciplina diversos antropólogos realizaron investigaciones sobre la infancia y dieron cuenta de que el desarrollo de los niños no sigue un patrón universal, sino que las condiciones y formas de la niñez varían en los distintos contextos culturales. Sin embargo, la mayor parte de los trabajos realizados *sobre* los niños antes de la década de los ochenta del siglo XX se centraron en lo que *los adultos hacen* con respecto a los niños. Las actividades infantiles fueron exploradas en relación con las metas establecidas por las personas mayores, las enseñanzas que éstas buscan transmitir y la forma en que los adultos organizan el ambiente de los menores de edad para facilitar la adquisición

¹ Como ejemplo del reducido interés antropológico en los niños, comenta que de acuerdo con la *Guía 2000 de la American Anthropological Association* en ese año había 155 antropólogos socioculturales registrados de tiempo completo en los diez departamentos de antropología más prestigiados de los Estados Unidos. De ellos, sólo nueve declaraban temas relacionados con los niños y jóvenes entre sus áreas de investigación (únicamente cuatro consideraban estos tópicos como su área *principal* de interés). Por otra parte, la autora encontró que de los artículos que aparecían en la guía, sólo 14 tenían los términos *niño, niños, niñez y/o crianza infantil* entre los temas o palabras claves con los que estaban registrados. Asimismo, Hirschfeld afirma que entre 1986 y 2001 *American Anthropologist* publicó sólo tres artículos sobre niños, excluyendo revisiones bibliográficas y estudios sobre nutrición (Hirschfeld, 2002: 612).

Por su parte, Quinn (2005: 478) comenta que tras las múltiples críticas que se hicieron a la Escuela de Cultura y Personalidad, el campo de estudios sobre la niñez que habían iniciado estos estudiosos quedó casi eclipsado hacia 1960, aunque siguieron realizándose investigaciones de manera un tanto aislada.

A su vez, Montgomery señala que antes de los años ochenta del siglo pasado los cursos, congresos y reuniones académicas relativos a la infancia eran poco comunes (Montgomery, 2009).

de competencias culturales apropiadas para la sociedad en que viven (Hirschfeld, 2002: 614), de manera que la descripción de las vidas infantiles quedó subsumida al interior de investigaciones centradas en temas como crianza, socialización, ritos de iniciación, sistemas de parentesco, procesos de aprendizaje o formas de organización de las unidades domésticas (James, 2007: 263).

Cabe destacar que con frecuencia los investigadores que se ocuparon de los niños los vieron como objetos pasivos, como espectadores dentro de un ambiente que los presiona y afecta y que provoca sus conductas, descuidando la interpretación que los niños hacen de sus vidas y su participación activa en la conformación de la realidad. Como señala Hardman (2003), era raro que los antropólogos se refirieran a la forma en que los niños perciben sus experiencias y les otorgan significado.

Por otro lado, vale la pena subrayar que aún en los trabajos más recientes, preocupados por las interpretaciones infantiles y por el papel de los niños en la construcción de la realidad social, es común que se les aborde como si estuvieran inmersos en una cultura homogénea, cerrada y fija. Son todavía escasos los estudios que al analizar la relación de los niños con su contexto cultural entienden a éste como un campo flexible y dinámico de relaciones, atravesado por tensiones, donde los actores sociales, sus prácticas, representaciones y visiones del mundo, sus vivencias y emociones se cruzan y dialogan entre sí en el marco de relaciones de poder.

El trabajo que ahora presento se ocupa, por el contrario, de explorar lo que significa ser niño para los mismos niños en un contexto social en el que durante los últimos años se han registrado aceleradas transformaciones, en el que se enfrentan distintas tradiciones culturales y estilos de vida, en el que las formas de concebir y vivir la niñez han variado sustancialmente de una generación a otra, presentando importantes rupturas.

La investigación se llevó a cabo en una zona popular de la ciudad de Mérida y en una pequeña localidad en la periferia de ésta, ambas en el municipio de Mérida. Gran parte de los habitantes de la cabecera municipal y de las comisarías que le rodean tiene ascendencia maya²

² Mérida, capital del estado de Yucatán, es la ciudad mexicana con mayor proporción de población indígena. El porcentaje es de 42% y está conformado mayoritariamente por mayas yucatecos (Colectivo *Míuch' Kaanbal*, 2011: 12).

y sus familias hasta una o dos generaciones atrás estaban vinculadas con actividades agrícolas, sobre todo con el cultivo de henequén.

La producción del agave paulatinamente entró en declive. La crisis que se fue gestando durante décadas, se agudizó en los años ochenta y culminó en 1992 con la cancelación definitiva de los apoyos estatales a esta actividad. Como resultado de lo anterior los campesinos dedicados a la producción de henequén se vieron obligados a buscar empleo en la ciudad. Los de las localidades más cercanas a Mérida lo hicieron manteniendo su lugar de residencia y trasladándose cotidianamente a la capital yucateca; los que vivían en lugares más distantes de ésta, migraron en forma definitiva hacia la ciudad, mezclándose con otros grupos de población. Sea que permanecieran en sus localidades de origen o que migraran a la ciudad, las condiciones de vida y las formas de organización de las familias sufrieron fuertes transformaciones, afectando por supuesto las condiciones de vida de los niños y las formas de concebir la infancia.

En este marco me interesó entender ¿Cómo se construye la infancia cuando ocurren fuertes cambios socioeconómicos que modifican las formas de sobrevivencia, transforman el entorno residencial y ocasionan rupturas en los vínculos de las familias con la matriz étnica de la que proceden? ¿Cómo los niños construyen su identidad infantil en un contexto en transformación? ¿Qué diferencias se dan en las condiciones de vida de los niños y en la forma que ellos se ven a sí mismos, según sean hijos de excampesinos que permanecieron en sus lugares de residencia o de descendientes de trabajadores agrícolas que migraron a la ciudad?

Apoyándome en investigaciones antropológicas previas partí de la premisa de que no existe una manera universal de ser niño, sino que las formas de construir la infancia varían de acuerdo con el contexto histórico y cultural. Asimismo, consideré que la manera en que se vive y se entiende la niñez no sólo difiere entre sociedades separadas por amplios períodos de tiempo, muy distantes en el espacio o con rasgos culturales altamente contrastantes, sino que diversidad de infancias pueden encontrarse también en un mismo espacio social y en generaciones contiguas (Colángelo, 2005: 4; James, 2007: 262).

Sobre la base de estas inquietudes y premisas mi pregunta central de investigación quedó formulada de la siguiente manera: ¿Qué significa ser niño para los niños de dos colectividades distintas vinculadas a una matriz cultural maya e inmersas en un contexto de rupturas? (niños

residentes en una localidad exhenequenera y niños descendientes de campesinos que migraron a la ciudad).

Esta pregunta fue explorada en tres niveles: ¿Qué características tiene la niñez en cada uno de estos colectivos? ¿Cómo perciben los niños en cada caso de estudio su condición de niños? ¿Cómo se relacionan las diferencias entre ellos y sus distintas percepciones con: a) la mayor o menor cercanía respecto a la matriz étnica de la que proceden y b) con el entorno rural o urbano en el que se desenvuelven?

El marco de interpretación que orientó mi esfuerzo para responder a estas preguntas fue construido a partir de la revisión de tres campos de reflexión académica: 1) las discusiones que se han dado en la antropología y otras disciplinas sociales respecto a la definición del concepto ‘niño’; 2) las prácticas infantiles y concepciones acerca de la niñez descritas en etnografías sobre las comunidades mayas yucatecas tradicionales; 3) los debates en torno a los procesos de construcción de identidades individuales y colectivas. Los tres primeros capítulos están dedicados al abordaje de estas cuestiones.

En el capítulo I expongo la heterogeneidad de metáforas, imágenes y representaciones construidas en medios académicos para pensar al niño. Muestro como en distintos momentos éste ha sido concebido como tabla rasa u hoja en blanco cuyas características *a posteriori* están determinadas por los adultos; como ser angelical, demonio o salvaje que responde a predisposiciones universales; como ser determinado por estructuras sociales que cual esponja absorbe conductas y valores de su medio, o bien como espejo que reproduce ideas y comportamientos imitando a los demás. En todos estos casos predomina la imagen del niño como una persona que aún no está completa y cuyo rol en la construcción de la realidad social es pasivo y/o marginal. En enfoques recientes, por el contrario el niño ha sido visto como un actor social en toda la extensión del término. Las nuevas propuestas, sin embargo presentan variaciones: unas ven al niño; como ser universalmente oprimido, otras lo conciben como miembro de una tribu con cultura propia, hay quienes lo abordan como sujeto con capacidad de agencia y, por último, algunos lo entienden simplemente como integrante de una categoría social que afecta el desarrollo de la sociedad y la cultura.

Propongo tomar distancia de perspectivas que conciben a los niños como seres absolutamente maleables en función de los intereses de los adultos y del contexto cultural en el que se desenvuelven, como intrínsecamente predispuestos a la bondad o al egoísmo, como

seres pasivos e irracionales que siguen una trayectoria natural y universal de desarrollo, como personas carentes de todo poder y plenamente determinadas por las estructuras sociales, o como miembros de una cultura cerrada y ajena a la vida de los adultos. Por el contrario, asumo que los niños son sujetos que participan activamente, junto con los demás miembros de su grupo, en la construcción de la realidad social, pero están limitados por el contexto sociocultural en el que se desenvuelven y por estructuras mentales y biológicas que condicionan su actuar. Aunque reconozco su capacidad de agencia, rechazo perspectivas que idealizan la autonomía e independencia infantil, ya que considero que hay una constante tensión entre las formas en que los adultos intentan controlar y estructurar las vidas de los niños y la necesidad de éstos de incidir en las situaciones en que están inmersos.

En el segundo capítulo expongo la concepción que tradicionalmente han tenido los mayas yucatecos sobre los niños. Lo anterior me parece fundamental en virtud de que la mayoría de los niños participantes en mi investigación tienen ascendencia maya y su educación está dada en gran medida por personas (padres, abuelos y otros familiares) que fueron criados bajo la concepción de niñez tradicional en comunidades mayas yucatecas.

Respecto a la perspectiva maya del niño nuestro como ésta contrasta con varias de las metáforas expuestas en el capítulo previo y está muy alejada también de la imagen -común en medios urbanos- acerca de los niños como individuos que viven en el mundo del juego y la diversión, rodeados de afecto y supervisión, ajenos al trabajo y las responsabilidades, incapaces de contribuir al bienestar de la familia. Entre los mayas los niños son considerados seres que no deben ser segregados de las actividades y preocupaciones adultas, pues se considera que apoyándose en la observación, en sus capacidades intrínsecas y en el encauzamiento de sus conductas por parte de los adultos, los niños desarrollan paulatinamente su entendimiento, esto es, ingenio para resolver problemas cotidianos, responsabilidad hacia el trabajo y hacia los miembros más pequeños de su núcleo familiar, respeto y obediencia a sus mayores y cooperación con los integrantes de su familia.

Considerando que uno de los objetivos fue indagar el significado que los niños otorgan a su condición de niños, en el tercer capítulo reviso las aportaciones de distintos investigadores respecto a la construcción de identidades individuales y colectivas. Planteo que: 1) las identidades infantiles, entendidas como percepción, imagen y sentimiento que los niños tienen respecto a sí mismos en cuanto niños, comparten con otro tipo de identidades el ser

relacionales, flexibles, dinámicas, multidimensionales, estrechamente vinculadas con las prácticas de quienes las elaboran, así como con el contexto en que se originan y las relaciones de poder presentes en éste. 2) Los niños no sólo construyen identidades infantiles individuales, sino que también establecen con fuerza distinciones entre ellos como colectividad y los otros grupos etéreos, a la vez que delimitan subgrupos al interior de la categoría niños. 3) Los miembros de los agrupamientos infantiles desarrollan identidades colectivas caracterizadas por intensos sentimientos de pertenencia y solidaridad, a pesar de que se trata de grupos efímeros, extremadamente flexibles, anclados en el placer de compartir el presente. 4) En las identidades infantiles se articulan las experiencias actuales de los niños, sus vivencias pasadas y sus expectativas, así como las nociones sobre la infancia de quienes los precedieron como miembros de la categoría ‘niños’ y hoy están a cargo de la educación de los menores.

En el capítulo IV, partiendo de que ninguna investigación es objetiva y neutral, de que nuestras interpretaciones de la realidad están siempre condicionadas por el horizonte desde el cual realizamos las observaciones y por las herramientas utilizadas para el acopio y análisis de la información, expongo las motivaciones personales que me llevaron a adentrarme en el estudio de la infancia, las inquietudes académicas con las que inicié el proceso y la transformación de éstas hasta llegar al planteamiento de la pregunta central y la definición de los ejes fundamentales en torno a los cuales recopilé, organicé y contrasté los datos obtenidos en los dos escenarios de mi estudio. Describo también mis estrategias de acercamiento a los niños y las técnicas de investigación empleadas, reflexionando sobre su impronta en el tipo de información obtenida y sobre sus alcances y limitaciones para acceder a las significaciones que los niños dan a su condición de niños.

Los capítulos V a VIII contienen la información etnográfica. De ellos, los dos primeros están dedicados a los niños de Chalmuch, la localidad periurbana; los otros dos refieren a niños residentes en el suroriente de la ciudad de Mérida y que asisten a una misma escuela (en alusión al nombre de ésta los llamo “niños de la Florinda”). En cada caso expongo primero las características del contexto en que se desenvuelven los menores (destaco los rasgos, usos y dinámica del espacio físico que los rodea, el tipo de población del lugar, las características de las familias de los niños y las transformaciones sufridas por éstas en las últimas décadas, así como las condiciones escolares en que están inmersos); luego describo las rutinas de los niños.

Para todo esto utilizo un enfoque *etic* (apoyado fundamentalmente en mis observaciones y en los comentarios de familiares y maestros de los niños).

En un segundo momento (capítulos VI y VIII), apoyándome fuertemente en las voces infantiles, abordo el significado que los niños dan a 'ser niño'. Al respecto, en un recorrido que va de lo general a lo individual exploro: 1) la concepción que los participantes en el estudio tienen en términos globales sobre 'los niños' y sus diferencias respecto a otros grupos étnicos; 2) la caracterización que hacen de los niños de su propio medio y de sus diferencias respecto a los infantes de otros contextos; 3) la manera en que -a través de sus prácticas, del uso del tiempo, del espacio y de marcadores simbólicos- distinguen subcategorías entre sus pares, dan forma a las relaciones entre éstos y a las interacciones con las demás personas con quienes conviven; 4) Por último, analizo las identidades individuales enfocándolas a partir de los grupos de autoadcripción, la preferencia por determinadas prácticas y consumos, la valoración afectiva de experiencias pasadas y la formulación de deseos y expectativas.

El trabajo concluye con una sección de reflexiones finales. Ahí subrayo los principales contrastes entre los dos casos de estudio, a la vez que puntualizo mi argumentación sobre los alcances y limitaciones del marco conceptual y la estrategia metodológica que guiaron mi investigación.

Con relación a los contrastes entre los dos colectivos infantiles, enfatizo que mientras entre los menores urbanos la perspectiva hegemónica de infancia ha desplazado a la noción de infancia tradicional entre los mayas, entre los niños de la comisaría persisten elementos de ésta última, los cuales se combinan con algunos aspectos de la concepción occidental de niñez. Analizo la influencia que en este proceso han tenido factores que se presentan en forma distinta en cada uno de los casos, entre otros: la heterogeneidad poblacional; el patrón residencial de las familias; la distribución de la infraestructura educativa; la oferta de bienes y servicios; y, de manera relevante, las nociones culturales del afecto y las concepciones imperantes en el medio social de los niños respecto al trabajo femenino, a la jerarquía entre mayores y menores, al papel de la instrucción escolar y del esfuerzo individual en la movilidad social.

Muestro que en el primer caso de estudio los menores son aún importantes colaboradores de la familia y se conciben a sí mismos como tales; que el cuidado de los hermanos menores aparece como base significativa de su identidad; que la escuela es poco valorada por los niños

como espacio de formación y que los chicos en este escenario consideran que llegarán pronto a la adultez. Asimismo enfatizo que en la comisaría las identidades individuales manifiestan valoraciones negativas de los niños hacia su propia persona y poca consistencia entre deseos para el futuro y expectativas sobre su porvenir.

Respecto a los niños y niñas del suroriente de la ciudad, hago hincapié en que el juego y el estudio tienen un papel prioritario en la definición de sus identidades, mientras que prácticamente ha desaparecido de ellas la imagen del niño como ser que además de recibir cuidados de sus mayores, es capaz de cuidar a otros y de contribuir en las tareas necesarias para el bienestar familiar. Esto a pesar de que, en la práctica, niños y niñas de este caso de estudio participan ocasionalmente en labores que generan ingresos para sus unidades domésticas. Muestro asimismo que la idea de que los niños son seres preparándose para el futuro tiene más fuerza en el medio urbano y que la escuela, como lugar de formación y de presión, juega un rol más importante en la generación de identidad y en la valoración de la propia persona. Destaco también que en la definición del ‘ser niño’, los niños y niñas de la ciudad conciben la posibilidad de que el periodo comprendido entre su niñez y su llegada a la vida adulta se prolongue y durante él puedan construir condiciones para lograr movilidad social y espacial.

En cuanto a los alcances y limitaciones del marco de interpretación empleado en mi estudio, subrayo –por su contraste con el material empírico- la incapacidad de diversas metáforas que han sido empleadas en el estudio de los niños para dar cuenta de la perspectiva que los chicos de mi investigación tienen sobre sí mismos.

En las páginas finales comento también la importancia de considerar la flexibilidad de las identidades infantiles, sus dimensiones espacial y temporal, y la articulación entre distintas adscripciones; enfatizo que gracias a ello pude acceder a los múltiples y cambiantes significados que los niños dan al ‘ser niño’. Reflexiono, por último, acerca de la incidencia que tuvieron algunas decisiones metodológicas sobre los resultados de investigación y planteo la posible utilidad de mi estudio para las teorizaciones sobre la infancia y para el diseño de políticas públicas encaminadas a atender problemáticas infantiles.

En conjunto, los resultados de investigación que ahora presento pretenden contribuir al conocimiento antropológico de la niñez desde una perspectiva que no se reduzca a la mirada adulta sobre ésta, sino que contemple la visión que los niños tienen acerca de sí mismos, de

sus relaciones entre ellos y con otros grupos etéreos, de las instituciones en que participan, de las presiones y controles que los adultos les imponen. Asimismo, intenta contribuir a la comprensión de los niños como seres que intervienen en la construcción de sus propias vidas y no siempre de acuerdo con las expectativas adultas o con las nociones de infancia de la generación previa.

Me parece que toda contribución al entendimiento de estos tópicos, por modesta que sea, resulta valiosa pues la antropología tiene una deuda pendiente con los niños. Los antropólogos se han preocupado por elaborar descripciones etnográficas de distintos grupos considerando “el punto de vista nativo”, esto es la visión de los actores sociales involucrados en los fenómenos bajo estudio. Se han esforzado por mostrar que en la construcción de la realidad social y en la interpretación antropológica de las dinámicas socioculturales resulta relevante la visión que los sujetos tienen de sí mismos, de sus acciones y de las situaciones en que están inmersos. Han dado cuenta también de que los rasgos culturales característicos de una población nunca son compartidos homogéneamente, sino que los distintos actores –desde su especificidad- se apropian de ellos en formas diferentes, contribuyendo a su reproducción o bien a su transformación. Sin embargo, el punto de vista infantil, la participación activa de los niños en las situaciones que les afectan y la diversidad que caracteriza a los colectivos infantiles han quedado frecuentemente fuera del foco de atención. Más aún, a los niños pocas veces se les ha considerado actores relevantes para la explicación de las dinámicas culturales.

Lo anterior no sólo sucede en países de habla inglesa; en América Latina, hasta muy recientemente, los niños han ocupado también un lugar marginal en las investigaciones antropológicas³. México no es ajeno a esta situación; muestra de ello es que de 644 tesis de maestría en alguna de las ciencias antropológicas presentadas en el país del 2002 al 2008, sólo 10 tienen a los niños y sus vidas como eje de análisis; a nivel doctorado el panorama no es muy distinto: únicamente ocho de 253 tesis presentadas en el mismo período se centran en problemáticas infantiles. En cuanto a las publicaciones impresas, durante esos siete años, *Inventario Antropológico* sólo registra doce autores que hayan reportado a ese anuario trabajos

³ Andrea Szulc, 2006 se refiere a esta marginalidad en el caso de Argentina; Lopes y Nunes (2008) lo hacen respecto a Brasil.

en los que los niños estuvieran en el foco de atención⁴. Por otra parte, entre los congresos, seminarios y otros eventos consignados en el inventario ninguno estuvo orientado al análisis de problemáticas vinculadas con la niñez.

En Yucatán los estudios antropológicos en los que los niños ocupan un lugar central son igualmente escasos y dispersos (véase capítulo II), aunque existen unos cuantos trabajos relacionados con formas de crianza en comunidades mayas, albergues escolares indígenas, juego infantil, procesos de socialización en niños de preescolar o representaciones infantiles de lo maya y de la ciudad, aún es poco lo que sabemos sobre los niños del estado desde una perspectiva cultural y es menor todavía nuestro conocimiento sobre las autopercepciones de los niños y sobre los significados que dan al mundo en que están inmersos.

Por todo lo anterior, espero que el presente trabajo contribuya a una mejor comprensión de la niñez yucateca, a alimentar las reflexiones antropológicas sobre las múltiples formas de construcción de la infancia y sirva de apoyo a políticas públicas orientadas hacia los menores de edad.

⁴ Cálculos personales realizados sobre la base de información publicada en los volúmenes 8 y 9 de *Inventario Antropológico*; incluyen tesis y publicaciones correspondientes a distintas disciplinas antropológicas (antropología social, etnología, etnohistoria, lingüística y arqueología). Conviene aclarar que *Inventario Antropológico* es una publicación que desde 1995 reúne y ofrece a sus lectores, de manera ordenada, una amplia información relativa a programas de estudio, eventos y seminarios, proyectos de investigación, tesis de grado y publicaciones generados en las diversas ramas de la antropología mexicana.

CAPÍTULO I. METÁFORAS PARA DEFINIR AL NIÑO. MIRADAS DESDE LAS DISCIPLINAS SOCIALES

Introducción

El término niño, como tantos otros empleados en la vida ordinaria, pareciera tener un significado obvio, sin embargo, las disciplinas que se han ocupado del estudio de la infancia han enfrentado numerosos problemas para definir qué es la niñez y quiénes son los niños (Mills, 2007). Historiadores, sociólogos, antropólogos, filósofos y psicólogos sociales han mostrado que las formas de ser niño varían en diversas épocas y culturas y que existen también enormes variaciones en los momentos de maduración, de adquisición de habilidades, de desarrollo de capacidades motrices, cognitivas y afectivas. En ese sentido, puede afirmarse que no hay una forma universal de ser niño. Más aún, en cualquier momento histórico dado, o dentro de cualquier grupo social o cultural, es posible rastrear muchas definiciones de niño, éstas no son necesariamente coherentes entre sí, incluso pueden ser abiertamente contradictorias y, por su impacto en la vida de las personas, generan variaciones en la forma de ser niño (Buckingham, 2002; James, Jenks y Proud, 2005).

Sin embargo, como señala Jenks, experiencias ordinarias, tales como haber sido niño, convivir con niños o tener niños, contribuyen a que la categoría ‘niño’ nos parezca normal, por lo que fácilmente presuponemos que los rasgos que le atribuimos pertenecen al dominio de lo natural. Al ‘naturalizar’ al niño se oscurece su comprensión y se oculta una paradoja persistente: el niño nos resulta a la vez familiar y extraño (Jenks, 2005a: 34-35). Es necesario entonces “problematizar la niñez, es decir, transformar algo que se presenta cotidianamente como un dato inmediato de la realidad en un problema” (Szulc, 2006: 41).

Si retomamos la actitud antropológica de volver extraño lo que nos resulta familiar (y viceversa), es posible plantear múltiples interrogantes en torno al asunto que nos ocupa: ¿Qué es un niño? ¿Cómo definirlo? ¿Más allá de la diversidad, tienen todos los niños algo en común? ¿Existe algo natural en el niño o todo en él es producto de su interacción social con los otros? ¿Qué factores inciden en la diversidad de formas de ser niño?

Las respuestas que se han dado a estas preguntas desde las ciencias sociales y las humanidades han sido sumamente variadas. Inicialmente podemos agruparlas en dos grandes bloques: el primero comprende a todas aquellas concepciones del niño que lo ven como un ser humano incompleto, inacabado, en proceso de convertirse en adulto e integrarse a la sociedad.

En el segundo bloque están aquellas posturas que se centran en su condición presente, enfatizando la contribución infantil a la construcción de la realidad social. Al interior de cada bloque es posible distinguir distintos enfoques, que revisaré a lo largo de este capítulo.

El propósito de esta revisión es problematizar las nociones más extendidas y las metáforas que han sido más usadas en los esfuerzos por dar cuenta de las vidas infantiles, para arribar finalmente a la concepción de niñez que guió mi investigación, la cual intenta captar la compleja interrelación de factores que inciden en las diversas maneras de ser niño.

En éste y en capítulos posteriores contrastaré las perspectivas aquí examinadas con la visión que en la tradición maya yucateca –importante en el contexto de mi estudio- se tiene sobre los niños y con la percepción que los menores participantes en mi investigación tienen sobre sí mismos y sobre sus pares. Esta tarea me parece imprescindible, toda vez que las identidades infantiles que analizaré resultan de la yuxtaposición de distintas maneras de entender la niñez.

1. El niño como un ser humano incompleto.

La idea del niño como ser humano inacabado, que aún no está completo, es una imagen recurrente; aparece en diversos contextos sociohistóricos y está presente en buena parte de las aproximaciones académicas a la infancia. Desde este punto de vista, como señala Archard, no se cuestiona que el niño sea humano, pero se considera que “su humanidad -especificada en términos de rasgos como racionalidad, libertad y responsabilidad moral- será plenamente alcanzada y propiamente poseída al volverse adulto”. Por eso, desde esta perspectiva, la naturaleza del niño es definida negativamente en términos de lo que *le falta* y no de lo que *es* (Archard, 2005: 81, énfasis y traducción míos).

Al asociar al niño con inexperiencia, inmadurez, irresponsabilidad y cosas por el estilo suele presumirse que el mundo adulto está completo, es estático y está claramente demarcado, que constituye una totalidad coherente a la que el niño se integrará con el paso del tiempo. Los estándares de los adultos aparecen entonces como variable independiente, como el parámetro para juzgar al niño. Al enfocar al niño de esta manera se le ve como *formándose*, más que como *siendo*. [“as ‘becoming’ rather than ‘being’”] (Archard, 2005: 81), se le aborda en términos de “un inexplicado mundo racional adulto, que nunca queda firmemente definido” (Jenks, 2005a: 36), descuidando el análisis de lo que el niño es en el presente, de la práctica y

la experiencia de ser niño, de lo que significa para los propios niños la realidad en la que están inmersos (Gaitán, 2006: 18, Mills, 2005:21).

Rousseau en *Emilio* (1762) subrayaba ya la necesidad de reflexionar sobre la experiencia infantil en cuanto tal y no sólo en su relación con el futuro adulto; decía al respecto:

No se conoce la infancia; sobre las falsas ideas que se poseen cuanto más se abunda más se yerra. Los más sabios se interesan por lo que importa saber a los hombres, sin considerar lo que los niños están en estado de aprender. Ellos buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es éste antes de ser hombre” (Rousseau, 2009: XXIV).

La imagen de los niños como seres incompletos tiene una larga historia. Estaba ya presente en la concepción de Aristóteles, según el cual el rasgo definitorio del niño era su condición de ‘inacabado’ respecto a un *telos* o fin humano: en lo biológico, el niño era visto como inacabado en su crecimiento como animal humano; en lo ético, inacabado en el entrenamiento en la virtud; en lo político, inacabado en su educación para la vida adulta como ciudadano responsable¹. (Archard, 2005: 81). Siglos más tarde, la noción del niño como ser incompleto, seguía presente entre los grandes pensadores. Durkheim, por ejemplo, sostuvo que:

La infancia es el periodo en el cual el individuo, tanto en el sentido físico como en el moral, *aún no existe*, es el período en el que se hace, se desarrolla y es formado (...) La persona en crecimiento se encuentra en una suerte de equilibrio inestable y constantemente cambiante, crece porque aún *está incompleta*, porque es débil, porque *todavía hay algo que le falta* (...) Y crece porque en su naturaleza profunda hay una fuerza para el cambio, para la transformación, que le permite la constante modificación hasta que esté *plenamente formada*” (Durkheim, 2005: 26, énfasis mío).

Perspectivas como las anteriores aciertan en llamar nuestra atención respecto a los acelerados cambios que ocurren durante la niñez y a las disparidades que regularmente se presentan entre los niños y las personas mayores con quienes éstos conviven en lo relativo a factores como talla, fuerza muscular o conocimientos acumulados, pero asumirlas sin profundizar la reflexión al respecto, puede resultar riesgoso al explorar las vidas infantiles.

Coincido con quienes consideran un error ver a los adultos como seres con cualidades total y permanentemente establecidas, por oposición a las cuales los niños deban ser definidos, pues

¹ Incluso a los jóvenes los consideraba Aristóteles deficientes en racionalidad y virtud. De ellos decía que son propensos a los deseos vehementes, pero no durables; confiados y fáciles de engañar, porque esperan fácilmente y todavía no han sido engañados muchas veces; esperanzados, porque todavía no han fracasado; magnánimos porque todavía no han sido humillados por la vida y porque no han experimentado lo que ocurre necesariamente; todo lo hacen con exceso; viven más de acuerdo con su carácter que por el cálculo (Aristóteles, 2005: 192-193).

los atributos físicos, las capacidades intelectuales, las destrezas motrices y las habilidades sociales están siempre en transformación. Sin embargo, como todas estas características se desarrollan paulatinamente, me parece indispensable -para la comprensión de lo que significa ser niño en distintos contextos- considerar (más no absolutizar) el menor grado de desarrollo de diversos atributos en los niños por comparación con las personas mayores de su medio².

De hecho, la visión del niño como humano inacabado o como insuficientemente desarrollado en algún aspecto está presente en diversas culturas. Entre los mayas yucatecos, por ejemplo, se considera que los niños al nacer carecen de entendimiento y que lo irán desarrollando poco a poco (hablaré sobre esto en el siguiente capítulo). Los mismos niños, como en el caso de mi estudio, pueden utilizar el menor desarrollo o la ausencia de alguna(s) característica(s) que observan en sus mayores para definirse a sí mismos.

Por otro lado, me parece importante subrayar que la categoría ‘niño’ opera siempre en forma relacional (estableciendo semejanzas y diferencias entre tipos de personas), por lo tanto, para su definición resulta inevitable la contrastación con los ‘no-niños’. No obstante, habrá de tenerse presente que las categorías vinculadas con edad y/o desarrollo se construyen al interior de un *sistema* de clasificaciones, en el que además de niños y adultos están presentes otras categorías definidas culturalmente (por ejemplo, en sociedades urbanas de Occidente, este sistema suele incluir bebés, adolescentes, jóvenes y ancianos). Así pues, contrastar a los niños exclusivamente con los adultos, resulta insuficiente.

Por las razones anteriores considero que debemos ser precavidos al considerar planteamientos que abordan al niño como *ser en formación*. No obstante, también resulta riesgoso asumir posturas radicales que desechan esta imagen por completo. Para la comprensión de lo que significa ser niño en los contextos que estudiamos, puede resultar más fructífero revisar cuidadosamente las distintas variantes en que dicha imagen se presenta.

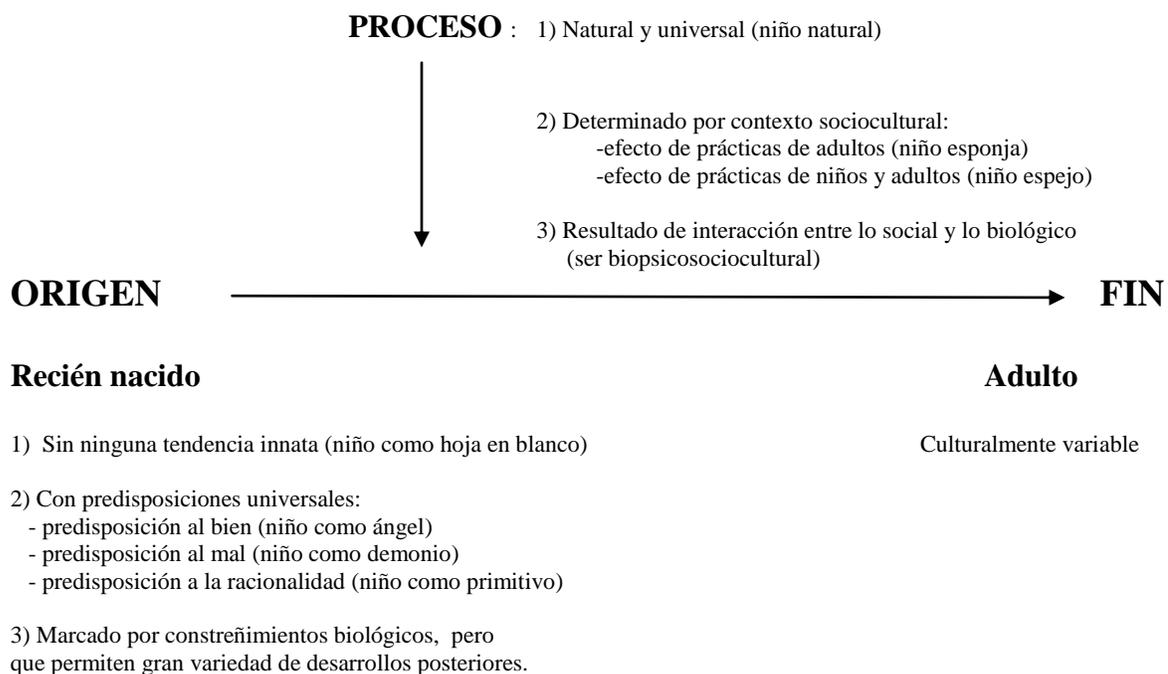
Dentro de las perspectivas que consideran al niño como un ser que apenas está formándose existe una amplia variedad de enfoques, cuyas diferencias derivan principalmente de la visión que los autores tengan sobre tres elementos: a) el punto de origen (características que se atribuyen al recién nacido); b) el punto de destino (los rasgos considerados definitorios del

² En mi opinión las diferencias en el desarrollo de niños y adultos no deben plantearse en abstracto, sino referidas a contextos específicos ya que, por ejemplo, los niños trabajadores de un determinado lugar pueden tener más fuerza que adultos que en otro sitio realizan actividades sedentarias. Por otra parte, planteo que tales diferencias deben ser tomadas en cuenta, pero no convertirlas en el principal factor explicativo de las conductas infantiles.

adulto); c) el tipo de proceso por medio del cual el niño se convierte en adulto. En cuanto al origen, podemos distinguir tres concepciones distintas del humano recién nacido: 1) como página en blanco, 2) como ser con predisposiciones universalmente compartidas o 3) como individuo marcado por constreñimientos biológicos que, aunque generales a la especie humana, permiten una amplísima variedad de desarrollos posteriores.

Por lo que refiere al punto de destino, encontramos formas culturalmente variables de definir al adulto, pero es común que se atribuya a éste racionalidad, responsabilidad y autocontrol. En lo relativo al proceso de conversión en adulto: 1) algunos lo plantean como un proceso natural que sigue una secuencia universal de desarrollo, 2) otros lo ven como proceso determinado por el contexto sociocultural y 3) hay quienes plantean que es producto de la interacción entre lo biológico, lo psicológico y lo social.

Antes de exponer con mayor detalle la diversidad de enfoques que pueden distinguirse entre aquellos que conciben al niño como un ser humano inacabado, los presento esquemáticamente en el siguiente diagrama. Cabe aclarar que algunos de estos enfoques han estado asociados con metáforas específicas que relacionan al niño con algún objeto o con un tipo de ser en particular, esto se indica en el esquema con las expresiones que aparecen entre paréntesis.



1.1 Las cualidades originales del niño

1.1.1 El niño como tabla rasa, hoja en blanco o arcilla moldeable

John Locke (1632-1704), en su polémica con los racionalistas planteó una teoría alternativa a aquella que sostenía que las personas nacen con ideas innatas³. En el capítulo I del *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Locke decía: “Supongamos que la mente es como un *papel en blanco, libre de toda inscripción*” y luego de preguntarse ¿Cómo se rellena? ¿De dónde proceden todos los materiales de la razón y el conocimiento?, respondía que el entendimiento obtiene todos los materiales de su pensar gracias a la observación de los ‘objetos sensibles externos’ y de las operaciones internas de la mente, esto es de la sensación y de la reflexión⁴.

Desde Locke hasta el presente la metáfora de la ‘hoja en blanco’ o sus equivalentes la ‘tabla rasa’, la ‘pizarra limpia’, el ‘recipiente vacío’ y la ‘arcilla moldeable’ han sido usadas para referirse a los niños⁵. Debe enfatizarse que si bien Locke hablaba de una ‘hoja en blanco’ en cuanto a las ideas contenidas en la mente al momento de nacer, no sostenía que todo lo que se escribiera ahí vendría exclusiva y directamente del mundo externo y, menos aún, que los encargados únicos de escribir en la hoja fueran los adultos⁶. De las aseveraciones de Locke no deriva automáticamente la idea de que el niño es un ser pasivo (pues él reconocía que en el proceso de adquirir conocimientos hay reflexión) ni la de que se podrá generar cualquier cosa a partir de esa ‘hoja en blanco’ (ya que desde el punto de vista de ese autor la mente posee mecanismos específicos de operación que restringen las opciones posibles). No obstante, la metáfora propuesta por Locke sirvió de base para planteamientos más radicales como los de J.

³ Filósofos racionalistas, como Descartes (1596-1650), consideraban que el conocimiento humano descansa en ciertos principios e ideas que se encuentran en nuestra mente y que son anteriores a la influencia del medio y de cualquier forma de aprendizaje. Descartes llamó innatas a las ideas de este tipo y creyó que todo el conocimiento humano se construía deductivamente a partir de estas ideas. Frente a este punto de vista, Locke planteó que la mente es más bien como un papel en blanco y que todas las ideas provienen directa o indirectamente de la experiencia (Hernández, 2006).

⁴ Para profundizar en este punto pueden verse Locke, 1982; Hernández, 2006; Pinker, 2003.

⁵ Esto sucede no sólo en sociedades vinculadas con la tradición greco-romana o en culturas de “Occidente”. Rydstrom (2001) ha documentado el uso de la metáfora de la hoja en blanco en el sistema educativo vietnamita, señalando que en este caso se piensa que las niñas están más en blanco que los niños, ya que se considera que los varoncitos, desde el principio, son portadores del honor acumulado durante generaciones por los varones de su patrilinaje.

⁶ De hecho, Locke distinguía entre ideas simples (derivadas de cosas que afectan nuestros sentidos) y compuestas (producto de la combinación de ideas simples a través de la reflexión), señalando que la mente tenía mecanismos particulares de operación: la *asociación* de ideas y la *separación*. (Hernández, 2006: 56-65).

B. Watson quien decía que si se le daba al azar una docena de niños sanos y físicamente bien formados para educarlos, él garantizaría que se convirtieran en el tipo de especialistas que se quisiera, sin tener en cuenta las inclinaciones, dotes, vocación o raza de sus antepasados. Este punto de vista sugiere que se puede producir cualquier tipo de comportamiento en los niños, según los adultos deseen (Tucker, 1982: 153, Pinker, 2003: 43).

Las limitaciones de la imagen del niño como una tabla rasa, lista para rellenarse con los contenidos que los adultos deseen o como una plastilina enteramente moldeable resultan evidentes si se considera la resistencia que los menores oponen a los intentos de los adultos por controlar sus vidas o las modificaciones y reelaboraciones que los niños realizan de las enseñanzas de sus mayores (ambos fenómenos han sido ampliamente documentados).

La perspectiva de la página en blanco (o sus equivalentes), tampoco resulta útil para comprender la concepción tradicional de las familias mayas sobre los niños. De acuerdo con ésta, en el recién nacido están contenidas fuerzas, habilidades y carácter internos que se irán desplegando paulatinamente y en forma natural (Gaskins y Haight, 2007; Cervera, 2008). Asimismo consideran que cada niño tiene desde que nace una naturaleza individual, una forma de ser que los cuidadores no tratan de modificar (Gaskins, 2006: 284).

1.1.2 El niño como ángel: libre de maldad y con propensión al bien

Muy cercana a la concepción anterior y vinculada con la obra de Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), existe otra corriente de pensamiento que asocia al niño con pureza y ausencia de contaminación. Este filósofo no creía que el recién nacido fuera literalmente una hoja en blanco, pues pensaba que los niños nacen con una propensión a la bondad. Desde su perspectiva, la conducta posterior (buena o mala) resultaba del aprendizaje y de la socialización⁷, de ahí que el tema de la educación de los niños fuera central en su obra.

En *Emilio* (publicado en 1762) Rousseau planteó una fuerte crítica a la educación tradicional en su época, analizando los procesos mediante los cuales el niño era socializado y perdía sus cualidades naturales. En esta obra propuso que la educación debía seguir y

⁷ En 1754 Rousseau publicó su *Discurso sobre el origen y el fundamento de la desigualdad entre los hombres* en el cual criticó a las instituciones políticas y sociales como grandes corruptoras de la inocencia y bondad naturales con las que nace el ser humano. Rousseau consideraba que el estado natural del hombre, antes de surgir la vida en sociedad, era bueno, feliz y libre. Su postura era contraria a la mantenida por Hobbes, quien sostenía que en estado natural el hombre tenía propensión a la hostilidad, y que por eso, antes del surgimiento del Estado, cada cual estaba en guerra contra el otro, viviendo todos en el miedo, la desconfianza y el terror.

fomentar -sin alterarlas- las tendencias naturales del niño al amor propio, al amor por el prójimo, a la razón y a la libertad. La educación sería el camino para formar ciudadanos libres y conscientes, hombres nuevos para una sociedad más libre y cercana a su estado natural. Para lograr este cometido, Rousseau planteaba la necesidad de considerar al niño como sustancialmente distinto del adulto, con características e intereses particulares, que conoce el mundo a partir de sus sentidos, de la observación y la experimentación, pero que es aún incapaz de usar plenamente la razón (Rousseau, 2009).

Los planteamientos de Rousseau sobre la naturaleza inocente y bondadosa de los niños han sido retomados reiteradamente en los discursos académicos y populares, dando lugar a una visión romántica del niño. Como en el caso de la ‘tabla rasa’ o de la ‘hoja en blanco’, quienes sostienen la bondad e inocencia intrínsecas del niño suelen caracterizarlo con expresiones como limpio, puro, bueno, tierno, amoroso. Desde esta perspectiva romántica, según señala Mills, el problema no es el niño no formado, sino el adulto deformado, pues el niño tiene desde su nacimiento capacidades para el candor, la comprensión, la curiosidad, la espontaneidad, pero la educación, las instituciones, las interacciones sociales, terminan por matarlas (Mills, 2007: 11).

Aunque Rousseau no planteó que la preservación y desarrollo de las cualidades naturales del niño fueran de la exclusiva competencia del adulto o que el niño careciera de un papel activo en este proceso⁸, planteamientos posteriores sobreestimaron el rol de los adultos y justificaron el monitoreo infantil constante y la imposición de estrictas formas de disciplina para preservar las “angelicales características” de los niños (Gaitán, 2006: 77).

La imagen del niño como ángel se ha usado también como símbolo de un futuro esperanzador para la humanidad, por eso no es raro que en diversos campos (como el religioso, el literario o el cinematográfico) se emplee la figura del niño como capaz de redimir a los mayores, instruyéndolos en la bondad, el perdón, la generosidad (Mills, 2007: 18-19).

La perspectiva maya yucateca sobre el niño poco tiene que ver con la metáfora del ser angelical. Ni en referencias bibliográficas, ni en mis conversaciones con los padres y abuelos de los participantes en mi estudio encontré que personas de ascendencia maya tuvieran una

⁸ De hecho Rousseau (2009) reconocía el papel activo de los niños, se oponía a llenar la mente del niño con enseñanzas y proponía, por el contrario, propiciar que el propio niño viera y juzgara las cosas por sí mismo; criticaba a la educación generalizada en su tiempo que acostumbraba a los niños a ser dóciles, a dejarse guiar, pues creía que con ello se les volvía crédulos y fáciles de embaucar en su vida adulta.

imagen de este tipo. Tampoco es propia de su pensamiento la idea de que los niños nazcan con propensión al mal. Aunque abundaré sobre ello en el siguiente capítulo, conviene destacar desde ahora que los mayas más bien asumen que manifestaciones de agresividad o conductas egoístas pueden presentarse en niños pequeños, pero se les ve como naturales y carentes de importancia porque se piensa que en sus primeros años los niños “no saben, no tienen entendimiento”. En cuanto a niños más grandecitos, se asume que las conductas coléricas y violentas o, por el contrario, cariñosas y colaborativas provienen, al menos en parte, de la natural manera de ser de cada cual. Lo anterior se refleja en expresiones como: “no sé por qué salió así, desde chiquito tiene feo su carácter” o “mi hija es así, de por sí es buena, desde que estaba chica aunque le hagan maldad, ella no lo devuelve”.

Desde mi propio punto de vista, abordar a los menores de edad con la perspectiva del “niño ángel” resulta poco útil para comprender comportamientos hostiles (como morder, pegar, arrebatar objetos) que, sin duda, se observan desde edades tempranas en niños de distintos contextos. La imagen del “niño bueno por naturaleza” tampoco ayuda mucho a interpretar afirmaciones que los propios niños hacen en el sentido contrario para referirse a sí mismos o a sus pares, tal y como observé yo misma durante mi investigación o como reporta Nancy Villanueva en el caso de unos pequeños de preescolar de una localidad yucateca, que activamente buscaban ser reconocidos como malos (Villanueva, 1997: 37).

1.1.3 El niño como demonio: portador de tendencias perniciosas

Una tercera postura reconocible entre aquellos que han abordado al niño como ser incompleto, en proceso de convertirse en humano plenamente formado, es la que considera que lejos de ser una hoja en blanco o un ser puro y angelical, el recién nacido llega al mundo con una marca negativa. Esta perspectiva postula la existencia de una naturaleza infantil potencialmente malvada y obstinada y asume que hay una corrupción inicial dentro del niño, por lo cual se debe procurar que éste no desarrolle “el demonio” que está latente en él (Gaitán, 2006: 77).

En su revisión de los estudios realizados por una gran diversidad de historiadores, Pollock encuentra reportes de que en Francia, antes de 1760, los educadores, filósofos y teólogos consideraban que el niño era una criatura pecaminosa; algo semejante sucedía entre los educadores puritanos del siglo XIX, quienes enfatizaban la pecaminosidad inherente al

hombre -que lo acompañaba desde el nacimiento- y a partir de esto, convocaban a los adultos a dominar las perniciosas tendencias naturales del niño (Pollock, 2004: 346-350).

En concepciones como las que acabo de señalar el niño aparece como una persona no formada, que a través de la educación puede ser convertido en un adulto que controle su tendencia innata al mal y a la perversión. En muchos casos se reconoce que el niño está dotado de voluntad propia y se considera, por tanto, que es tarea del educador doblegar su voluntad.

He señalado ya que los mayas yucatecos no conciben a los niños como seres con propensión al bien o al mal. Lo que sí consideran es que los menores tienden naturalmente a la desobediencia y que la voluntad infantil, con frecuencia, va en contra de lo que las normas culturales locales plantean como buen comportamiento. Por su parte, los niños participantes en mi estudio -como mostraré más adelante- suelen describirse a sí mismos y a sus pares como “a veces buenos y a veces malos”, lo cual es indicativo de que no perciben que el ser niño pueda definirse por una esencia moral específica y rígida.

Mi propia perspectiva se aleja también de posturas maniqueas que plantean ya sea la bondad o la maldad como predisposiciones innatas en los niños. En los dos escenarios de estudio fui testigo tanto de actos de generosidad y empatía de los menores hacia quienes les rodeaban, como de comportamientos infantiles hostiles y realizados abiertamente con la finalidad de lastimar a otro(s). Las conductas de uno y otro tipo podían estar en franca oposición con las prácticas de crianza locales y/o con los deseos de los adultos.

Hay que considerar, por otra parte, que bondad y maldad son definidas siempre culturalmente. Lo que en un lugar es visto como signo de bondad, en otro puede considerarse manifestación de estupidez; de manera semejante, un acto considerado en un contexto como expresión de maldad, puede ser interpretado en otro sitio como una acción de justicia. Así pues, no resulta prometedor apoyarse en un enfoque que generaliza en torno a lo considerado bueno y malo, cuando esto en realidad es relativo.

1.1.4 El niño primitivo y sus estructuras mentales simples

Al caracterizar al niño, los enfoques que lo definen como ángel o como demonio enfatizan aspectos morales. En esas dos conceptualizaciones está implícita la idea de que el recién nacido no llega al mundo totalmente en blanco, sino que viene equipado con ciertas predisposiciones. Este es también el caso de la perspectiva que examino a continuación, pero

en ésta el énfasis no está en lo moral, sino en lo cognitivo: se considera que al nacer la persona cuenta con características físicas que lo predisponen a generar determinadas formas de pensamiento y de comportamiento en etapas específicas.

Jean Piaget (1896-1980) es una de las figuras más influyentes de esta corriente. De acuerdo con este autor los humanos son los únicos animales capaces de crear conocimiento y de desarrollar pensamiento lógico, pero estas habilidades -y las estructuras mentales que las permiten- no están presentes al inicio de la vida, sino que se van desarrollando progresivamente en la interacción activa del niño con el medio. Según Piaget, aunque el contexto social difiera, serán similares las estrategias que emplearán los diversos niños para ir construyendo estructuras mentales cada vez más complejas; el contenido de los pensamientos y conductas podrá ser variable, pero la forma en que se generan sigue un patrón universal (abundaré sobre esto al examinar los distintos enfoques acerca del paso de la infancia a la adultez). Baste por el momento señalar que desde esta perspectiva los niños aparecen como equipados desde su nacimiento con predisposiciones universales⁹ y que, como consecuencia lógica del enfoque evolutivo, se asume que durante la niñez los humanos tienen estructuras mentales más simples que en la vida adulta.

El énfasis de Piaget en que el pensamiento infantil opera en forma más sencilla, menos lógica que la del adulto y su insistencia en que el niño en su interacción con el entorno construirá estructuras mentales cada vez más complejas, facilitaron la difusión de imágenes que representan al niño y al “salvaje” como seres similares. De hecho, Piaget reconoció haberse inspirado en el trabajo de Levy-Bruhl sobre el pensamiento primitivo para desarrollar sus propias ideas (James y Prout, 2008: 11).

Gupta (2002: 50) comenta que desde el siglo XIX no era raro que los psicólogos iniciaran sus investigaciones sobre los niños con algunas observaciones acerca de la “vida salvaje”, pues se creía que al igual que los pueblos primitivos tenían formas elementales de percepción y cognición. Por su parte, la nascente antropología comparaba reiteradamente a los salvajes con los niños en cuanto a su condición moral e intelectual (Montgomery, 2009: 18). Tanto a los niños como a las sociedades tribales se les consideró como más próximos a la naturaleza,

⁹ Como señala Villanueva, aunque Piaget buscó refutar las teorías innatistas que planteaban que las estructuras mentales son anteriores a la experiencia, cayó en un innatismo más sofisticado al considerar que existe una sola vía de desarrollo aplicable a todos los seres humanos (Villanueva, 2004: 19).

se les atribuyeron formas simples de pensamiento y habilidades psíquicas deficientes, contrastantes con las de los adultos de las sociedades industrializadas de Occidente. En términos generales esto significaba que “requerían del control y el dominio civilizador para crecer y madurar” (García Sosa, 2008: 7).

Desde mi perspectiva es irrefutable que las capacidades intelectuales van desarrollándose progresivamente, pero asumir *a priori* que el pensamiento infantil carece de complejidad o ver a los niños como “salvajes” puede dificultar, por ejemplo, la comprensión de la juiciosa manera en que varios de los niños participantes en mi estudio se encargan del cuidado de hermanitos pequeños en ausencia de personas adultas. En otros contextos culturales podría considerarse que los niños carecen del juicio necesario para encargarse de esta tarea. Pero no debemos olvidar que hoy se reconoce que existen distintos tipos de inteligencia y que éstas se desarrollan en formas y con ritmos diversos en los variados contextos culturales (Reid, 2007: 243), de manera que niños de igual edad pueden haber desarrollado un tipo de habilidad intelectual en un contexto, mientras en otro pueden carecer de éste.

1.1.5 El niño maleable pero condicionado por la genética y la biología

Contra la perspectiva de la hoja en blanco hay también autores que sostienen que la genética y las características universales e innatas del cerebro humano son fundamentales para explicar semejanzas y variaciones en el comportamiento infantil y el de todos los seres humanos. Se reconoce que las diferencias entre los grupos humanos están estrechamente vinculadas con diferencias socioculturales, pero se rechaza que la cultura sea autónoma respecto de la biología y que *todos* los aspectos de la existencia humana deban ser explicados desde la perspectiva cultural, considerándolos como meras construcciones sociales (Pinker, 2003: 26 y 49). De acuerdo con Pinker, si bien la realidad social existe sólo dentro de un grupo de personas, su construcción depende de una capacidad cognitiva que está presente en cada individuo y que permite reconocer los acuerdos públicos y aprender la cultura (Pinker, 2003: 109).

Apoyándose en hallazgos de la ciencia cognitiva y la neurociencia, investigadores como Steven Pinker (2003) y Naomi Quinn (2005) plantean que pensamientos, sentimientos, recuerdos y emociones que suscitan la conducta, se asientan sobre bases físicas y que diversos aspectos de nuestra vida se conectan con sucesos fisiológicos que se producen en los tejidos del cerebro. Desde este punto de vista los órganos sensoriales, de los que disponemos desde el

nacimiento, captan energía que en el cerebro se transforma en estructuras físicas, en circuitos neuronales complejos que tienen formas particulares de operar.

Según Pinker (2003: 71) “sin algún mecanismo innato para la computación mental, no habría forma de aprenderse los papeles de una cultura que realmente haya que aprender”. De manera que bajo la variedad superficial entre las culturas existen mecanismos mentales universales, presentes desde los primeros años de vida.

Una postura similar encontramos en los planteamientos de Naomi Quinn (2005) quien sostiene que la posibilidad de que las personas mayores logren, mediante sus métodos de crianza, que los niños desarrollen creencias, sentimientos, actitudes y conductas típicas de cada cultura, se asienta en mecanismos neuronales universales que hacen que la repetición de experiencias y la liberación de hormonas durante la inducción de emociones creen en el cerebro sinapsis sólidas y difíciles de romper, a la vez que se inhiben sinapsis alternativas.

Desde este tipo de perspectiva, si los seres humanos –y los niños por lo tanto- se comportan flexiblemente (con variaciones culturales) es porque, desde su nacimiento, están equipados con un “software combinatorio” que, mediante un conjunto fijo de mecanismos, permite generar un conjunto ilimitado de pensamientos y conductas (Pinker: 2003: 61-74). Para que los niños aprendan la cultura, dice Pinker, “han de estar equipados con una maquinaria mental que pueda extraer las creencias y los valores que se esconden en la conducta de las otras personas, y así puedan convertirse ellos mismos en miembros competentes de la cultura” (Pinker, 2003: 103). Así pues, desde la perspectiva del autor resulta del todo erróneo entender a los niños como una tabla rasa.¹⁰

Aunque coinciden con Piaget en el sentido de que existen mecanismos innatos de funcionamiento de la mente humana, autores como Quinn y Pinker, no suponen un proceso universal de desarrollo de los niños, sino que enfatizan que sobre la base de un mismo mecanismo fisiológico, pueden desarrollarse habilidades y comportamientos en formas y tiempos muy variables. Esto se debe a que el cerebro es sumamente (aunque no infinitamente) maleable (Pinker, 2003: 80).

Por otra parte, apoyándose en estudios realizados por la genética conductual (sobre gemelos y sobre hermanos criados en diferentes contextos socioculturales), Pinker añade que la

¹⁰ A lo largo de su libro *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*, Pinker, (2003) argumenta su rechazo al empleo de las metáforas de la tabla rasa, la hoja en blanco o la plastilina moldeable para entender la condición humana en las primeras etapas de la vida.

información genética que se transmite de padres a hijos incide también en la variabilidad del desarrollo infantil. Al respecto señala que pequeñas diferencias en los genes pueden conducir a grandes diferencias en la conducta (Pinker, 2003: 81). Del reconocimiento de que los genes influyen en la conducta aunque no la determinan, Pinker (2003) deriva dos aseveraciones: los adultos no tienen completamente en sus manos el destino de los niños y la maleabilidad de los niños tiene límites.

Los mayas yucatecos, apoyados en una cosmovisión muy distinta a la de los estudiosos del funcionamiento cerebral, la transmisión genética y la plasticidad de la conducta humana, reconocen también que el desarrollo y el comportamiento infantil no son resultado exclusivo del entorno social y de las prácticas humanas que rodean a los infantes, sino que se vinculan además con las formas de funcionamiento del cuerpo humano.¹¹ Por mi parte, considero que abordar el estudio de los niños sin considerar los procesos biológicos y mentales que limitan su conducta puede llevar, como en algunas de las posturas que revisaré más adelante, a sobrevalorar la influencia de lo social y/o la capacidad de agencia de los niños.

1.2 El proceso de convertirse en adulto

Al principio de este capítulo señalé que las diversas formas de definir y entender al niño entre aquellos autores que lo conciben como un ser humano incompleto se relacionan no sólo con las características que se atribuyen al recién nacido, sino también con la manera en que se concibe el tránsito hacia la adultez. Una vez que he propuesto una tipología de enfoques sobre el estado inicial del ser humano, paso ahora a describir la variedad de perspectivas en cuanto al proceso de transformación del niño en adulto. Es conveniente subrayar que los enfoques que expondré a continuación se combinan, complementan y yuxtaponen en formas diversas con los presentados hasta aquí.

1.2.1 El niño natural: el desarrollo infantil como un proceso universal

Las teorías psicológicas del desarrollo humano tradicionalmente han considerado que la vida de las personas tiene una trayectoria que avanza progresivamente de una fase a otra a través de una serie en la que se pueden distinguir seis períodos, considerados a partir de la distancia

¹¹ En la visión maya el cuerpo físico, las emociones y los comportamientos están íntimamente conectados (véase Kray, 2005)

cronológica desde el nacimiento: infancia, pubertad, adolescencia, juventud, madurez y vejez (Gupta, 2002: 42). Desde esta perspectiva parecería que el crecimiento es una máquina de tiempo que gobierna las vidas humanas, generando patrones generalizados de desarrollo intelectual, afectivo y conductual, de acuerdo con los cuales es posible describir y predecir los comportamientos ‘naturales’ de los individuos en las distintas etapas. Así puede hablarse de un niño muy maduro para su edad o de un adulto que actúa como niño (Gupta, 2002: 48). Esta visión de ‘desarrollo’, vinculada con las nociones de ‘naturalidad’ y ‘universalidad’, conecta el desarrollo biológico o físico con el social (James y Prout, 2008: 11).

Se considera que los niños tienen una naturaleza común y que el paso de la niñez a la adultez representa un progreso continuo y acumulativo en el que el crecimiento físico y el desarrollo fisiológico van acompañados por la formación de habilidades cada vez más complejas, que surgen en períodos específicos. De esta manera, los individuos son entendidos como realización de lo biogenéticamente inherente y el paso por cada una de las etapas se ve como necesario, inevitable, esencial y saludable. (Jenks, 2005: 11)

Piaget, el autor más representativo de esta corriente, considera que el desarrollo mental mediante el cual el niño construye los conocimientos que le permiten desenvolverse en el mundo se inicia con una fase sensoriomotora, seguida por la aparición de un período preoperativo, después uno caracterizado por las operaciones concretas, hasta llegar finalmente a la fase del pensamiento abstracto.

Según este esquema el bebé realizará primero actos reflejos y movimientos rítmicos, éstos le permitirán notar que los objetos le ofrecen resistencia y con ello empezará a integrar información sensorial y a generar hábitos que aún no tienen intención consciente. Paulatinamente establecerá relación entre ciertos movimientos y ciertas sensaciones producidas al contacto con el mundo exterior; más adelante irá estableciendo relaciones entre fines (propiciar una sensación) y medios (acciones), de manera que entre los ocho y los doce meses logrará las primeras coordinaciones instrumentales, buscando la satisfacción práctica ligada al aquí y ahora. Así, durante los primeros meses el niño elabora un conjunto de subestructuras que, en su interacción con el medio, servirán de apoyo a sus construcciones perceptivas e intelectuales posteriores (Delval, 2002; Ibarra, s.f.)

En las etapas siguientes, según Piaget, el niño desarrollará nuevas estructuras mentales y nuevas habilidades en un orden cronológico invariable. De acuerdo con este esquema a cada

edad y etapa de desarrollo mental están asociadas formas particulares de pensamiento y comportamiento. Así por ejemplo, Piaget considera que durante el período sensorio-motriz (hasta los dos años) el juego será básicamente individual, y consistirá en repetir actividades de tipo motor sin ningún fin específico. En la siguiente etapa, que va de los dos o tres años hasta los seis o siete años predominará el juego simbólico en el que el niño imita escenas de la vida real, modificándolas. Finalmente, hacia los siete u ocho años, se abandonarán los juegos simbólicos y aparecen los juegos de cooperación en los que los niños tratan de ajustarse a reglas, por lo que se hará necesaria la cooperación y el juego se volverá plenamente social (Piaget, 2006).

Propuestas como la de Piaget, que ven el proceso de conversión del niño en adulto, como acumulativo, natural, universal, con fases claramente delimitadas, con capacidades y habilidades específicas para cada edad, han sido fuertemente cuestionados por diversas razones. Jenks (2005a), Reid (2007), Villanueva (2004) y Mantilla (1992) señalan algunas de las críticas más reiteradas:

- Piaget no distinguió entre los diferentes campos o tipos de inteligencia, los cuales se desarrollan con distintos ritmos.
- La adquisición de habilidades y conocimientos no corresponde necesariamente con las edades que maneja Piaget, sino que varía en relación con las circunstancias socioculturales en que el niño se desarrolla.
- Su esquema del desarrollo infantil está construido con una visión euro-céntrica. El autor, apoyándose en la minuciosa observación de niños en una sola sociedad (la de Ginebra en su época) generalizó apresuradamente sus conclusiones.
- Aunque Piaget reconoció el papel activo del niño en el desarrollo cognitivo¹², finalmente presentó una imagen de éste como *dominado* por estructuras objetivas y universales.
- El esquema de evolución del juego infantil propuesto por Piaget omite la consideración de juegos con reglas implícitas que los niños son capaces de reconocer y seguir desde muy pequeños, adecuándose a las expectativas de los otros. Adicionalmente, los juegos

¹² Piaget consideró que mediante la acomodación y la asimilación de experiencias nuevas, el infante constantemente crea y recrea sus estructuras mentales. La asimilación, desde su perspectiva, consiste en la absorción e integración de nuevas experiencias en un esquema previamente organizado, mientras la acomodación supone la modificación del esquema previo o la construcción de uno nuevo en el que puedan integrarse las experiencias novedosas y discordantes.

cooperativos de reglas explícitas no necesariamente sustituyen a los juegos simbólicos en la infancia tardía, sino que ambos pueden coexistir.

Pese a todas estas críticas a Piaget, su propuesta tuvo una inmensa influencia en las teorías del aprendizaje, en las rutinas de guarderías y escuelas, en la práctica profesional de psicólogos y médicos, así como en las rutinas familiares de crianza en diversas partes del mundo. Esta influencia contribuyó a provocar la estandarización de millones de niños y con ello, a que en el sentido común, el proceso de desarrollo descrito por Piaget fuera asumido ampliamente como natural y universal. Así los planteamientos de Piaget se convirtieron en lo que Foucault denomina ‘régimen de verdad’, esto es, en regímenes de pensamiento que funcionan como profecías que se autocumplen. (James y Prout, 2008: 22-23).

En el contexto de mi estudio resulta evidente que algunas destrezas y comportamientos aparecen más tardíamente de lo que se consideraría normal entre quienes suponen fases universales del desarrollo humano, mientras que otros se registran en forma más temprana. Un abordaje que presupusiera etapas universales de despliegue de capacidades, fácilmente podría conducir a juicios etnocéntricos sobre la realidad estudiada. Por otro lado, un esquema evolutivo que distingue juegos específicos como propios de determinadas fases, resulta poco útil para entender fenómenos como el del juego infantil en grupos integrados por niños de diversas edades (común en comunidades de ascendencia maya).

1.2.2 El niño social: determinado por el contexto sociocultural

Desde los años veinte del siglo pasado diversos antropólogos, utilizando evidencias etnográficas, han rechazado el intento de establecer apresuradas generalizaciones sobre el desarrollo infantil. Bronislaw Malinowski y Margaret Mead fueron pioneros en este sentido. Son bien conocidos los cuestionamientos del primero sobre la universalidad del complejo de Edipo durante la infancia y los de Margaret Mead respecto a la crisis de adolescencia y al animismo como característico del pensamiento infantil. Antes de ellos, misioneros cristianos, administradores coloniales y viajeros habían documentado variaciones entre los pueblos del mundo respecto a las características de la infancia, las formas de criar a los niños y las concepciones sobre lo que es normal y anormal en el desarrollo infantil. Franz Boas, por su parte, al estudiar el crecimiento infantil entre los inmigrantes europeos a los Estados Unidos, había señalado que el crecimiento humano y la maduración gradual del sistema nervioso

estaban correlacionados con el ambiente social y geográfico, y por tanto, había que ser precavidos antes de considerar como patológica alguna variante del desarrollo que podría ser, más bien, una respuesta adaptativa a un ambiente particular. (Boas, 2008; LeVine, 2007 y García, 2008).

El énfasis en que el desarrollo de los niños varía de acuerdo con los contextos sociales y culturales no es pues novedoso. Aunque suele reconocerse que en la conversión del niño en adulto tanto la naturaleza como la cultura tienen un papel, quienes se interesan por mostrar la plasticidad y variabilidad de este proceso, en la práctica tienden a privilegiar el contexto sociohistórico, dejando de lado los aspectos fisiológicos y llegando en ocasiones a un relativismo extremo, al interior del cual la transformación del niño en adulto parecería gobernada exclusivamente por las estructuras sociales y las pautas culturales. Desde este tipo de perspectivas el niño aparece ante todo como un producto social.

Muchos de los investigadores que desde el enfoque del ‘niño social’ están interesados en el aprendizaje de la cultura, en los procesos de socialización, en el paso de la niñez a la vida adulta y/o en el desarrollo infantil, parecen inspirados en las recomendaciones de Margaret Mead, quien reconocía la existencia de una naturaleza humana universal, pero consideraba imposible entenderla sin desarrollar antes estudios sistemáticos de culturas particulares (Mead, 1963: 187). Según su perspectiva es imposible abordar directamente la naturaleza humana, la única forma que tenemos de estudiarla es “tal como se nos ofrece, es decir como resulta de las modificaciones sufridas por las diversas condiciones ambientales” (Mead, 1985: 203), por ello consideraba que antes de aceptar las generalizaciones de los psicólogos acerca de la relación entre desarrollo mental y físico, era necesario someter sus conclusiones a contrastación en distintos ambientes sociales, para poder así dividir las en dos: las que aplican solamente a nuestra cultura y las derivadas de la naturaleza humana originaria. (Mead, 1985: 205-206).

De acuerdo con Mead, el aprendizaje de la cultura (indispensable en la conversión del niño en adulto) tiene tanto aspectos únicos como aspectos universales. Para ella “El error de no distinguir claramente entre socialización y enculturación -entre postulados abstractos acerca del aprendizaje como proceso universal y el proceso concreto de aprendizaje tal y como tiene lugar en una cultura específica- impide contar con salvaguardas teóricas para las generalizaciones” (Mead, 1963: 185). Por ello, antes de plantear universales, la autora

consideraba necesario analizar los procesos específicos mediante los cuales los niños se convierten en adultos en diversas culturas.

Al igual que Mead, muchos de los estudiosos de la infancia, sin negar la existencia de una naturaleza humana pancultural, se han centrado en el análisis de los efectos de la estructura social, del contexto cultural, de las prácticas de crianza y/o de las formas de socialización en la transformación del niño en adulto. La mayoría de las veces, los niños aparecen como determinados por las estructuras sociales y como receptores pasivos de las prácticas de los mayores; otros enfoques consideran también la interacción de los pequeños con sus pares durante el proceso de socialización, pero asumen que –a fin de cuentas- es el entorno cultural el que define la forma de ser niño y de desarrollarse hasta llegar a la adultez. Expongo a continuación estas dos formas de abordar al ‘niño social’.

a) El niño como esponja: El paso a la madurez como efecto de estructuras sociales y acciones adultas.

Los enfoques funcionalistas sobre la socialización infantil se encuentran entre los que mejor reflejan la idea de que el desarrollo del niño y su conversión en adulto están determinados por las estructuras sociales. Siguiendo a Durkheim, la perspectiva de los funcionalistas asume la existencia de estructuras sociales reales y supra individuales que coaccionan a los individuos. La conducta resulta menos de la voluntad individual o de factores biológicos y psicológicos que de la preexistencia de la sociedad, que es concebida como un ente omnipotente que se coloca por encima de los individuos y determina sus acciones. En concordancia con estos planteamientos, el niño aparece también como subordinado a estructuras sociales y a estrategias formalizadas de constreñimiento y control que servirán para transformarlo en un adulto competente de su sociedad (Jenks, 2005: 10). No interesan a este enfoque los universales biológicos o psicológicos del comportamiento infantil, sino llegar a generalizaciones sobre los procesos sociales que propician el paso de la niñez a la vida adulta.

Talcot Parsons (1902-1979), uno de los sociólogos funcionalistas con mayor influencia, subrayó la importancia del proceso de socialización como mecanismo útil a la reproducción de orden social. De acuerdo con el autor, para el equilibrio social resulta fundamental que el niño genere las capacidades, valores y creencias que a la larga le demandará el sistema adulto.

Esto se logrará mediante la socialización, proceso por el cual se moldearán las personalidades individuales (Jenks 2005a: 43-46).

A través de la socialización el niño desarrollará las llamadas “disposiciones de necesidad”, que no son necesidades innatas, sino inducidas de acuerdo con las normas y valores de la sociedad. Estas disposiciones lo impulsarán a buscar aprobación en las relaciones sociales, a observar los modelos culturales y a dar respuestas adecuadas a su rol (Ritzer, 2002: 128). Así, el niño internalizará, durante los primeros años de vida, los elementos instrumentales y expresivos y las orientaciones valorativas propios de su sociedad, los cuales se asentarán en su personalidad de forma muy estable, de manera que se limitarán las futuras posibilidades de divergencia y disenso, haciendo que las personalidades individuales se adecúen al sistema social total y compartan con éste el mismo repertorio de respuestas. El equilibrio del sistema social y la adecuación de los individuos a su rol, según esta perspectiva, dependen de la interacción funcional entre los sistemas social, cultural y de personalidad que se refuerzan mutuamente.

En antropología, varios autores funcionalistas elaboraron detalladas descripciones acerca de la vida de los niños, de la manera en que éstos eran conceptualizados, así como de las relaciones entre padres e hijos en las sociedades estudiadas¹³ (Montgomery, 2009; LeVine, 2007). Concentrando su atención en los sistemas de relaciones sociales y en la interrelación entre instituciones, los antropólogos funcionalistas rechazaron –al igual que los sociólogos de esta escuela- interpretaciones psicológicas del proceso de conversión en adulto y explicaron, en cambio, los comportamientos infantiles observados en función de su relación con los sistemas rituales, económicos y de parentesco, de las interacciones normadas entre grupos de edad o de la distribución de poder y prestigio entre las generaciones. El énfasis en la determinación ejercida por las estructuras sociales sobre la vida y el desarrollo infantil fue una constante en sus obras.

Coincidió con quienes plantean que esta manera de concebir el proceso de conversión del niño en adulto y la incorporación de las nuevas generaciones a la sociedad, no deja espacio

¹³ En el marco del análisis de los rituales de iniciación Firth describió el paso de la niñez a la vida adulta de los muchachos tikopia, Richards dedicó una monografía entera a la iniciación de las niñas mbemba. Por su parte, en dos de sus trabajos Evans Pritchard describió la niñez nuer y las relaciones entre los niños y sus padres. Read, a su vez, publicó un libro clásico *Niños de sus padres* (1960) sobre la niñez entre los ngoni. Fortes en su tesis doctoral presentó observaciones sobre el aprendizaje y las relaciones sociales entre los tallensi (Levine, 2007: 250-251).

para captar la capacidad del niño de interpretar su entorno y de influir en la construcción de la realidad, olvida que los niños no son receptores pasivos de las enseñanzas e imposiciones de los adultos, que no simplemente internalizan la sociedad, sino que actúan en ella y pueden contribuir a transformarla. Como señala Corsaro, en la perspectiva determinista de los funcionalistas:

El niño es visto como algo que [aún] no forma parte de la sociedad que debe ser conformado y guiado por fuerzas externas para convertirse en un miembro completamente funcional (...) El niño juega un rol básicamente pasivo (...) es simultáneamente un 'novicio' con la potencialidad de contribuir al mantenimiento de la sociedad y una 'amenaza salvaje' que debe ser controlada a través de un cuidadoso entrenamiento (Corsaro, 2005: 7).

En la concepción maya tradicional lejos de pensarse que el niño aún no tiene un rol funcional para la sociedad, se le considera pieza importante en la realización de las tareas que deben desarrollarse colaborativamente para responder a las necesidades del grupo familiar (veáse capítulo II). Sin embargo, desde otro ángulo, pueden encontrarse algunas semejanzas entre la perspectiva maya y los enfoques que ven al niño como producto de estructuras sociales. Las familias de ascendencia maya consideradas en mi investigación reconocen que las condiciones sociales influyen fuertemente en el comportamiento infantil, posibilitando o dificultando el surgimiento de determinadas destrezas y conductas. Así por ejemplo, interpretan muchas de las prácticas, habilidades y actitudes que tuvieron los niños de generaciones previas, como resultado de la estructura productiva y las condiciones económicas del lugar donde crecieron.

Por mi parte, en consonancia con perspectivas académicas recientes (que examinaré en este mismo capítulo) considero imposible la comprensión de las características y significados de la niñez en determinado tiempo y lugar, sin tomar en cuenta los constreñimientos que las estructuras sociales imponen a la vida de los niños. Sin embargo, asumo que los sistemas de relaciones sociales no son algo fijo, sino que se reconstruyen incesantemente por la acción de los sujetos (incluidos los niños) que disponen siempre de ciertos márgenes de elección para configurar sus prácticas.

b) El niño como espejo: producto de las interacciones con niños y adultos

Al interior de la llamada Escuela de Cultura y Personalidad, heterogénea corriente que se desarrolló en Estados Unidos entre 1918 y 1955 podemos encontrar también enfoques que conciben la transformación del niño en adulto como un proceso gobernado básicamente por factores socioculturales. Uno de los ejemplos más claros de esta postura lo encontramos en la obra de Margaret Mead. En *Educación y cultura en Nueva Guinea*, Mead señaló su interés por explicar cómo los niños *manus* adquieren gradualmente las tradiciones, las prohibiciones y los conceptos de sus mayores convirtiéndose a su vez en activos continuadores de la cultura *manus*; argumentó que esto resultaba de las prácticas adultas orientadas a desarrollar en los pequeños ciertas capacidades, pero también de la interacción con otros niños y de lo que “al parecer [es] una tendencia humana natural” a la imitación (Mead, 1985:37).

Si bien Mead reconocía que las prácticas de crianza y la interacción entre los niños son importantes para la conversión en adulto, daba el peso central a la imitación. Decía que fuera cual fuera el método de crianza empleado, el resultado sería siempre el mismo: el pequeño *manus* se convertirá en el *manus* adulto, el pequeño indio en el indio adulto, el niño norteamericano en norteamericano adulto, etc. Usando un método de crianza u otro, toda sociedad imprimiría a sus niños “el sello indeleble de su cultura”. Desde su perspectiva, para la transmisión cultural...

cualquier método será igualmente efectivo. *La capacidad de imitación supera el poder de la técnica* creada para sacar partido de la misma; la receptividad del niño con respecto a cuanto lo rodea es tan superior a cualquier método destinado a estimularla, que aquél *ha de asimilar inevitablemente la tradición*, dado que todos los adultos con los cuales tiene contacto, se encuentran plenamente saturados de tal tradición (Mead, 1985: 190, énfasis mío).¹⁴

Más adelante la autora agrega que ya sean objeto de halagos y agasajos, o de engaños y castigos, a los niños “*no les queda otra opción* que la de convertirse en adultos semejantes a sus padres” (Mead, 1985: 191, subrayado mío). Sobre la base de lo anterior Mead recomendaba moderar el optimismo de quienes consideran que, mediante prácticas de crianza particulares, se pueden moldear el tipo de adulto que se desee y corregir las fallas de la

¹⁴ Este planteamiento lo refiere Mead inicialmente a la transmisión de “tradiciones simples” en sociedades “primitivas”. Pero añade después que el “impresionante contraste entre el pequeño número de cosas que debe aprender el niño primitivo y la multitud de conocimientos que ha de adquirir el niño norteamericano, sólo sirve ... para destacar la conclusión de que a pesar de la gran diferencia cuantitativa, el proceso es cualitativamente similar” (Mead, 1985: 191).

generación previa, estimulando en los niños conductas, valores o habilidades distintas a las de sus antecesores. De acuerdo con la autora:

Al estimular en los niños capacidades potenciales pero que van en contra del mundo de los adultos de su sociedad, no se logrará mucho. La falta de un medio cultural favorable vuelve inoperantes estas habilidades y el niño educado de esa manera será un inadaptado (...) No lograremos transformar al mundo cultivando en los niños rasgos, hábitos o actitudes ajenos a su respectiva cultura (Mead, 1985: 197).

Desde luego Mead reconocía la existencia de variaciones en las habilidades y personalidades tanto de los niños como de los adultos, pero éstas eran atribuidas también al medio en el que crecieron y, en particular, a la posición social de los cuidadores más cercanos del niño. Aseguraba, por ejemplo, que entre los *manus* la agresividad, timidez, seguridad en sí mismo o espíritu de dominio, propios de cada niño eran muy marcados y al observar a un grupo de niños jugando, uno podía deducir la posición y conducta general de sus respectivos padres (Mead, 1985: 103-104). De manera similar, atribuía la variabilidad de personalidades y gustos entre los niños norteamericanos a la tradición cultural y posición social de sus padres.

Dentro de este esquema, el paso a la vida adulta es básicamente un proceso de ‘*imitación*’ de cultura por parte de los niños, sin que éstos tengan mayor incidencia en el resultado final. Aunque Mead reconocía (al menos para el caso *manus*) que los niños tienen su propio mundo, “un mundo basado en premisas distintas del mundo de los adultos” (Mead, 1985: 67) en el que existe un “sentimiento de solidaridad infantil como clase opuesta a la de los adultos” (Mead, 1985: 77) y en el que gozan de gran libertad, señalaba también que finalmente los niños “se asemejan más a su propia familia que a sus compañeros de juego” (p.103) y al llegar a la vida adulta habrán perdido todo rastro de las actitudes y conductas propias de sus grupos de juego infantil¹⁵. El título del capítulo XI de *Educación y Cultura en Nueva Guinea* (“El triunfo de los adultos”) da cuenta del minúsculo papel que, a fin de cuentas, concede Mead a los niños en la construcción de su propia personalidad, la de sus pares y la realidad social de la que forman parte.

¹⁵ En el trabajo sobre los *manus* Mead dibuja una sociedad en la que los niños están eximidos de responsabilidades, gozan durante años de libertad para jugar todo el día entre ellos; pueden desobedecer, insultar e incluso golpear a sus padres sin que se les exijan muestras de respeto o condescendencia hacia sus progenitores; reciben una rudimentaria enseñanza interesada únicamente en la destreza física, el respeto a la propiedad y la observación de unos cuantos tabúes. Todo lo demás (hablar, nadar, conducir una canoa, danzar, etc.) lo aprenden por imitación (Mead, 1985).

Tampoco en el caso de las sociedades industrializadas reconocía Mead en los niños capacidad para la creación cultural o la innovación:

Si los niños fueran movidos por un poderoso impulso que les llevara a crear un nuevo cielo y una nueva tierra, los adultos podrían beneficiarles permaneciendo a un lado y dejando campo libre al experimento. *Pero no hay tal capacidad creadora en los niños. Éstos sólo pueden construir con el material que les ofrece la tradición* (Mead, 1985: 164, subrayado mío).

Entre los mayas yucatecos existe también la percepción de que aprendizaje y prácticas infantiles son en gran medida producto de la imitación. Por ejemplo, se espera que las niñas aprendan a hacer tortillas observando a las mujeres de su entorno, sin instrucciones verbales específicas ni estimulación directa (Gaskins y Paradise, 2010: 87). Dado el peso que conceden a las conductas imitativas en la explicación del comportamiento infantil, las familias de ascendencia maya suelen también mostrar preocupación por prácticas que -a su juicio- los niños adquieren imitando lo que observan en la televisión o en personas ajenas a su unidad doméstica.

Los niños de mi estudio reconocen igualmente la presencia de la imitación en las prácticas infantiles. No es extraño que se quejen de que sus compañeros “son bien igualones”¹⁶, o bien que al preguntarles cómo aprendieron a hacer alguna cosa, respondan “yo solo lo aprendí, nomás viendo”. No obstante, en expresiones como “nosotros lo inventamos ese juego” o “nosotros hicimos otras reglas” es claro que para ellos la imitación no es la única fuente de sus prácticas.

A mí me parece incontrovertible que en muchos de los gustos, prácticas e ideas de los niños hay imitación, no sólo de los adultos, sino también de los jóvenes y de los otros niños y que en este proceso los chicos no usan como modelo exclusivamente a personas de su entorno inmediato. Sin embargo, no se trata de un proceso mecánico de copia, sino mediado por interpretaciones, ajustes, reformulaciones, apoyado en la capacidad creativa de los niños. Esto ha sido documentado, por ejemplo, en la apropiación infantil de las propuestas televisivas y de los juguetes industrializados (Buckingham, 2002; Corona, 1989; Reyes y Vargas, 2007).

¹⁶ Con la expresión ‘igualón’ se refieren a personas que copian o imitan algo hecho por otro.

1.2.3 El proceso de conversión en adulto como producto de la interacción entre elementos biológicos, psicológicos y culturales.

Otra corriente teórica muy crítica respecto a la idea de que la conversión del niño en adulto sigue un patrón universal es la antropología psicológica, la cual ha sometido a contrastación postulados provenientes de la psicología¹⁷. Este enfoque reconoce la existencia de rasgos infantiles panculturales, pero enfatiza que actitudes, habilidades y emociones se desarrollan en formas muy variables pues están mediados por los estilos de crianza, el contexto cultural y el entorno físico.

Mediante la comparación entre culturas, autores de esta corriente evitaron el particularismo extremo y encontraron rasgos compartidos por niños de distintas sociedades, rasgos que sin embargo se desarrollaban en formas diversas. Así, por ejemplo, R. Barr, mostró que el llanto de los bebés presenta una curva que alcanza su pico más alto hacia el final del segundo mes de vida y desciende posteriormente, no obstante hay diferencias significativas en la intensidad, duración y frecuencia del llanto infantil en diferentes culturas (Montgomery, 2009: 33).

Por su parte, Lancy encontró que los niños juegan en todas las sociedades que han sido estudiadas por antropólogos y que en todas ellas los adultos son considerablemente menos juguetones que los niños, sin embargo se dan grandes variaciones en cuanto a la forma y duración de los juegos infantiles y a los participantes en éstos (Lancy, 2007: 274).

A su vez, Bárbara Rogoff y sus colaboradores dieron cuenta de que en un gran número de culturas, alrededor de los 5 a 7 años ocurren cambios tanto en el pensamiento y conducta del niño, como en el lugar que ocupa éste en las relaciones sociales; señalaron que aunque estos cambios asumen formas diversas, la tendencia a que se registren fuertes modificaciones a esa edad, parece clara y podría estar asociada con incremento en las capacidades infantiles de procesar información, derivados de la maduración neuronal y física (Rogoff y otros, 2008: 253).

Así pues, los antropólogos de esta corriente han argumentado que la conducta infantil no puede ser entendida sólo como producto de la cultura, pero tampoco puede explicarse exclusivamente sobre la base de condiciones biológicas o psicológicas compartidas; hay que

¹⁷ Algunos de los ejemplos más destacados de esta perspectiva podemos encontrarlos en trabajos de antropólogos como John y Beatrice Whiting, Irving Child, William Caudill, Robert Levine, David Lancy, Robert Levy, Naomi Quin y Bárbara Rogoff, entre otros.

entenderla más bien como resultado de la interacción compleja entre diversas fuerzas subyacentes:

En algunos casos, las aptitudes biológicas son la fuerza principal, en otros, los sistemas de subsistencia pueden estar ligados con aspectos de la niñez. La infancia en bandas recolectoras asume diferente forma de la que tiene en comunidades agrícolas. En unos casos más -el juego de los niños pequeños con objetos, por ejemplo- hemos encontrado verdaderos universales biológicos. Y, obviamente, hay aspectos de la niñez que derivan de aspectos no instrumentales de la cultura (Lancy, 2010: 7-8, traducción mía).

Intentando encontrar correlaciones entre naturaleza, cultura y medio ambiente, varios investigadores de la antropología psicológica esbozaron (sin sostener como confirmadas) algunas tendencias en el desarrollo, personalidad y comportamiento infantil, asociadas con *tipos de sociedad*, por ejemplo, sociedades con mucha o poca estratificación, agrarias o industrializadas, rurales o urbanas (García, 2008: 19-32). Encontraron también algunos patrones transculturales de correlación de díadas de variables (Whiting y Edwards, 1988).

Sus hallazgos dan cuenta de que en la construcción de las características de los niños no sólo intervienen la forma *particular* de la cultura en que están inmersos y los condicionantes biológicos y mentales *universalmente* compartidos, sino también los rasgos generales de las relaciones sociales, del entorno físico y de las bases de la subsistencia.

Aunque no es objeto de mi investigación indagar sobre los universales biológicos compartidos por los niños, ni sobre el impacto que sobre la vida de los infantes tienen sistemas productivos o formas de asentamiento comunes a diversas sociedades, me parece importante destacar que encontré similitudes en las condiciones y prácticas que experimentaron durante su niñez los padres de los niños de mi estudio que crecieron en comunidades mayas tradicionales y las vividas por padres criados fuera del área maya, pero pertenecientes también a comunidades rurales y agrarias. Lo anterior contribuye a reforzar mi postura en cuanto a que las características de los niños en contextos específicos no son producto exclusivo de las particularidades culturales de un grupo específico.

2. El niño como sujeto social por derecho propio

En años recientes se han planteado múltiples críticas a las perspectivas que veían al niño como adulto en potencia, como persona con déficit de habilidades y razón, preparándose para convertirse en miembro competente de su propia sociedad y/o como ser pasivo que simplemente absorbe e imita cultura, que responde mecánicamente a prácticas de crianza

impuestas por los adultos, que actúa determinado por estructuras mentales, biológicas y sociales y/o que resulta marginal para la dinámica social.

Paulatinamente, desde los años ochentas del siglo pasado, han cobrado fuerza abordajes que enfatizan que el niño debe ser visto como un sujeto social por derecho propio, esto es, como un actor con capacidad de influir en su propia vida, la de sus pares y la comunidad más amplia que le rodea. Desde esta óptica se considera necesario analizar las condiciones de la niñez y las experiencias infantiles más allá de sus implicaciones a largo plazo para la vida adulta, considerando su impacto en el presente de los propios niños y de su sociedad (James, Jenks y Proud, 2005: 148-149; Lopes, Lopes y Nunes, 2008: 20; Gaitán, 2006: 17; Cohn, 2005: 27-28).

Las perspectivas que he agrupado en este segundo bloque reconocen que factores biológicos, mentales y socioculturales *inciden* sobre la vida de los niños y sobre el lugar de éstos en la dinámica social, pero no los *determinan*. Todas ellas comparten la premisa de que se dan complejas influencias mutuas entre *estructura* y *capacidad de agencia* de los niños. A pesar de lo anterior, los enfoques que expondré a continuación presentan diferencias entre sí, según el mayor o menor peso que otorgan a estos dos factores y el énfasis que dan a los contextos específicos y al cambio. Unos tienden a enfatizar la agencia, así como las particularidades y transformaciones de la niñez en contextos específicos (enfoques del niño tribal y del niño agente); otros (quienes abordan al niño como miembro de una categoría social persistente o como integrantes de un grupo oprimido) ponen en el centro del análisis la continuidad de rasgos compartidos por niños que, aunque pertenecen a diferentes contextos, tienen formas semejantes de relación social con el mundo adulto. Podemos esquematizar estas diferencias de perspectiva de la siguiente manera:

Énfasis en sistema de relaciones

Regularidades

Permanencia

- niño miembro de categoría social
- niño miembro de sector oprimido



Énfasis en agencia,

contexto particular y cambio

- niño tribal
- niño agente

2.1 El niño como miembro de una categoría social persistente

Por oposición a enfoques que abordaban la niñez subrayando su carácter *transitorio* en la vida de los individuos, algunos investigadores han insistido en que los niños constituyen una categoría social que está presente en todas las sociedades y que tiene un carácter *persistente*. Haciéndose eco de las múltiples críticas al planteamiento de Philippe Ariès (según el cual la infancia es una invención de la modernidad), quienes asumen esta perspectiva sostienen que a lo largo del tiempo y del espacio los niños han constituido una categoría social reconocible, que se transforma históricamente en vinculación con los cambios de los sistemas sociales, pero nunca desaparece, que existe más allá de la actividad de cualquier niño o adulto particular y que continúa existiendo independientemente de cuántos niños entren o salgan de ella. Punto de apoyo para el planteamiento anterior han sido trabajos como los de la historiadora Linda Pollock quien sostiene que:

Muchos historiadores se han adherido a la creencia equivocada de que, si alguna sociedad del pasado no tenía el concepto contemporáneo occidental de niñez, entonces esa sociedad no tendría tal concepto, lo cual es una opinión totalmente indefendible (...) aun suponiendo que a los niños se les viera diferentemente en el pasado, esto no significa que no se les viera como niños (Pollock, 2004: 300).

Además del reconocimiento de la persistencia de la infancia como categoría social universalmente diferenciada, la perspectiva que aquí examino sostiene que los niños son parte constitutiva de la vida social, que sus actividades están integradas a ésta y que los niños, lejos de ser marginales respecto al mundo compartido con los adultos, contribuyen a moldearlo. Desde esta óptica, los niños deben ser entendidos en relación con otras categorías (tales como género, grupos de edad, clases sociales o grupos étnicos) para apreciar su importancia en la vida social (James, Jenks y Proud, 2005: 149-151; Gaitán, 2006: 53-65; Qvortrup, 2005: 113).

Esta perspectiva considera también que los niños pueden desarrollar unos con otros un fuerte sentido de identidad y experimentar la solidaridad que deriva del reconocimiento de que comparten una ubicación común en la estructura social. (James, Jenks y Proud, 2005: 151). Adicionalmente, y aún cuando reconocen la influencia de factores meso y microsociales, los analistas de este enfoque están interesados en las condiciones de la mayoría de los niños y no sólo en las de niños que se encuentran en situaciones particulares. Buscan mostrar lo que los niños tienen en común como segmento generacional, relacionándolo con parámetros macrosociales. Se interesan por las rupturas y continuidades en el rol de los niños para la vida social considerando extensos períodos de tiempo y amplias unidades territoriales, tales como

los estados-nación (Gaitán, 2006:68; Qvortrup, 2005: 113). Así, por ejemplo, analizan la importancia que los niños tienen para las economías nacionales en tanto productores y consumidores; la contribución de los menores de edad en la organización y distribución de recursos en los hogares, el impacto del incremento o disminución en el número total de niños sobre las actividades productivas.

En síntesis, quienes ven a los niños como miembros de una categoría social persistente los entienden como seres moldeados por las transformaciones de la propia categoría y del sistema de relaciones del que ésta forma parte, pero a la vez los consideran como una fuerza que interviene en la construcción y cambio de las estructuras sociales. Esta manera de abordar a los niños se asemeja a algunos de los enfoques previos, en el sentido de que ve a los menores como producto –fundamentalmente- de la dinámica social; sin embargo, se distancia de aquéllos al subrayar que los niños, como conjunto social distinguible, inciden también en la configuración de la estructura.

La perspectiva macrosocial que caracteriza este enfoque se aleja de la forma de abordaje utilizada en mi investigación y centrada en dos pequeños colectivos infantiles. No obstante, conviene aclarar que reconozco que las experiencias de los niños y las identidades infantiles que abordo en este trabajo están influidas por factores que operan más allá de lo local y que refieren a extensos períodos temporales; tal es el caso, entre otros, de la tendencia a la escolarización masiva de los niños contemporáneos o del creciente influjo de la televisión sobre los menores en diversas partes del planeta. Asimismo, considero que cambios generales en la categoría conformada por los niños (como su crecimiento y su concentración en ciertas zonas) pueden impactar diversas áreas de la vida social, por ejemplo presionando a la distribución del gasto estatal en cierta dirección.

A pesar de lo anterior, me parece acertada la crítica principal que se ha hecho al enfoque que aborda a los niños como miembros de una categoría social persistente, de acuerdo con la cual éste, al centrarse en las condiciones compartidas por niños de diferentes tiempos o de unidades territoriales amplias, descuida las diferencias que existen al interior de esa relativa unidad y que deben ser explicadas (Gaitán, 2006: 53).

2.2 El niño como oprimido

Emparentada con la perspectiva anterior está la de quienes ven al niño como miembro de un grupo minoritario. Aquí también se considera que los niños, como conjunto distinguible, constituyen una categoría universal que tiene continuidad, pero en este caso se enfatiza que en todas las sociedades los niños son diferenciados estructuralmente mediante el ejercicio del poder y en particular de formas que lo institucionalizan y legitiman. (James, Jenks y Proud, 2005: 151-152). Se postula que globalmente los niños han sido y son explotados en diversos grados, que persistentemente han sido discriminados sobre la base de jerarquías entre grupos generacionales y en función de una desigual distribución de privilegios, autoridad, poder y estatus (Gaitán 2006: 58 y 87; James, Jenks y Proud, 2005: 152-153). Desde este enfoque el rasgo definitorio de los niños es entonces su subordinación y vulnerabilidad frente a los adultos, lo que se entretiene en algunos casos con otros tipos de dominación, como la económica, racial o de género, haciéndolos víctimas de explotación en el trabajo, utilización mercantil, violencia doméstica, abuso sexual (Mills, 2007: 25).

A partir de evidencias bioarqueológicas y fuentes históricas se argumenta que no sólo en el presente, sino también en el pasado los niños han padecido inequidades y que se observan áreas recurrentes de vulnerabilidad, así como paralelos entre el efecto de condiciones adversas sobre niños contemporáneos y niños del pasado (Bock, Gaskins y Lancy: 2008: 4).

Quienes asumen esta perspectiva, consideran que, entre otras razones, es válido hablar de los niños como una minoría social o como grupo oprimido porque en diversos contextos sociohistóricos y de manera recurrente:

- Los adultos ven la infancia como tiempo subordinación
- Los principales espacios físicos para los niños, están organizados en torno al poder de los adultos.
- Los juicios acerca del bienestar infantil se realizan desde fuera, sin considerar la opinión de los niños.
- Se les excluye de derechos concedidos a los adultos.
- Los discursos hegemónicos justifican y contribuyen a construir el ejercicio de control y poder sobre los niños (Gaitán, 2006: 88-93).

En su afán por demostrar que la niñez no es un mero hecho natural, de carácter esencialmente biológico, la perspectiva del 'niño oprimido' con frecuencia ha hecho un

excesivo énfasis en la organización social y en los discursos generados desde el poder para explicar la persistencia del menor estatus y de la subordinación de los niños frente a los adultos, omitiendo la referencia a factores físicos y cognitivos. Esto ha ocasionado que este enfoque sea cuestionado por el riesgo de caer en posturas reduccionistas. Lourdes Gaitán plantea:

Si la consideración de la diferente talla física de los niños y su relativa debilidad muscular con respecto a los adultos no son relevantes para la explicación sociológica de las desigualdades de poder entre niños y adultos, estaremos ante un ejemplo absurdo de determinismo cultural. (Gaitán, 2006: 81).

Otra de las debilidades de la perspectiva del ‘niño oprimido’ es que, al centrarse en la dualidad niños-adultos, descuida las relaciones entre los menores de edad y otras categorías etarias, con las que los niños también interactúan y con las que unas veces se confrontan, pero en otros casos establecen alianzas (Gaitán, 2006a: 21).

En la concepción maya tradicional el niño aparece también, de manera incuestionable, como ser subordinado a la autoridad adulta. No se considera ni pertinente ni deseable el trato horizontal entre niños y adultos. Sin embargo, esto no es percibido como una situación de opresión, sino como elemento que favorece el apoyo mutuo entre los miembros de la familia y la comunidad. Además, el niño no es visto como portador de subordinación en todo momento, pues a su vez a los niños mayorcitos se les reconoce autoridad sobre los más pequeños. Esta perspectiva ha ido transformándose entre algunos padres y madres de ascendencia maya que hoy están en estrecho contacto con la vida urbana y que intentan ensayar formas más equitativas de relación entre los miembros de la familia.

Por su parte, la visión que los niños participantes en mi investigación tienen sobre sí mismos y sobre sus pares es en parte similar a la del enfoque del niño oprimido. La obediencia y subordinación a los adultos son para ellos rasgos definitorios de los niños. Sin embargo, no asumen el sometimiento infantil a la autoridad de los mayores como algo dado e incuestionable; por el contrario –como mostraré en más adelante– es bastante común que lo cuestionen y traten de enfrentarse a éste o de evadirlo.

Desde mi propia perspectiva, las disparidades de poder y estatus entre los niños y sus mayores efectivamente son recurrentes en diversos contextos socioculturales, sin embargo, las formas que esta disparidad asume son variables y requieren ser analizadas de manera

específica. Además, me parece poco conveniente considerar a los niños como totalmente carentes de poder o como seres pasivos ante su situación de subordinación.

Tanto el enfoque del ‘niño oprimido’ como el del ‘niño miembro de una categoría social persistente’ han recibido críticas por la reducida consideración tanto de las variaciones culturales en la formas de ser niño, como de la agencia infantil. Por el contrario, las dos perspectivas que examinaré a continuación han dado relevancia a la diversidad de condiciones y representaciones de los niños y a la capacidad de agencia de éstos.

2.3 El niño como miembro de una ‘tribu infantil’

Apoyándose en estudios que han mostrado que los adultos tienen un papel más pobre de lo que usualmente se presume en la formación de los niños, que éstos no suelen estar preocupados por convertirse en adultos exitosos, sino por ser niños exitosos, y que las estructuras del mundo compartido con los mayores no son las únicas en las que participan los niños, surgió una perspectiva que explícitamente buscó apartarse de tales enfoques (Hirschfeld, 2002). Premisa central de esta forma de abordaje es que los niños no sólo viven en las esferas sociales en las que interactúan con los adultos, ni simplemente pasan imitando o internalizando su entorno social, sino que activamente buscan dar sentido al mundo de sus mayores, interpretan la cultura de éstos y participan en ella, y al hacerlo producen y mantienen colectivamente ambientes culturales propios y distintivos (Corsaro, 2005: 23-24; Hirschfeld, 2002: 615). Se considera que, por su relativa autonomía respecto al mundo adulto, estos espacios culturales construidos por los niños pueden ser entendidos como similares a los de una tribu.

Pionera de la representación del niño como miembro de una tribu particular fue la antropóloga Charlotte Hardman. Ella, inspirada en trabajos de los folkloristas Iona y Peter Opie, sostuvo que los niños viven al interior de una subcultura, que tiene sus propias formas de pensamiento, sus propias visiones del mundo, sus propias comprensiones culturales, éstas – según Hardman- se automantienen mediante un sistema de signos, símbolos y rituales, prescribiendo la vida de los niños al interior de un escenario sociohistórico dado. De acuerdo con la autora, se trata de una subcultura que existe fuera, y a veces en oposición, de la sociedad adulta y que posiciona a los niños como miembros de una tribu desconocida que debe ser descubierta y documentada. Desde esta óptica, el énfasis no está en aquello de lo que

los niños *carecen* según la perspectiva adulta, sino en lo que los niños hacen autónomamente y en la forma cómo piensan y conducen las relaciones entre pares (Hardman, 2001: 504; Montgomery, 2009: 37-38; James, Jenks y Prout, 2005: 156; Mills, 2007: 24).

Lawrence Hirschfeld y William Corsaro (en la antropología y la sociología, respectivamente) han sido también autores destacados en la difusión de la imagen de los niños como constructores de subculturas infantiles particulares, conformadas por un conjunto estable de actividades, rutinas, artefactos, valores y preocupaciones que los niños producen y comparten en interacción con sus pares, subculturas que regulan las distancias sociales entre los menores, que organizan el acceso a recursos y que dan soporte a relaciones de status, autoridad y poder entre ellos (Corsaro, 2005: 110; Hirschfeld, 2002: 616-619). Ambos autores han insistido en que estas subculturas tienen una autonomía relativa y no sólo constriñen y moldean las producciones culturales infantiles, sino también las de los adultos (Hirschfeld, 2002: 612; Corsaro, 2005: 109).

Como apoyo a su argumentación, estos investigadores postulan que las culturas no deben ser vistas como universos homogéneos y totalmente articulados, sino como espacios de significación fragmentados, fluidos, contradictorios y cambiantes, integrados por múltiples subculturas que compiten y luchan entre sí, una de las cuales es la subcultura de los niños (Hirschfeld, 2002: 515-516). De acuerdo con Corsaro, las distintas generaciones de una sociedad dada, desarrollan culturas de pares (infantiles, de adolescentes, de adultos) que son afectadas y reciben influencia de los distintos campos institucionales en los que los individuos participan y en los que tejen sus redes de relaciones (2005: 25). En este sentido –dice el autor– los niños son parte y participan de dos culturas que están intrincadamente entrelazadas: la de los niños y la del ámbito social más amplio en el que están inmersos. A través de su participación activa en rutinas culturales los niños se vuelven miembros tanto de las culturas infantiles como del mundo adulto en el cual están situados (2005:27).

En lo que se ha denominado el “enfoque del niño tribal”, los niños no aparecen como un segmento integrado y funcional al sistema social, ni como un grupo minoritario oprimido al interior de una estructura. Tampoco son entendidos como miembros incompetentes de la sociedad adulta, sino que son conceptualizados en términos de su capacidad de agencia y de su separación y potencial de resistencia respecto al mundo de los mayores. Se les reconoce como sujetos que –situados en un tiempo y espacio particulares– tienen voluntad, ejercitan un

fuerte sentido de autodeterminación y son miembros competentes de la sociedad infantil, la cual tiene sus propios estándares. (Hirschfeld, 2002: 615; James, Jenks y Prout, 2005: 157).

Coincido con quienes consideran que la perspectiva del “niño tribal” si bien contribuye a visibilizar una serie de prácticas que los niños desarrollan en espacios de los que los adultos están excluidos, corre el riesgo de generar una imagen inadecuada de los menores, como si tuvieran un mundo aparte, lo cual oscurece el carácter relacional de la infancia y las relaciones de poder que atraviesan las vidas de los niños (Szulc, 2006: 39; James y Proud, 2008: XIII). En casos como el de las comunidades mayas tradicionales resulta doblemente inadecuado establecer una tajante separación analítica entre el mundo infantil y el adulto pues ahí, la mayor parte de las actividades de los niños no están segregadas de las de los mayores.

Opuesto a la postura de que los niños generan culturas claramente delimitables, o que tienen un mundo propio distinto al de los adultos, está el enfoque que expondré a continuación, el cual insiste en la necesidad de comprender a los niños como sujetos sociales activos, pero sin dejar de lado sus relaciones con las diversas instituciones y con los otros miembros de la sociedad.

2.4 El niño como agente activo en la construcción de la realidad social

Al igual que la perspectiva anterior, la del ‘niño agente’ plantea que los niños no son tan incapaces como se ha pretendido, sino que tienen competencias sociales complejas y pueden hacer más de lo que los adultos creen, aunque sus conocimientos, percepciones y prioridades difieran de las de sus mayores (Reid, 2007: 249 y 253). Se asume que los niños no son esponjas ni máquinas que meramente internalicen enseñanzas y transformen *inputs* en *outputs*, (Gaitán, 2006: 66) sino que, conforme se van introduciendo en el mundo social, empiezan a intervenir en él, involucrándose en la acción social: “Actúan desde su propia especificidad, desde una visión incompleta del mundo, desde el impacto que les producen sus primeras experiencias, desde la relación ambivalente con los mayores, [que son] a la vez controladores, a la vez protectores, fuente de satisfacciones pero también de frustración” (Gaitán, 2006: 25). En este marco se considera que los niños no deben ser vistos como protoadultos, sino como seres capaces de actuar en el mundo e incidir en él (Mills, 2002: 21).

De acuerdo con este enfoque, los niños no están confinados a un estado de sujeción absoluta a los adultos, sino que exploran el mundo social y experimentan con las relaciones

que se dan en éste, desarrollan diversidad de estrategias para negociar, retar y resistir a los mayores que tratan de ejercer control sobre ellos, a la vez que usan de formas variadas los recursos, oportunidades y restricciones que se les presentan, contribuyendo así a definir sus vidas y las de aquellos con quienes interactúan, a moldear la cultura y las instituciones en las que participan, a dar forma a los escenarios en que se mueven, en síntesis, a construir la realidad social (Markström y Hallden, 2009).

Quienes sostienen la perspectiva del ‘niño agente’ consideran que tal como sucede en toda interacción social, en la de los niños con los demás grupos están presentes la tensión y el conflicto y que desde la etapa prelingüística los niños son capaces de retar a los demás y de negociar con ellos. La conducta de los bebés para procurarse la atención y recompensas que pueden otorgarle los mayores, sus despliegues de enojo y entusiasmo se consideran algunos de los primeros indicios de su actitud activa, de que no son meramente objetos receptores de cuidados (De León, 2005). De acuerdo con Nancy Villanueva:

Los niños y las niñas inician su vida interpretando y reelaborando las significaciones que los adultos atribuyen a su mundo; pero no necesariamente asumen y aceptan esas significaciones y ese mundo. Consciente o inconscientemente pueden rechazarlos mostrando comportamientos diferentes o contrarios a los inculcados o deseados por los adultos. (Villanueva, 2004: 40)

La perspectiva del ‘niño agente’ subraya además que la agencia infantil se manifiesta de maneras diversas en diferentes tiempos y lugares, siempre en relación con las particulares condiciones políticas, sociales, económicas y culturales en las que los niños están insertos, pues éstas los impactan y restringen sus posibilidades de acción, pero sin eliminar su creatividad. Al respecto, Clarice Cohn señala que los niños contribuyen a la construcción de las relaciones sociales en que participan de acuerdo con el margen de maniobra que les es dado culturalmente (Cohn, 2010: 28). Por su parte, Anne Reid afirma que, en gran medida, los elementos que facilitan o dificultan el ejercicio de la agencia están definidos culturalmente (Reid, 2007: 247-248).

Esta forma de entender a los niños está claramente vinculada con perspectivas teóricas interpretativas que enfatizan que la realidad social no es ni fija ni unitaria, sino que, por lo contrario, es creada constantemente a través de la comunicación intersubjetiva y de las actividades concertadas de los actores sociales, quienes dan significado e intencionalidad a sus acciones (James y Prout, 2008: 15). Bajo este ángulo, las estructuras de la sociedad no coaccionan a los individuos eliminando todo margen de libertad, sino que continuamente son

recreadas, mediante la acción de sujetos creativos que interpretan los procesos sociales en curso y definen formas de participación. En este marco, ver a los niños como actores sociales implica reconocer que ellos también interpretan su entorno e inciden en él mediante acciones intencionales y significativas.

Como corolario de lo anterior, la perspectiva del ‘niño agente’ sostiene que la incorporación del niño a su sociedad y la transformación del ser biológico en el individuo social se desarrolla a través del interjuego complejo entre lo biológico, la estructura social, los patrones culturales, las prácticas y expectativas de los adultos y la participación activa de los niños (Bock, Gaskins y Lancy, 2008; Mills, 2007; Gaitán, 2006; Villanueva, 2004).

La potencialidad de este enfoque para superar las limitaciones de las perspectivas que describí antes me condujo a utilizarlo como guía teórica de mi investigación. Sin embargo, debo aclarar que, tomando en cuenta las críticas que se han hecho a algunos de los exponentes de esta corriente, procuré evitar el riesgo de sobrevalorar la agencia infantil y la capacidad de los menores de incidir en el mundo.

A este respecto conviene señalar que desde el interior de este enfoque se ha señalado que algunos investigadores han caído en simplificaciones al intentar alejarse de esquemas universales del desarrollo infantil y de perspectivas que ven a los niños como seres pasivos. De acuerdo con Prout los científicos sociales han “descubierto” la agencia infantil, pero con frecuencia la abordan en forma esencialista, como algo dado, como un atributo sobrevalorizado y no como algo que se construye en la intersección de diversas prácticas, muchas de ellas altamente restrictivas para los niños (Prout, 2001: 199). Por su parte, Bluebond-Langer y Korbin (2007: 242-244) señalan que al abrazar el concepto de agencia como reacción frente a las representaciones de los niños que los veían como inermes frente a las estructuras sociales y mentales, los antropólogos han idealizado la autonomía e independencia de los menores de edad, descuidando su vulnerabilidad frente a los adultos. A su vez, Bock y sus compañeros señalan que en algunos casos se ha “tirado al niño junto con el agua de la bañera” al enfatizar la activa participación infantil en la construcción de la realidad, descuidando el hecho de que la maduración biológica y la supervisión adulta siguen siendo factores fundamentales en la vida de los niños (Bock, Gaskins y Lancy, 2008: 4)

Por lo anterior, al utilizar el enfoque del niño agente conviene ser precavidos y seguir recomendaciones como las de Lourdes Gaitán y Ann Reid. La primera hace un llamado a que

junto a la capacidad infantil de actuar en el mundo se tengan muy presentes los constreñimientos que la estructura social impone a los niños (Gaitán, 2006: 82) y Ann Reid ha insistido en que debemos considerar no sólo las dinámicas favorecedoras de la libertad, movilidad y participación del niño, sino también las orientadas a la restricción y el control por parte de los adultos, quienes por lo común controlan recursos importantes en la vida de los menores (Reid, 2007: 250).

Para no sobrevalorar la agencia infantil me parece importante también tener presente que – tal y como han mostrado Edgar Morin, Howard Gardner, Steven Pinker, Naomi Quinn y Bárbara Rogoff, entre otros- el niño es un ser biopsicosociocultural, su capacidad de actuar en el mundo no es irrestricta, sino que se apoya en la maduración biológica, así como en estructuras neuronales y procesos cerebrales que interactúan en forma compleja con el medio social y cultural imponiendo restricciones a lo que los niños pueden hacer en contextos específicos (Villanueva 2004: 32-35; Pinker, 2003: 59-99; Quinn, 2005: 481; Rogoff, 1993). Aún cuando, como en el caso de mi investigación, no se aborden tales procesos es indispensable no olvidar que ellos están presentes, limitando las percepciones, las formas de razonamiento, las destrezas y los sentimientos asociados a la elección infantil de las alternativas de acción que el medio social les ofrece.

Finalmente, resulta útil considerar la opinión de los propios niños para reducir el riesgo de idealizar su capacidad de agencia. Como Proud subraya, y como yo misma encontré durante mi investigación, los niños tienen clara conciencia de su poco control sobre sus vidas y de su exclusión respecto a la toma de decisiones; ellos se representan la vida social como altamente restrictiva de su capacidad de elegir y participar. (Prout, 2001: 198).

3. A manera de conclusión: la perspectiva sobre el niño empleada en este estudio

La revisión de diversas posturas académicas para definir al niño y para interpretar las prácticas infantiles, me permitió establecer un ángulo desde el cual acercarme a los sujetos de mi investigación. Entiendo a los niños como seres caracterizados por un constante y rápido crecimiento en cuanto a talla, fuerza muscular, capacidades cognitivas y destrezas adquiridas; que están condicionados (más no determinados) por estructuras biológicas y mentales comunes a la especie humana. No se trata de estructuras que propicien de manera generalizada la actuación empática y solidaria con los demás miembros de la sociedad o, por el contrario, el

comportamiento hostil hacia éstos, ni que generen la aparición de capacidades y destrezas en orden y tiempos universalmente compartidos, sino que se trata de estructuras que evolucionan continuamente y de manera diversa y que permiten una amplia variedad de formas de desarrollo, fuertemente asociadas con el entorno en que los niños se desenvuelven.

En este sentido, asumí que las creencias, sentimientos, actitudes y conductas de los niños son muy variados y guardan una estrecha relación con el medio sociocultural en el que ellos están inmersos. En particular consideré que las normas y valores presentes en el contexto cultural que les rodea, las formas de organización de su sociedad y las jerarquías reconocidas en ésta, las actividades productivas centrales en su grupo social, los estilos de crianza y las concepciones que sobre la niñez tiene su comunidad, ejercen una enorme influencia sobre los niños.

Partí sin embargo de que los infantes no están absolutamente determinados por el medio sociocultural ni son del todo moldeables por éste, sino que cuentan siempre con márgenes de elección que les permiten participar activa y creativamente en la construcción de sus personas, de sus vidas y de las relaciones con aquéllos que les rodean. Mi forma de abordaje reconoce que los niños imitan a las personas a su alrededor e internalizan enseñanzas que provienen de éstas, pero considera que lo hacen interpretando lo que observan y resignificando lo que los otros buscan transmitirles, a partir de lo cual adoptan unos cursos de acción y desechan otros. En otras palabras, de acuerdo con la perspectiva elegida, los niños son sujetos sociales con capacidad de agencia.

Premisa central de mi investigación es que la agencia infantil no es ilimitada ni se ejerce en el vacío. En primer lugar, está constreñida por la forma y grado de desarrollo mental y físico que el niño ha alcanzado en su interacción con un medio particular, el cual –en todos los casos- estimula la generación de determinadas capacidades y destrezas, obstaculizando otras. En segundo lugar, como resultado de experiencias previas, el niño siempre desarrolla predisposiciones perceptivas y emotivas vinculadas con su entorno cultural, que ejercen fuerte influencia sobre las alternativas de elección que él reconoce. Adicionalmente, las disparidades en cuanto a talla, fuerza muscular, poder y control de recursos, que típicamente están presentes entre el niño y los mayores con quienes convive, limitan sus posibilidades de actuación. Por último, los elementos materiales y simbólicos que el medio sociocultural ofrece al niño restringen las opciones que éste encuentra disponibles al seleccionar cursos de acción.

Asumo que los niños ejercen su capacidad de agencia no sólo en espacios en los que conviven con otros infantes y de los cuales los mayores están excluidos, sino también en sus interacciones con todos los demás miembros de su sociedad. En el primer caso, desarrollan actividades, rutinas, artefactos, símbolos, valores y preocupaciones propios y distintos a los de otros grupos etéreos. Sin embargo, éstos no pueden entenderse al margen del sistema de clasificaciones que en cada contexto cultural define quiénes integran la categoría niños y cuáles son las prácticas que quedan a su alcance.

Desde mi perspectiva tampoco las relaciones de los niños con otros miembros de su sociedad pueden comprenderse sin considerar este sistema clasificatorio, el cual se apoya en relaciones de poder y contribuye a dar forma a las interacciones sociales, estableciendo posiciones de autoridad y subordinación entre los distintos grupos de edad. Considero que los niños típicamente ocupan posiciones subordinadas frente a personas mayores que ellos, pero esto no supone los mayores puedan moldear a su antojo a los infantes, pues con frecuencia éstos negocian, resisten o evaden los controles que otros intentan imponer a sus vidas.

Una vez explicitada la concepción acerca de los niños que subyace en este trabajo, expondré en el siguiente capítulo la visión que sobre ellos se tiene en las comunidades mayas tradicionales, misma que aún ejerce influencia en las prácticas de buena parte de los niños participantes en mi investigación y en la imagen que ellos construyen sobre sí mismos.

CAPÍTULO II. LA PERSPECTIVA MAYA YUCATECA SOBRE LOS NIÑOS

En el capítulo anterior mostré la enorme variedad de concepciones sobre el niño que han estado presentes en medios académicos. La diversidad de conceptualizaciones que existen sobre los niños puede apreciarse igualmente al contrastar las imágenes que de ellos elaboran las diversas culturas. Basten algunos ejemplos: hay sociedades en las que se considera que los niños no se encuentran en el inicio de la vida, sino que son seres reencarnados después de una vida terrenal previa (Gupta, 2002). En otros casos –según plantea Monthgomery- algunos niños ni siquiera son vistos como humanos (2009: 77-79). Hay también pueblos que consideran que los niños existen en el mundo de los espíritus antes de nacer y ahí adquieren muchos conocimientos y competencias que van perdiendo conforme crecen en el mundo de los hombres (Monthgomery, 2009: 61).

No me interesa aquí describir las múltiples formas en que los niños son percibidos en diversos contextos culturales, sino centrarme en una de ellas, la que tradicionalmente ha guiado la crianza de los niños entre los mayas de la península de Yucatán. Parto de la premisa de que las imágenes infantiles sobre la niñez y las identidades que los niños contemporáneos construyen, están atravesadas por las nociones que, a lo largo de la historia, han desarrollado sus grupos de ascendencia. Dado que la mayor parte de los padres, abuelos y familiares adultos con quienes conviven los niños participantes en mi estudio proceden de comunidades mayas, considero relevante dar cuenta de rasgos sobresalientes de la concepción tradicional de infancia en este grupo étnico para mostrar, en capítulos posteriores, la impronta de esta concepción en las rutinas de los niños con quienes trabajé y en sus percepciones sobre sí mismos.

Antes de abordar el tema conviene hacer varias aclaraciones importantes. Primera: de manera similar a lo ocurrido a nivel nacional, el estudio antropológico de los niños no ha tenido en Yucatán un papel relevante; pocos académicos han buscado sistemáticamente entender las vidas infantiles desde una perspectiva cultural (Suzanne Gaskins, Dolores Cervera y Nancy Villanueva son excepciones al respecto). No obstante -dispersas en etnografías que tienen otros tópicos como foco de interés- pueden encontrarse referencias a prácticas de crianza y formas de socialización de los niños en localidades mayas de la península de Yucatán. A partir de las fuentes anteriores y de información obtenida mediante entrevistas, es posible proponer, a manera de ‘tipo ideal’, una concepción maya de niñez

compuesta por algunos rasgos que han sido reiteradamente registrados por los investigadores.

En segundo lugar, es importante subrayar que la categoría ‘mayas yucatecos’ es objeto de fuertes controversias. Algunos autores, como Matthew Rastall (2004) sostienen que aquéllos a quienes llamamos ‘mayas’ no se veían a sí mismos como un pueblo durante la época prehispánica, sino que los españoles asignaron una identidad étnica homogénea a grupos que se autopercebían como heterogéneos. Se cuestiona también la pretendida continuidad de una supuesta identidad maya (Castañeda, 2004). Asimismo, se ha enfatizado que los descendientes de los pobladores prehispánicos de la Península de Yucatán se han dado a sí mismos o han recibido distintos nombres a lo largo de la historia (indios, indígenas, másasewales, mestizos, mayeros, mayitas, wiros, y que sólo excepcionalmente se autodesignan como mayas¹ (Quintal, 2005; Lizama, 2010).

Después de un minucioso análisis de la heterogeneidad subyacente al etnónimo *mayas yucatecos*, Ella Fanny Quintal concluye:

A pesar de compartir los mayas de la Península de Yucatán una misma lengua y una misma matriz cultural, se autoperciben y se nombran de forma diversa en las distintas regiones de la Península. Lo anterior tiene que ver tanto con el tipo de relaciones que los diferentes grupos mayas han mantenido a lo largo de casi 500 años con los sectores dominantes de la Península, como con el carácter de las relaciones que los mayas de las distintas regiones del territorio peninsular han mantenido entre ellos, incluso antes de la conquista española. (Quintal, 2005: 364).

Sobre la base de lo anterior, considero necesario hacer énfasis en que al hablar de una concepción maya de la niñez lo hago sólo con fines heurísticos. Mi perspectiva apunta a destacar aquellos elementos que en las referencias etnográficas sobre los niños de las comunidades donde se habla (o se hablaba hasta hace poco) el maya tienden a reiterarse y a aparecer como vinculados a una matriz cultural común. No supongo:

- a) Que la infancia haya sido percibida siempre de la misma manera en las pequeñas localidades yucatecas, sin importar la época o región de la península de Yucatán en que la vida de los niños transcurre.
- b) Que la población a la que aludo como ‘mayas yucatecos’ sea homogénea.

¹ Quintal señala que esto sucede por ejemplo entre los maestros e intelectuales indígenas, entre los miembros de algunas organizaciones que buscan reafirmar una identidad étnica y entre la población ‘impactada’ por la labor de Radio Peto, “La Voz de los Mayas”. (Quintal, 2005: 312).

- c) Que lo que he llamado “perspectiva maya de la infancia” o “concepción maya de la niñez” esté integrada exclusivamente por elementos que hayan tenido su origen en la población prehispánica de la península de Yucatán. Reconozco que la procedencia de los rasgos que la integran puede ser diversa. Lo que me interesa resaltar es su persistencia por varias generaciones consecutivas.
- d) Que los rasgos de esta concepción sean exclusivos de la población hablante de maya y de sus descendientes. Algunas características pueden estar presentes en otros grupos étnicos y/o en comunidades con bases de subsistencia semejantes a las de la población analizada en este apartado.

1. Los niños y la etnoteoría maya sobre el desarrollo

En comunidades fuertemente vinculadas a actividades agropecuarias y en las que el maya yucateco se habla regularmente o mantiene una amplia presencia, los niños son vistos como seres que, integrados a las actividades de los adultos, transitan por varias etapas a través de las cuales van disminuyendo su vulnerabilidad y desarrollando paulatinamente su *entendimiento* hasta que (alrededor de los doce años) completan la adquisición de las habilidades y actitudes necesarias para la plena cooperación con su grupo familiar. Desde esta perspectiva, lo que define la vida de los niños no es el juego, ni la ausencia de responsabilidades, sino por el contrario, la progresiva colaboración al trabajo familiar y el gradual desarrollo de obediencia y respeto.

Los mayas son ajenos a la idea de que los padres deban construir un mundo especial para los niños, opinan que éstos deben amoldarse y adecuarse al mundo de sus mayores, adquiriendo conocimientos, habilidades y actitudes mediante la observación, la imitación y la práctica realizadas en la convivencia con adultos, ancianos y niños más grandes (IEPAC, 1995: 153; Gaskins, 2006a: 293; Gaskins y Haight, 2007: 191 y 194). Por eso se considera importante que los niños no estén segregados de la vida de sus mayores, que aprendan a trabajar desde temprana edad y que el juego infantil ocurra en los márgenes del trabajo (Gaskins, 2006a y 2006b).

Dolores Cervera (2008 y 2009) señala que las madres mayas describen el desarrollo infantil como un proceso natural y gradual, que va desde la total ausencia de *entendimiento* (al nacer) hasta la adquisición de éste. El entendimiento –dice esta autora- es “definido

como responsabilidad, respeto, obediencia y cooperación” (2009: 559). Si bien se asume que fuerzas innatas se desplegarán paulatinamente sin necesidad de estimulación externa, se considera que los padres pueden contribuir por medios físicos y simbólicos al desarrollo de algunas de las cualidades más valoradas y a evitar el florecimiento de “malos modos” (grosería, desobediencia, falta de colaboración, terquedad) que podrían generarse como producto de la interacción con otras personas.

Así, por ejemplo, mediante la ceremonia del *hetsmek* (que se realiza cuando las niñas cumplen tres meses de edad y los niños cuatro) los padres, ayudados por los padrinos, contribuyen simbólicamente a que los niños caminen pronto, hablen sin dificultad, aprendan tareas que se consideran vinculadas a su sexo y “recuerden su responsabilidad de ser respetuosos, generosos, rápidos y buenos en su trabajo, capaces de pensar, aprender y hablar correctamente” (Cervera, 2008)².

Por otra parte, según señala Gaskins, los padres sólo intervienen activamente para estimular a sus hijos en torno a dos áreas: 1) habilidades y motivación para desarrollar trabajo adulto y 2) aprendizaje de los patrones adecuados de interacción social, fundamentalmente el respeto a la jerarquía de quienes son mayores y la responsabilidad de velar por el bienestar de quienes son menores (Gaskins, 2006a y Gaskins y Haight, 2007: 192). Para estimular esto los adultos propician que los niños y niñas participen desde muy pequeños en quehaceres domésticos, actividades agropecuarias y cuidado de hermanitos (Portillo, 2012). Asimismo recurren a regaños y repetidas advertencias, entre las cuales destacan aquellas orientadas a enseñar a los niños a vivir armónicamente con los miembros de su población. Se les insiste en que no deben golpear, insultar o molestar a otros, ni mentir, robar, entrar a casas ajenas sin permiso, mirar a la cara de las personas con quienes conversan, burlarse de los demás y ser irrespetuosos con los mayores (Máas, 1997: 216-217). Los golpes son utilizados a veces como medio de sanción, especialmente en casos de desobediencia infantil y/o incumplimiento de la responsabilidad que se les ha asignado.

Cabe aclarar que los niños sólo son guiados hacia actividades y actitudes para las cuales los padres juzguen que ya son competentes, esto es, no se les solicitan tareas o comportamientos que, a consideración de los padres, los niños sean todavía incapaces de

² Descripciones del *Hetsmek* pueden encontrarse en Cervera, 2008; Rivera, 1976 y Peón, 2000, entre otros).

realizar, pero una vez que han adquirido el *entendimiento* necesario para desarrollarlas, se espera su colaboración y obediencia. Por eso –dicen Gaskins y Haight– no se les premia por el éxito y se les sanciona por sus errores únicamente cuando se juzga que podrían hacerlo mejor (2007: 191).

Además de incorporar a los niños progresivamente al trabajo familiar, los mayas yucatecos conceden importancia a velar por la salud física y mental de sus hijos. Éstas se consideran íntimamente relacionadas. Desde la óptica maya, para evitar la pérdida de la salud es necesario que exista un balance en el cuerpo, el cual se logra mediante: a) el adecuado manejo de alimentos y actividades clasificadas como *frías* y *calientes*³, y b) evitando emociones extremas, por lo que es importante que las personas aprendan a comportarse con respeto y moderación en todo momento: no gesticular excesivamente, no hablar o reír ruidosamente, vestir discretamente, seguir las normas de evitación, controlar las manifestaciones corporales de afecto, no molestar a los mayores, entre otras cosas (Kray, 2005).

Se considera que para controlarse, lograr el balance de emociones y actuar respetablemente, las personas dependen del cuidado de otros, pues si siguieran sus impulsos inevitablemente harían cosas incorrectas. Los chismes como mecanismo de vigilancia social y los golpes a hijos o esposas pueden entenderse en este marco (Kray, 2005: 341-342)⁴.

En particular, se piensa que los niños son potencialmente irrespetuosos y desobedientes y que los adultos son los responsables de conducir el buen encauzamiento de los niños hacia los valores socialmente aprobados, recurriendo si es necesario a “la limpia”. Ésta, según señala Guadalupe Poot, es la reprimenda física que padres, madres y abuelos dan a los niños al pegarles en diferentes partes del cuerpo usando bejuco, faja (cinturón) o sogá. “Los niños/as como los mayores reconocen la práctica ‘limpia’ como un derecho legítimo de los padres y madres para ‘educarlos’ hacia la obediencia y el respeto a los adultos” (Poot, 2008: 13). Sin embargo, “El deber y el poder de los padres y madres de corregir a los hijos/as a través de la ‘limpia’ no son ilimitados (...) se trata de ‘espantar’ a los

³ Véase Kray, 2005.

⁴ Los golpes como medio para corregir conductas condenadas socialmente en ocasiones llegan a abarcar azotinas de madres a sus hijos varones adultos, pues entre los mayas yucatecos “el respeto hacia los mayores dentro de la familia, especialmente hacia la madre es muy pronunciado” y se da una “preponderancia de las relaciones jerárquicas generacionales sobre las de género (Rosado y Rosado, 1999: 13).

niños/niñas no de maltratarlos, los castigos deben tener una medida [adecuada a la maduración de los niños/as]” (Poot, 2008: 5)

Aunque “la palabra castigo sólo se usa cuando la persona comete una falta contra las divinidades” (Máas, 1997: 215) los mayas –además de reiteradas recomendaciones– recurren ocasionalmente a amenazas buscando que sus hijos aprendan a observar las normas sociales. Entre otras, Máas señala las siguientes: “No molestes a tu hermanito, porque si llora, te doy tus cintarazos”; “no robes porque te quemo tus manos”; “no se peleen porque a todos les doy sus chancletazos” (Máas, 1997: 215-216).

Sanción y trabajo son considerados esenciales en la educación de los niños mayas (IEPAC, 1995: 152)⁵. Por eso, para apoyar el paulatino desarrollo del *entendimiento* infantil, los mayas yucatecos consideran que la participación de los menores en las labores agropecuarias y domésticas no es optativa o marginal. De hecho su aportación es primordial para las familias (Lugo, Pacheco y Tzuc, 2009; Gaskins, 2006b), esto aun cuando el valor de lo que consumen supera al valor de su trabajo (Campos, 2007).

El trabajo de los niños tiende a organizarse siguiendo criterios de género. Los varones por lo común se ocupan de acarrear agua y leña, atienden a los animales que cría la familia, hacen mandados y colaboran en la milpa. Las niñas ayudan a la limpieza de la casa, al lavado de ropa y la preparación de alimentos, van al molino y riegan los cultivos de traspatio. Sin embargo, no hay una estricta división sexual del trabajo infantil, pues el reparto de tareas varía de acuerdo con la composición de la unidad doméstica: no es excepcional que las niñas participen en las labores del campo ni que los niños ayuden a limpiar el patio o la vivienda (Campos, 2007: 151; Daltabuit, 1992: 198; Llanes, 1970: 13-14 y 24-26; Tzuc, 2006: 50-52; Lugo, Pacheco y Tzuc, 2009: 59-62). Además, unos y otras –desde una edad aproximada de cuatro o cinco años– cuidan a hermanos, primos o sobrinos menores. Conviene subrayar que en la concepción maya el trabajo masculino y femenino son vistos como complementarios, no hay sobrevaloración de uno respecto al otro (Terán y Ramusen, 2005: 324; Rosado y Rosado, 1999: 15).

⁵ Por ejemplo, el equipo de Investigación y Educación Popular Autogestiva señala que los padres y madres mayas hacen cuestionamientos como los siguientes: ¿Cómo van a aprender nuestros hijos si cuando se portan mal no les pegamos?, nuestros papás y nuestros abuelos así nos crecieron; -¿Cómo van a aprender a sobrevivir nuestros hijos si no los llevamos desde chicos a trabajar a la milpa? (IEPAC, 1995: 152).

Desde la perspectiva maya, cuando los niños cuidan a sus hermanos ambos desarrollan habilidades. Los hermanos mayores aprenden a ser responsables, además de que los hermanos menores y sus cuidadores aprenden formas de cooperación, resolución de conflictos, respeto y consideración hacia el otro (Cervera, 2009: 551). El cuidado de los hermanitos es visto también como un medio para que los hijos interioricen uno de los valores más apreciados en la sociedad maya: el respeto a la jerarquía de los mayores sobre los menores.

A este respecto Suzanne Gaskins señala que desde pequeños se les recuerda continuamente a los niños su posición en el conjunto de hermanos. Se les regaña por no obedecer a sus hermanos mayores y por no cuidar o no ser generosos con los menores. A los más grandes se les dice que deben cumplir los deseos de los más chicos simplemente porque son más pequeños. Al mismo tiempo, se les concede autoridad para que ordenen a los menores hacer cosas y se espera que éstos obedezcan. Los mayores piden la intervención de algún adulto cuando sus hermanitos no les obedecen, pues saben que serán sancionados si no cumplen adecuadamente su responsabilidad de cuidar la conducta de los menores. A veces este sentido de responsabilidad les lleva incluso a defender a sus hermanos más pequeños de sus propios padres. (Gaskins, 2006a: 295).

Ya que, después de la madre, los niños son los principales cuidadores de los pequeños que hay en la familia, deben incorporarlos a todas sus actividades. En el trabajo –como hacen sus padres- deben juzgar las habilidades de los más pequeños y decidir en cuáles pueden participar exitosamente. En el juego deben encontrar la manera de integrar a los más chicos ya que no tienen elección: su única alternativa para jugar es incorporarlos. (Gaskins, 2006a: 296-297).

Hasta aquí, he hablado de prácticas y concepciones asociadas a los niños entre los mayas, como si éstos no distinguieran etapas al interior de lo que suele denominarse infancia, cuando en realidad reconocen tres categorías entre los menores de edad o, lo que es lo mismo, subdividen en varias fases el período de desarrollo paulatino y gradual del entendimiento⁶. Me ocupo a continuación de las concepciones y prácticas relativas a cada una de estas fases.

⁶ Agradezco al Dr. Lázaro Tuz la información oral que me proporcionó sobre la clasificación de las personas a lo largo de la vida en comunidades mayas. El Dr. Tuz además de haberse criado en el seno de una familia

1.1 *Chaampal (Desde 0 hasta 3-4 años)*

Desde que el individuo nace hasta que es capaz de hablar con soltura, tiene cierta conciencia de lo que ocurre a su alrededor y puede realizar sencillas tareas (como llevar objetos livianos de un lugar a otro) se le denomina *chaampal*, término que se utiliza tanto para hombres como para mujeres. Esta es una etapa de mucha supervisión, que corresponde aproximadamente al período comprendido entre el nacimiento y los tres o cuatro años, aunque en realidad, las clasificaciones mayas no utilizan la edad, sino la maduración biológica, las habilidades desarrolladas y las responsabilidades sociales como criterio de demarcación.

Se considera que en esta fase - principalmente durante el primer año de vida- los niños son débiles, pueden perder con facilidad el balance que el cuerpo requiere y son muy vulnerables a las enfermedades y la muerte. Para evitar desequilibrios en su cuerpo hay que mantenerlos tranquilos y confortables, así como cuidarlos de los ‘malos vientos’, evitando especialmente tenerlos a la intemperie cuando hay nubes amarillas o el cielo adquiere un tinte anaranjado (Cervera, 2008: 10; Daltabuit, 1992: 196; Llanes, 1970: 59; Ortega, 2010: 299). Se cree también que los niños en esta etapa pueden ser afectados por el ‘mal de ojo’, de manera que se procura evitar su contacto con extraños y se propicia que la mayor parte del tiempo los pequeños permanezcan dentro de la casa o el solar familiar. En tales circunstancias los niños chicos suelen ser tímidos: “huraños y temerosos, no es raro verlos huir cuando llega un desconocido” (Rivera, 1976: 115). Para protegerlos del ‘mal de ojo’ también se les colocan amuletos (Cervera, 2008: 11).

Otros factores que de acuerdo con la perspectiva maya pueden afectar a los *chaampalo'ob*⁷ son una ave nocturna que se cree podría ocasionarles la muerte durante los primeros meses de vida, y el ‘susto’ o ‘enfermedad de puro llorar’ (Cervera, 2008: 10). Para evitar el llanto prolongado los cuidadores de los niños pequeños se mantienen atentos a indicios de que éstos tienen hambre, sed, calor, frío, sueño, cansancio o que, por cualquier otra razón, no se sienten confortables. En estos casos, los mayores los atienden de inmediato, procurando detener estados emocionales negativos antes de que escalen.

maya, ha realizado investigación antropológica en el oriente de Yucatán y en la zona del Camino Real en Campeche.

⁷ Plural de *chaampal*.

Generalmente la respuesta incluye cargarlos, mecerlos u ofrecerles el pecho materno (que se les da por varios años⁸), pero sin hablarles (Cervera, 2009; Gaskins, 2006; Flores, 2003: 49).

Suzanne Gaskins, apoyada en las observaciones que sobre los patrones de crianza de los mayas yucatecos ha realizado por más de 30 años, concluye que los esfuerzos principales de los cuidadores se orientan a mantener calmado al niño. De manera que, además de atender con prontitud a señales corporales que indiquen que algo está afectando el bienestar de los pequeños, quienes están a su cuidado evitan estimularlos e impiden que rían a carcajadas o se exciten. Se trata –dice esta autora- de una estrategia cultural intencional para mantener a los niños tranquilos, con pocas manifestaciones exteriores de la experiencia interna, sea ésta negativa o positiva. Por lo anterior, los infantes pasan cargados gran parte del tiempo, se prohíbe a los niños mayorcitos jugar agitadamente con los pequeños o en torno a éstos, y los cuidadores tienen pocas interacciones verbales con los niños más chicos. Adicionalmente, el juego conjunto (ya sea social o con objetos) entre los infantes y los adultos que intervienen en su cuidado es virtualmente inexistente⁹ (Gaskins, 2006).

En contrapartida, al pequeño niño maya se le da gran libertad para que explore el mundo por sí mismo, aunque siempre hay algún cuidador que –mientras realiza otras actividades- observa al chiquillo, retira cualquier objeto que pueda dañarlo y lo aleja de situaciones peligrosas, sin intentar razonar con él. Se permite al *chaampal* manipular objetos de la casa, a veces colocándoselos cerca, sin hablarle, sonreírle o hacer demostración de cómo usarlos. Así, la exploración del mundo por los infantes mayas sucede en forma independiente y ellos desarrollan ampliamente la capacidad de observación, a la vez que aprenden a no llamar a los demás para pedir asesoría o ayuda (Gaskins, 2006a: 289-291).

Rivera (1976: 114) comenta que en los primeros años de vida el niño maya es consentido por padres y hermanos. Otros autores son más explícitos al respecto y señalan

⁸ Terán y Ramussen (2005: 287) mencionan que “Les dan el pecho hasta edades mayores”. En conversaciones con personas que crecieron en hogares mayas me han asegurado que es común que las mujeres den a sus hijos leche materna hasta los dos (y a veces tres) años.

⁹ Múltiples adultos y niños de la familia extensa cuidan de los más pequeños de la unidad doméstica. Entre los adultos, son generalmente las mujeres quienes realizan esta labor, pero los padres también actúan como cuidadores por intervalos cortos. Cuando regresan de las labores del campo cargan a sus hijos o sus nietos o bien se recuestan en sus hamacas y retozan con ellos, aunque usualmente esta interacción dura sólo unos minutos (Gaskins, 2006a: 291; Terán y Ramussen, 2005: 287 y 325)

que en las comunidades mayas se considera que no se debe regañar o castigar a los niños durante esta etapa inicial, “porque no saben”, no tienen suficiente *entendimiento* para darse cuenta de las consecuencias de su comportamiento (Daltaubuit, 1992: 197; Terán y Ramussen, 2005: 287; Cervera, 2008: 7).

1.2 *Xch’uupal y xiibpal (4 a 10-12 años aproximadamente).*

Hacia los tres o cuatro años, según la concepción maya, inicia una segunda fase del desarrollo que se prolonga hasta la maduración sexual. Durante esta etapa –y sobre todo desde los seis o siete años- los niños son preparados para realizar tareas que se consideran propias de su sexo y que serán su responsabilidad cuando se conviertan en adultos, pues se asume que ya tienen suficiente *entendimiento* para incorporarse progresivamente al trabajo familiar, para seguir instrucciones, para reconocer los efectos de sus acciones y para hacerse cargo de algunas responsabilidades. A partir de esta etapa se hace una distinción entre varones y mujeres, las niñas son denominadas *xch’uupal* y los niños *xiibpal*¹⁰.

El trabajo cobra relevancia en este período y se reducen los tiempos de juego¹¹. Los niños se convierten en aprendices de las labores agropecuarias y los quehaceres domésticos, así como en cuidadores de infantes más pequeños. Su vida transcurre vinculada a la familia extensa y tienen pocas interacciones fuera de ésta. Regaños y castigos se vuelven parte de su experiencia, pues ya se les exige ser obedientes, responsables y respetuosos de las jerarquías, los tabús y las normas de comportamiento.

Los niños aprenden a trabajar mediante la observación y la práctica. La expectativa general es que se amolden y contribuyan a atender las necesidades de la unidad familiar de acuerdo con sus habilidades. Paulatinamente los niños aprenden que la vida cotidiana en su hogar está organizada en torno a la cooperación y no a la voluntad personal (Kray, 2005: 340) y que el trabajo tiene un lugar central en su grupo familiar, por lo que no es raro que

¹⁰ Información verbal proporcionada por el Dr. Lázaro Tuz.

¹¹ Gaskins y Haight han calculado el tiempo que los niños mayas dedican a jugar y a trabajar. Ellas estiman que de 3 a 5 años de edad pasan 40% del tiempo jugando y 15% trabajando; de 6 a 8 años ocupan 25% del tiempo en juegos y 35% en trabajo; entre los 9 y los 11 años 15% del tiempo juegan y 50% trabajan. El resto del tiempo lo pasan simplemente observando a los demás, interactuando con otras personas con fines distintos al juego y el trabajo o bien, realizando actividades de mantenimiento como comer, dormir, asearse (Gaskins y Haight 2007: 192-193).

participen activa y entusiastamente, que soliciten hacer más trabajo del que se les ha asignado y que se sientan orgullosos cuando se les dan mayores responsabilidades (Gaskins, 2006b; Mantilla, 2011: 124). Si no hay trabajo que realizar, los niños son libres de jugar o hacer lo que quieran, siempre y cuando no dañen pertenencias, no obstaculicen el trabajo de otros, no causen problemas a los demás y no se expongan al peligro. (Gaskins, 2006a: 293-294; Flores, 2003: 49).

Los compañeros de juego son los otros niños que viven en el mismo predio y con los que realizan sus demás actividades: hermanos, primos, sobrinos y tíos pequeños. Los padres desaniman o prohíben a sus hijos jugar en casas adyacentes para evitar disputas con sus vecinos y también para mantenerlos al alcance de la voz de los adultos, de forma que los niños puedan responder de inmediato cuando se les llama para realizar alguna tarea (Gaskins y Haight, 2007: 191).

De esta manera el juego nunca es una actividad socialmente exclusiva, sino que se combina con otras (por ejemplo, ir por leña, hacer algún mandado, cuidar a los hermanitos) y la mayoría de los juegos son del tipo que pueden adaptarse a diversas situaciones y a un número cambiante de participantes (Gaskins y Haight, 2007).

Los juegos infantiles ocurren en grupos mixtos donde se mezclan niños de diferentes edades; se dan sin mediación, participación, supervisión, ni apoyo (directo o indirecto) de los adultos; éstos no proveen de ideas, materiales o estímulos para el juego, ni juegan con los niños. Sin embargo, los adultos pueden imponer, en cualquier momento, la terminación del juego si se requiere que los niños hagan algún quehacer, si generan mucho bullicio o si alguno de los más chicos comienza a llorar (Gaskins, 2006b; Gaskins y Haight, 2007).

Ya que los grupos de juego están integrados por niños que son parientes entre sí y que se reúnen en el patio de la familia extensa o frente a éste, las amistades u otras formas de compañerismo fuera del círculo familiar son raras. Incluso en la escuela los niños tienden a agruparse de acuerdo con lazos familiares (Gaskins, 2006a; Mantilla, 2011: 127). Desde el punto de vista de Suzanne Gaskins, la forma que asumen los grupos de amistad entre los niños mayas está vinculada con el tipo de relaciones sociales imperante en su contexto cultural:

Para los mayas yucatecos adultos que viven en poblados tradicionales, los parientes proveen de la principal compañía (en las actividades cotidianas y en los eventos especiales), de apoyo (emocional, práctico y económico) cuando es necesario, y de asesoría e información. Las

relaciones familiares son las únicas relaciones íntimas en su cultura (...) La conexión inalienable y la responsabilidad moral que acompañan al parentesco se hacen presentes continuamente: la gente justifica su conducta en términos de lazos familiares (2006a: 293, traducción mía).

Según esta autora, este mundo en el cual los miembros de la familia son los principales compañeros es el único que los niños mayas observan, en el que participan y para el cual son socializados. Este mundo condiciona los agrupamientos infantiles (Gaskins, 2006a) 293).

Como la vida cotidiana de los niños en la segunda fase de desarrollo transcurre fundamentalmente en el seno de la familia extensa, al interior de la cual el respeto a las jerarquías de edad es central, los niños pueden ser sancionados no sólo por sus padres, sino también por hermanos mayores, tíos o abuelos si no respetan las normas de comportamiento establecidas (Daltabuit, 1992: 197; Poot, 2008: 2; Maás, 1997: 218).

La subordinación a las normas y a las jerarquías no implica en el caso de los niños mayas que carezcan completamente de autonomía y capacidad de decisión. De hecho se espera que “el niño se las ingenie para resolver problemas y dificultades por sí mismo” (IEPAC, 1995: 154). Se acepta que los niños actúen como agentes independientes en el hogar, siempre y cuando no perjudiquen a otros o estorben el trabajo que debe hacerse, por lo cual tienen considerable libertad para elegir algunas de sus actividades y se les permite tomar decisiones sobre algunos asuntos que les conciernen. Por ejemplo, niños de cinco años pueden decidir si quieren ir al preescolar o no, o con cuál de sus abuelos quedarse a vivir si sus padres tienen que salir por temporadas a trabajar fuera de la comunidad (Gaskins, 2006a: 294).

Siguiendo el patrón general de interacción de las comunidades mayas, las demostraciones corporales de afecto de los adultos hacia los niños que se encuentran ya en la segunda etapa de desarrollo, son raras (IEPAC, 1995: 149). Lo anterior se vincula al hecho de que entre los mayas yucatecos el respeto es un valor fundamental y éste debe mostrarse, en gran medida, a través de prácticas corporales. En general, dice Kray (2005: 342), la gente no se toca mucho la una a la otra.

1.3 *Taankelem paal y xloobyaan (Desde los 10-12 años hasta el matrimonio)*

Según la concepción maya yucateca, coincidiendo más o menos con la maduración sexual, inicia una tercera fase del desarrollo humano, en la que se asume que las personas ya tienen

entendimiento (ya se dan cuenta de las consecuencias de su comportamiento y pueden responsabilizarse, sin supervisión, de las labores que corresponden a su género (Cervera, 2008: 6-7). En esta fase (que concluye cuando la persona se casa) los varones son llamados *taankelem paal* (muchacho que ya tiene fuerza, pero que aún no tiene la responsabilidad de una familia) y las mujeres son denominadas *xloobyaan* (muchacha que ya menstrúa, que se encuentra en una etapa de peligro¹², que no está casada). Las responsabilidades aumentan significativamente en este período, la vigilancia de los adultos sobre las niñas-jovencitas se acentúa y se hace una fuerte diferenciación entre lo permitido y no permitido a los hombres y las mujeres, que a partir de entonces deberán socializar por separado. En palabras de Hilaria Máas (1997: 218): “cuando los niños y niñas llegan a la edad de 11 a 14 años aproximadamente la enseñanza de las normas sociales se diferencia según el sexo”.

Entre los varones resulta prioritario el aprendizaje del trabajo adulto. Aún hoy día es posible observar en las regiones agrícolas de Yucatán que muchos chicos dejan de asistir a la escuela en esta etapa para ocuparse de labores del campo al lado de su padre y sus hermanos mayores¹³. Esta costumbre, estaba generalizada hasta hace unas tres décadas (Baños, 2002: 151). De acuerdo con ella, poco a poco la familia compra para los niños machete y otros aperos y sus padres refuerzan la transmisión de conocimientos relacionados con el trabajo agrícola para que, más adelante, puedan contraer matrimonio y hacerse cargo de sus propias familias. (Rivera, 1976: 115; Lugo, Pacheco y Tzuc, 2009: 63-64). Años atrás, los jovencitos de la unidad doméstica podían hacer uso de la tierra aún no explotada y generar así condiciones para formar su propia familia; eso facilitaba la formación de familias desde muy temprana edad (Campos, 2007:149).

¹² La idea de peligro al parecer está asociada al comportamiento sexual de las jóvenes y a la posibilidad de que se embaracen o se escapen con el novio.

¹³ Las presiones que reciben muchos niños mayas, obligándolos a abandonar sus estudios e incorporarse al trabajo desde temprana edad son mayores que las que afectan a las niñas. Esto se refleja en las estadísticas de eficiencia terminal en primaria. En Yucatán, para el ciclo escolar 2006-2007 se reporta que de las niñas que ingresaron seis años atrás a este nivel educativo, 97.1% lo concluyeron, en tanto de los varones sólo 87.7% lograron egresar (Paredes, 2009). Aunque las cifras anteriores refieren al conjunto de los alumnos de primaria en el Estado, cabe suponer que los niños mayas constituyen la porción más significativa de las deserciones, ya que éstas ocurren sobre todo en el medio rural. Desde luego, no son únicamente las presiones familiares para incorporarse al trabajo las que generan el abandono de estudios por parte de alumnos mayas, pues como ha señalado el colectivo *Múuch' Kaanbal* [Aprender Juntos], los desfavorables índices de los niños mayas en rubros como alfabetización, deserción, reprobación y eficiencia terminal son en gran medida producto de prácticas discriminatorias hacia la población indígena en el sistema educativo estatal (Colectivo *Múuch' Kaanbal*, 2011: 13-18).

En las comunidades donde se ha registrado un creciente abandono de las actividades agropecuarias, es común que desde los 14 años aproximadamente los varones migren (pendular o temporalmente) junto con otros hombres de la familia para incorporarse a empleos urbanos (Daltabuit, 1992: 198).

Mientras transitan por la tercera fase de desarrollo los varones tienen una educación más libre que la de las jovencitas: a ellos no se les prohíbe andar solos en la calle (aún de noche), ni tener amigos, sus salidas están menos controladas y se les permite ir a bailes sin chaperones; incluso –en muchos casos- pueden fumar e ingerir cerveza (Máas, 1997).

En contraste, desde el inicio de la menstruación, la familia ejerce una fuerte vigilancia sobre las mujeres. Los papás mantienen “con cuerda corta a las muchachas adolescentes (...) Durante el día pueden ir solas a comprar a las tiendas o al molino de nixtamal, pero en la tarde o en la noche las jovencitas nunca salen solas” (Terán y Ramussen, 2005: 289). Hasta hace unas tres décadas era común que al llegar a la pubertad las niñas dejaran de asistir a la escuela, aunque no hubieran terminado el sexto grado, hoy la mayoría concluye la primaria y en ocasiones continúan estudiando (Rivera, 1976: 117; Maás, 2009: 86).

Judith Ortega, basándose en entrevistas realizadas a integrantes de tres distintas generaciones (de entre 30 y 65 años), señala que todas ellas refirieron que cuando tuvieron su primera menstruación (respecto a la cual no tenían conocimiento) “eran niñas que jugaban y a partir de ese momento se les indicó que nunca más podrían jugar como antes, sobre todo en los días críticos” (Ortega, 2010: 129). Sus madres –continúa esa autora- les insistieron en que “no debe notarse [que están menstruando]” y en que, desde entonces, no debían acercarse a los hombres ni permitir que éstos se acercaran y, sobre todo, debían evitar ser tocadas por ellos.

Magalí Daltabuit e Hilaria Máas hacen referencia también al aumento de restricciones para las niñas al alcanzar éstas la maduración sexual o acercarse a ella. Durante su trabajo de campo Daltabuit observó que alrededor de los 10 años las niñas dejaban de jugar con los niños y empezaban a socializar con mujeres adolescentes (1992: 197). Por su parte, Máas comenta que una costumbre maya yucateca (que se ha debilitado en años recientes) era que a las niñas, desde que cumplían once años, se les sometía a un riguroso cuidado: se les prohibía hablar con varones, permanecer solas donde éstos se encontraran e incluso mirar fijamente a los jóvenes. Otros comportamientos que les estaban prohibidos eran reírse a

carcajadas, mover mucho el cuerpo al caminar, salir solas al parque, asistir a bailes sin la compañía de su madre o hermanas mayores y exponer la ropa interior a la mirada de los hombres (estas prendas debían lavarse y poner a secar mientras los varones iban a trabajar). Un guiño, un tosido o simplemente la mirada bastaban para recordar a las niñas el comportamiento que debían seguir. La preocupación principal de los padres era evitar que las personas del pueblo hablaran mal de sus hijas, pues se consideraba que si esto sucedía sería difícil que la muchacha contrajera matrimonio (Máas, 2009: 86-88).

A pesar del debilitamiento de estas costumbres, diversos autores se refieren a observaciones realizadas durante la última década del siglo XX y la primera del XXI en las que aún se aprecia la vigilancia ejercida sobre las adolescentes mayas. La propia Hilaria Máas señalaba a fines de los noventa que a las muchachas que se escapaban de su casa para ir a pasear o jugar con sus amigos se les imponían fuertes sanciones. Si una muchacha se enamoraba de alguien que no fuera del agrado de sus padres, le prohibían hablar con el muchacho y en caso de desobediencia “el padre le da sus cintarazos y la madre se encarga de ofender al pretendiente cada vez que éste se acerca a su hija (...) A las muchachas que se escapan con el novio se les sanciona con 12 azotes y por tres meses los padres no le dirigen la palabra (...) Según las madres cuando la hija se escapa con el novio pisotea el honor de la familia, por eso es necesario sancionarla” (Máas, 1997: 229-230).

Por su parte, Terán y Ramussen afirman que “en la comunidad tradicional no hay mucha relación social entre los muchachos y las muchachas adolescentes no familiares (...) Los papás cuidan a sus hijas para que no establezcan relaciones que a corto o largo plazo puedan resultar en un embarazo antes de casarse, o para evitar que la hija se ‘escape’ con su novio”. Señalan también que es muy mal visto que una muchacha llegue a tener más de un novio ((2005: 289).

Kray, a su vez, comenta que en las comunidades mayas yucatecas el respeto y la respetabilidad continúan siendo valores centrales que son ejes de la identidad maya. Ambas normas de conducta deben demostrarse ampliamente mediante gestos y maneras de hablar, así como a través de la evitación. Una mujer no debe iniciar una conversación con un hombre si no quiere ser criticada y un hombre joven generalmente no iniciará una conversación con una mujer a menos que quiera casarse con ella. En los bailes, las parejas bailan sin hablar entre sí, sin mirarse a los ojos y moviendo poco su cuerpo. En este

contexto de normas de evitación y control corporal, se considera que las jovencitas deben ir acompañadas de chaperones cuando asisten a bailes y deben evitar ser amigables y conversadoras con los del sexo opuesto, pues podría considerarse signo de interés romántico (Kray, 2005).

Como corolario de las normas de comportamiento que los adultos buscan inculcar a su descendencia, los padres y madres se esfuerzan por supervisar los noviazgos de sus hijas. Si los padres de la jovencita aceptan al pretendiente de ésta, el muchacho “empieza a ir por las noches a visitar a la joven a su casa (...) Muchas veces los novios ni hablan, el novio más bien platica, tímidamente y con respeto, con los papás de la muchacha o con sus hermanos” (Terán y Ramussen, 2005: 292). Pero cuando un muchacho y una muchacha se hacen novios sin que los padres lo sepan o lo acepten, con frecuencia no les queda otra salida que “escaparse” y presionar así, para que ante los hechos consumados, los padres acepten a la pareja elegida (Terán y Ramussen, 2005: 304; Ortega, 2010: 135).

El período comprendido entre la maduración sexual y el matrimonio, esto es, la fase en que las mujeres son clasificadas como *xloobyaan* solía ser breve. Las muchachas contraían matrimonio a temprana edad; se casaban generalmente entre los 13 y los 15 años (Máas, 2009: 97; Daltabuit, 1992: 197). En el presente algunas lo siguen haciendo, pero otras prolongan esta etapa y se incorporan durante ella a empleos en el servicio doméstico, los establecimientos comerciales, las maquiladoras o el sector turístico del Caribe Mexicano. No obstante, esta tercera fase en la vida de las mujeres continúa concibiéndose como un período en el que deben prepararse para el matrimonio y desarrollar destreza en las labores domésticas, especialmente en cocinar, lavar y planchar la ropa.

Dado que aún es común que al casarse las muchachas vayan a vivir durante algún tiempo a casa de sus suegros, las madres insisten a sus hijas en que deben aprender a realizar bien los quehaceres de la casa para evitar críticas y fricciones con las mujeres de la familia de su esposo. Ilustrativo del empeño de las madres por transmitir a sus hijas los consejos y enseñanzas que ellas recibieron de sus mamás y abuelas, es el comentario que Adriana Rosales recogió de una de sus informantes en su investigación sobre mujeres mayas que han emigrado a Cancún:

Es como les digo...son niñas ustedes, tienen que aprender. Algún día ya quieren a una persona ¿Tú crees que una suegra va a hacer tu trabajo? No sólo es que te guste un hombre,

tienes que aprender a trabajar ¿cómo te enseñó tu madre? ¿no te enseñó tu madre a ser mujer? (Rosales, 2009: 59)

En la misma dirección apuntan las expresiones registradas por Hilaria Máas al investigar la educación de niñas y jovencitas mayas, en la que encontró que las madres dan a sus hijas recomendaciones como las siguientes: “Lava bien la mesa y barre la casa, porque si ahora no lo aprendes, más tarde te lo enseñarán con insultos”; “Aprende a blanquear la ropa, si no lo haces, lo aprenderás cuando tu suegra te la aporree en la cara”.

Ciertamente, la incorporación actual de muchas adolescentes a empleos urbanos y a la educación secundaria, les lleva a cuestionar que en el futuro, al casarse, deban dedicarse exclusivamente a las labores del hogar y la atención de los hijos. Sin embargo, están dispuestas a ello si el marido es un buen proveedor y no ingiere regularmente bebidas alcohólicas (Lugo, Pacheco y Tzuc, 2009: 76). Por ello, el aprendizaje femenino de los quehaceres domésticos se mantiene vigente.

Hay que enfatizar, que en la visión maya del ciclo de vida, el matrimonio y el nacimiento de los hijos son los elementos que permiten abandonar el status de *taankelem paal* y *xloobyaan* para alcanzar el de adulto; los varones, aún hoy en día, están interesados en encontrar una esposa con un comportamiento ‘tradicional’: recatada, trabajadora, respetuosa de la autoridad masculina y dispuesta a permanecer en casa, encargándose de las labores del hogar y del cuidado de la familia (Lugo, Pacheco y Tzuc, 2009: 76; Rosales, 2009). De ahí que los padres de las chicas todavía pongan empeño en vigilar en ellas el aprendizaje de tareas y normas tradicionalmente asociadas con el género femenino.

2. Más allá de la infancia: *yuum*, *ko'olel*, *nohoch taat* y *chich*

Como todos los términos empleados para agrupar personas, los que utilizan los mayas yucatecos para nombrar a quienes nosotros llamaríamos ‘menores de edad’, encuentran buena parte de su significado por oposición a las demás categorías del sistema clasificatorio. De ahí que para tener una visión más completa de la noción de infancia entre los mayas, me parece conveniente exponer -en forma breve- algunos rasgos de la concepción que ellos tienen acerca de las personas mayores.

Al casarse, el varón deja de ser visto como *taankelem paal* y se convierte en *yuum* (señor, hombre que ya tiene responsabilidad plena); la mujer deja de ser considerada

xloobyaan y se vuelve *ko'olel* (señora, mujer responsable de atender a su marido y sus hijos). Se espera que las mujeres se embaracen inmediatamente después del matrimonio, porque la fase adulta completa empieza con el nacimiento de los hijos (Daltabuit, 1992: 198). El hecho de que no se llegue a tener hijos pronto puede causar fricciones (Terán y Ramussen, 2005: 128-129).

Los varones adquirirán mayor respeto dentro de la comunidad en la medida que sean trabajadores, tengan una mujer activa y obediente, hijos sanos y colaboradores e hijas recatadas y, si éstas son mayores, que estén “bien casadas” (Rivera, 1976: 124-125).

Cuando una mujer se casa y se convierte en *ko'olel*, va a vivir a casa de sus suegros y queda bajo las órdenes de la familia de su esposo hasta que la pareja logra hacer su propia casa, generalmente cerca de la de los parientes del cónyuge varón. Ahí vivirán bajo la mirada y escucha de todos los miembros de la parentela, con ellos se compartirán recursos, trabajo, alegrías, tristezas y chismes (Gaskins, 2006a). La mujer adquirirá respetabilidad en tanto sea recatada, pulcra, trabajadora y esté pendiente de la educación de sus hijos.

Hasta hace pocos años los divorcios eran prácticamente inexistentes (Lugo, Pacheco y Tzuc, 2009: 70), de manera que la vida adulta, hasta llegar a la vejez, se caracterizaba fundamentalmente por el trabajo intenso y complementario de hombres y mujeres para el bienestar de la familia, la cooperación con los miembros de la familia extensa y la supervisión de los niños y jovencitos para el aprendizaje del trabajo y las normas de comportamiento. A partir de los años ochentas del pasado siglo, cuando la ocupación femenina en maquiladoras y empleos urbanos se incrementó, la disolución de matrimonios se hizo más presente. En la actualidad, algunas mujeres abandonan a sus cónyuges y se apoyan en sus padres e hijos mayores para lograr la subsistencia y atender a los hijos más pequeños (Lugo, Pacheco y Tzuc, 2009: 70-71).

Finalmente, de acuerdo con la visión maya tradicional, las personas entradas en años pasan a formar parte de una nueva categoría: si se trata de un varón recibirá la denominación *nohoch taat* y si es mujer será llamada *chich* (abuela). Como en las comunidades campesinas la gente envejece rápidamente a causa del arduo trabajo desarrollado a lo largo de la vida, la vejez es breve, pero los más viejos reciben respeto y ayuda de sus hijos y de los demás miembros de la familia hasta sus últimos días. A los ancianos se les considera depositarios de experiencia y sabiduría (Rivera, 1976: 125).

Con la creciente incorporación de la población maya a los empleos y la vida urbana los viejos “han perdido capacidad económica, autoridad y jerarquía y, con ello ha perdido fuerza el capital simbólico tradicional que ellos representaban y transmitían (Baños, 2002: 151). No obstante, aún entre los mayas urbanos es común que se considere a los ancianos merecedores de respeto y apoyo.

3. Ser niño entre los mayas yucatecos, una interpretación de conjunto

En los apartados precedentes he mostrado que tradicionalmente los mayas yucatecos han visto a los niños como seres que en estrecha interacción con los miembros de todos los grupos de edad y apoyándose en la observación, en sus capacidades intrínsecas y en el encauzamiento de sus actitudes y comportamientos por parte de los adultos, desarrollarán responsabilidad hacia el trabajo y hacia los miembros más pequeños de su núcleo familiar, respeto y obediencia a sus mayores y cooperación con los integrantes de su familia.

No se ve a los niños como personas incapaces de ser responsables, de explorar su mundo con relativa autonomía, de ingeniárselas para resolver problemas o de contribuir al bienestar de su grupo de pertenencia. Tampoco se les considera –como suele ocurrir en población urbana de sectores medios y altos- como seres que requieran reiteradas manifestaciones corporales de afecto, amplios espacios de juego, constantes explicaciones sobre el funcionamiento del mundo o tajante separación de las actividades y preocupaciones de los adultos, sino como individuos que deben adaptarse a las formas y ritmos de vida de su familia y su comunidad.

En su educación se prioriza la colaboración sobre los intereses o necesidades individuales. La meta de su formación no es el éxito personal, sino la preparación para el trabajo, el matrimonio, el cumplimiento de responsabilidades con la familia y la conservación del honor de ésta. Tras esta concepción subyace la idea de que el niño no es una hoja en blanco, pues posee características innatas que se irán desplegando en forma natural y que marcarán límites a lo que los adultos pueden encauzar en distintas etapas a fin de lograr la formación pretendida. Tampoco se piensa en el niño como un ángel ni como una esponja que meramente absorba las enseñanzas de sus mayores; más bien se cree que los niños tienen propensión a la desobediencia y la falta de respeto a los demás. Por eso, las

decisiones tomadas por los adultos para formar hijos trabajadores, respetuosos, obedientes y colaboradores no son negociables, por el contrario, se consideran incuestionables.

La idea presente en la perspectiva maya de que los niños no deben ser segregados del mundo adulto, hace que entre ellos resulte también inoperante la metáfora del niño como miembro de una tribu infantil con características particulares y totalmente distintas a las de los mayores. Más cercana a la óptica maya es la imagen del niño como agente activo, limitado por las condiciones que resultan de la interacción entre sus características interiores y su entorno, aunque cabe recordar que como parte del entorno quedan incluidos también seres supranaturales que pueden afectar el desarrollo infantil.

De las tres etapas en que los mayas dividen la vida de los menores, son la primera y la última las que son percibidas como de mayor riesgo para éstos y, por lo mismo, durante esas dos fases se incrementa la supervisión de los adultos hacia ellos (en el tercer período la vigilancia se ejerce fundamentalmente hacia las mujeres). Si en los años iniciales de vida la preocupación central es mantenerlos tranquilos y saludables, en el período que sigue a la maduración biológica la vigilancia se encamina fundamentalmente a preservar la honorabilidad de las muchachitas, y con ello, la de la familia. La fase intermedia es en cierto sentido más libre para los niños, ya que mientras colaboren con el trabajo que se espera de ellos dentro de la unidad familiar, se ejerce sobre ellos menor supervisión.

Los niños y niñas de mi investigación se ubican entre el final de la segunda fase y el principio de la tercera etapa. Aunque ninguna de las familias tiene ya las labores agropecuarias como fuente de sustento, muchas de las concepciones de la infancia aquí expuestas se entretajan en la vida de los niños de mi estudio con otras que, ellos y sus familiares, han adquirido a través del contacto directo o indirecto con la vida urbana.

Las imágenes parcialmente contrastantes que los niños de los dos escenarios donde llevé a cabo la investigación tienen sobre sí mismos, sobre su futuro, sobre los miembros de otras categorías de edad y sobre los niños de otros contextos pueden comprenderse mejor –como se verá en los capítulos V y VII- analizando las continuidades y rupturas que presentan respecto a lo que aquí he llamado noción maya del desarrollo infantil.

CAPÍTULO III. LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES INFANTILES. UNA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA

En los capítulos anteriores expuse diversas concepciones acerca de los niños. La mayoría de éstas han sido construidas desde una perspectiva adulta, sin considerar cómo se miran y caracterizan los infantes a sí mismos, cómo reelaboran las significaciones que los adultos tratan de imponerles acerca de la niñez, de las personas (incluidos los propios menores de edad) y de las relaciones entre éstas. Mi intención en este capítulo es analizar algunos de los principales planteamientos que se han formulado en el amplio campo de estudio de las identidades sociales y que pueden ayudar a responder a la pregunta central de esta investigación, a saber, ¿qué significa ser niño para los niños pertenecientes a los dos colectivos con ascendiente maya que participaron en mi investigación?

Tras esta pregunta están implícitas otras interrogantes: ¿Cómo conciben los niños el curso de la vida humana?, ¿Qué atributos consideran importantes para marcar fronteras y clasificar a las personas en función de su lugar en el ciclo de vida?, ¿Dónde se ubican a sí mismos en esta clasificación?, ¿Consideran que la categoría a la que ellos se adscriben es homogénea?, ¿Encuentran atributos compartidos por todos los niños, más allá de sus diferencias según clase social, género, lugar de residencia, época histórica en la que viven?, ¿Cómo se generan y manifiestan los significados que ellos dan a ‘ser niño’?, ¿Son estables estos significados?

Todo lo anterior nos remite a la problemática de la identificación/reconocimiento de sujetos actuantes en el mundo social y nos sitúa en el ámbito de los procesos de generación de identidades individuales y colectivas. Resulta pertinente entonces revisar las aportaciones hechas al respecto desde diversas disciplinas sociales, aun sabiendo que, como señala Díaz Cruz (1993: 63) en torno a la noción de identidad es fácil extraviarse y extraviar a otros.¹

Para adentrarme en las discusiones respecto al concepto identidad abordo en primer término la complementariedad y dependencia mutua entre los actos de identificar y distinguir como base de cualquier atribución de identidad. En segundo lugar reflexiono sobre las particularidades de la identificación cuando ésta se refiere a personas. En un tercer momento expongo los rasgos característicos de toda identidad y la forma en que los actores sociales

¹ Desde hace ya más de dos décadas Erik Erikson y Francois Dubet advertían también acerca de lo problemática que resulta la conceptualización de la identidad. El primero señalaba que cuanto más se escribe sobre identidad más aparece dicho término como impenetrable y difuso (Erikson, 1985: 9) y el segundo afirmaba que la noción de identidad se usa para todo y para su contrario (Dubet, 1989: 20).

intervienen en la construcción de ésta, limitados siempre por las características del sistema de relaciones en que están insertos; destaco en este apartado el papel de las narraciones y las prácticas rutinarias como medios fundamentales para dar un sentido de coherencia y unidad a las múltiples y sucesivas identificaciones de los sujetos. En la cuarta sección abordo las similitudes y diferencias entre identidades personales y colectivas, esto a fin de cerrar el capítulo con una reflexión en torno a la posibilidad de hablar de *identidad colectiva infantil* y, en tal caso, de sus peculiaridades.

1. Identificar y distinguir: procesos inseparables

La pregunta ¿qué significa ser niño para los niños? no tendría sentido si no partiéramos de la premisa de que los niños son capaces de distinguir en las personas algunos rasgos vinculados con la mayor o menor distancia temporal respecto al momento del nacimiento (por ejemplo, talla, presencia o ausencia de caracteres sexuales secundarios, habilidades, comportamientos), de agrupar tipos de personas a partir de los rasgos que éstas exhiben y de ubicarse a sí mismos en relación con tales atributos. En otras palabras, es imposible hablar del significado infantil de la niñez sin reconocer que los niños pueden organizar sus percepciones y atribuir a otros o a sí mismos una identidad.

En la base de toda atribución de identidad está el acto de identificar/distinguir, de separar (estableciendo fronteras) *lo mismo* de *lo otro*, pues la identidad se atribuye siempre a una unidad que se considera distinguible (Giménez, 2009: 27). De acuerdo con Ricoeur (2006:41) “identificar y distinguir constituyen un binomio verbal indisociable. Para identificar es preciso distinguir, se identifica distinguiendo”.

La capacidad de identificar/distinguir supone un acto del pensamiento, un sujeto capaz de percibir y de valorar, de establecer relaciones entre los elementos percibidos, de realizar operaciones de conjunción y disyunción, usando no sólo el raciocinio, sino también la intuición y la imaginación. Se trata de un sujeto que ordena las cosas que ha captado mediante sus sentidos, las reúne en una síntesis, considerando lo simultáneo, pero también lo sucesivo, el cambio y la permanencia, para lo cual se apoya tanto en sus percepciones presentes como en aquéllas experiencias pasadas registradas en su memoria. Así pues, la identificación “implica ordenación, organización y atribución de sentido ejercidos sobre una realidad que por sí misma no tiene ningún orden ni significa nada” (Serret, 2000: 234).

El sujeto que percibe y ordena siempre está situado en un tiempo y espacio particulares que afectan todos sus registros sensoriales, de manera que el ordenamiento resultante no depende de las cosas en sí, sino del modo de captarlas desde un horizonte particular². Por todo lo anterior la identidad no debe pensarse como una naturaleza, sustancia o esencia que *está en* las cosas o las personas (Portal, 1997: 51), sino como una representación compleja siempre en movimiento, elaborada por sujetos que a través de múltiples actos de identificar/distinguir *asumen* la existencia de una entidad diferenciada, a la que –más allá de sus variadas manifestaciones en el tiempo y el espacio- atribuyen relativa coherencia y permanencia.

Aplicar lo dicho al caso de estudio implica reconocer que los niños, como todo sujeto, tienen la capacidad de ordenar los rasgos que desde horizontes específicos y cambiantes captan en las personas, de agrupar y reagrupar constantemente a los seres humanos en función de similitudes y diferencias que observan, de formular representaciones flexibles y móviles sobre sí mismos y sobre los otros, en síntesis, de construir y atribuir identidades.

Específicamente, asumo que los niños en su vida cotidiana, haciendo uso de la contrastación, establecen distinciones entre unas personas a las que denominan ‘niños’ y otras a las que excluyen de esta categoría y que consideran que, en torno a aquéllos a los que identifican como niños, existe una demarcación relativamente constante que permite agrupar a los así clasificados a pesar de las diferencias que puedan existir entre ellos respecto a otros ejes de ordenamiento de personas (como personalidad, religión, clase social, género, lugar de residencia, origen étnico, etc.). No supongo, desde luego, la existencia de una entidad (el niño) con rasgos universales y fijos que los menores reproduzcan en su mente a manera de fotografía respecto a la cual se juzguen a sí mismos y a los demás.

2. Auto y hetero identificaciones en el marco de interacciones sociales.

Existe una diferencia importante entre identificar/distinguir cosas e identificar/distinguir personas: las cosas sólo pueden ser identificadas desde el punto de vista del observador externo, las personas –en cambio- pueden reflexionar sobre *sí mismas* y actuar buscando que se les reconozca como parte de una(s) colectividad(es) y se les excluya de otra(s).

² La percepción de cosas y personas resulta de la confluencia de diversos factores que inciden sobre el observador, entre otros: el contexto cultural de procedencia, el lugar ocupado en las relaciones sociales, la biografía particular, el género y edad, la situación específica en que el observador se encuentre.

A las personas –dice Silva- no nos gusta que nos confundan, que nos tomen por lo que no somos o no creemos ser (Silva, 1996: 77). Pero también en algunos momentos podemos buscar activamente no ser reconocidos como tal o cual individuo o como miembros de una determinada categoría social (Ricoeur, 2006: 88-89 y 104-105). Los niños, por ejemplo, en ciertas circunstancias pueden demandar que se les trate como niños y se les excluya de responsabilidades asignadas a personas de más edad; en otras situaciones pueden buscar ser tratados como mayores y acceder a privilegios que los adultos otorgan a éstos. Y es que las identidades se generan y manifiestan siempre en contextos de interacción y comunicación, resultan del interjuego entre el reconocimiento por la propia persona y el reconocimiento por aquéllos con los que ésta interactúa; de ahí que se afirme que toda identidad supone intersubjetividad (Giménez, 2009: 27) y que la identificación de personas no tendría sentido si éstas estuvieran aisladas (Jimeno, 2002: 138).

Las interacciones de las cuales se nutre la identidad se construyen siempre al interior de un sistema de relaciones sociales en el que las personas y los grupos ocupan posiciones y estatus, éstos no determinan, pero sí limitan su percepción de sí mismas y de los otros. Recíprocamente, la forma que asumen las relaciones entre los actores sociales y el contenido de estas relaciones no pueden entenderse al margen de los sujetos y sus identidades, pues dependen de la acción de individuos y colectivos, quienes actúan considerando la imagen que tienen de sí mismos y de los demás y al hacerlo moldean la estructura de relaciones. En este sentido autoidentificaciones, heteroidentificaciones, contextos de interacción y prácticas sociales se influyen unos a otros.

Si bien los elementos que acabo de enunciar son fundamentales para comprender cómo se caracterizan los niños a sí mismos, este estudio enfatiza justamente las autoidentificaciones infantiles, por lo cual me parece pertinente revisar ahora lo que diversos autores han dicho en relación a las identidades construidas por los actores sociales sobre sí mismos.

3. Las Autoidentidades como identificaciones construidas por el actor social sobre sí mismo.

3.1 Identidad, un concepto difícil de definir

En la literatura sobre el tema, la identidad (personal o colectiva) ha sido definida en formas muy diversas: como percepción, representación, autodefinition, punto de vista, imagen,

sentimiento y proceso. La presencia de esta pluralidad de términos no debe extrañarnos, pues en primera instancia, la identidad implica la **percepción** de sí mismo, de constituir una unidad distinguible que tiene continuidad en diferentes tiempos y situaciones (Giménez, 2009: 40; Erikson, 1985: 17).

Por otra parte, como señalé antes, en la percepción están implícitos la selección y organización de elementos captados mediante los sentidos. Sobre la base de este ordenamiento el sujeto que se percibe a sí mismo construye la **imagen** o **representación** que tiene de sí. Al respecto Gilberto Giménez sostiene que no se trata de una imagen efímera, relativa a un determinado instante, sino de una imagen que sin ser fija tiene cierta persistencia en el tiempo (Giménez, 1996: 19). En términos de Francois Dubet se trata de la **autorrepresentación** que el actor tiene sobre su lugar en la sociedad, sus roles y estatus (Dubet, 1989: 525).

Dado que -entre otras cosas- el lugar y momento histórico, la cultura y el sistema de relaciones en que está inserto el sujeto condicionan la percepción que tiene de sí, resulta claro que la autoimagen o autorrepresentación resultante de ella no es una copia fiel de los atributos del actor, sino que constituye un '**punto de vista** subjetivo' (Giménez, 1996: 13), elaborado desde su horizonte particular.

El contexto en que se construye la imagen que el sujeto tiene de sí condiciona también la valoración que hace de ella. Esta valoración es inseparable de la imagen misma y puede generar intensos y variados sentimientos, tales como orgullo, vergüenza, inseguridad o rabia. Quizá por lo anterior, autores como William James aludan a la identidad como un **sentimiento** o **emoción** que se experimenta y que es difícil transmitir con palabras, que sobreviene casi como una sorpresa (más que como algo intensamente perseguido), como una voz interior que dice 'éste es mi yo auténtico' (Erikson, 1985: 17).

La percepción que el sujeto tiene de sí, la imagen o representación que construye sobre él mismo, así como los sentimientos que las acompañan están siempre en movimiento, por eso diversos autores (por ejemplo Portal, 1997: 51; Serret, 2000: 233; Chihu, 2002: 5; Vázquez, 1999: 48) prefieren hablar de proceso de identificación más que de identidad. Vázquez aclara al respecto que se trata de un "macroproceso que tiene lugar a través del tiempo y en éste hay que distinguir varios procesos particulares que se entrecruzan y articulan, para dar origen a un complejo entramado que no es otra cosa que la identidad misma". Estos procesos –explica– conciernen a la transmisión, internalización, reelaboración y externalización de los elementos

cognoscitivos, ideológicos, axiológicos, simbólicos, organizativos y de actitud que distinguen al grupo social del que el individuo forma parte (1999: 49).

Me parece importante destacar que más allá de la diversidad de términos empleados para definir la identidad, todos los autores consultados refieren a ésta como una construcción que el actor social hace sobre *sí mismo*. La identidad no aparece nunca como algo dado, esperando a ser descubierto o como algo que se genere de forma automática, sin la intervención activa del sujeto al que la identidad se refiere, sino como resultado de un proceso complejo y continuo. ¿Pero qué caracteriza al producto resultante de este proceso? y ¿en qué consiste específicamente la intervención del actor social que construye identidad? En los dos apartados siguientes trataré de responder a estas interrogantes.

3.2 Las identidades: productos flexibles, multifacéticos y nunca acabados.

3.2.1 El carácter relacional de las identidades

He señalado ya que la imagen o representación que el actor social construye sobre sí mismo se produce en la interacción, nunca en el aislamiento. Desde su primer año de vida el individuo delinea el mundo en términos de yo/tú³ (Erikson, 1985: 90 y 93), de tal manera que la percepción y la imagen que cada cual tiene de sí es, desde el principio, relacional, se construye en relación con el otro.

En términos de Silva: las personas saben que “lo que el otro es tiene que ver, del modo que sea, con lo que ellos son. Por esta razón tienen que preguntar quién soy yo, quién eres tú, quién es el otro, para poder atrapar la identidad, la propia y la ajena” (Silva, 1996: 79). Tanto a nivel personal, como de colectividades, responder quiénes somos remite de inmediato a quiénes no somos (Portal, 1997: 47), ya que para dar razón de lo que somos es necesario dar cuenta de nuestras diferencias respecto de otros.

Por otra parte, la imagen que tenemos de nosotros mismos no depende exclusivamente de cómo nuestra mirada se vuelve sobre nosotros, sino también de cómo nos ven los demás y, sobre todo, cómo nos ven aquéllos que otorgan los reconocimientos legítimos (Giménez, s.f.: 14). En otras palabras, el juicio y reflexión que hacemos sobre nosotros mismos no es ajeno al que hacen los demás sobre nosotros, se trata pues de un proceso intersubjetivo:

³ La primera diferenciación que establece es entre el sí mismo y la madre.

El individuo se juzga a sí mismo a la luz de lo que advierte como el modo en que otros le juzgan a él, en comparación consigo mismos y con respecto a una tipología significativa para ellos; mientras que él juzga su modo de juzgarle a él, con arreglo a cómo se percibe a sí mismo en comparación con ellos y con los tipos que han llegado a tener importancia para él. Este proceso es, por fortuna y necesariamente, inconsciente en su mayor parte, excepto allí donde las condiciones internas y las circunstancias exteriores se combinan entre sí para agravar una dolorosa, o exaltada, ‘conciencia de identidad’ (Erikson, 1985: 19-20).

La mirada del sí mismo sobre sí, como la que el otro le dirige pueden conducir a que las imágenes que uno y otro construyen sean semejantes, al menos en parte, o bien a la formación de representaciones contradictorias, pues como he señalado la identidad atribuida a algo (en este caso la persona o colectividad identificada) no depende de ese algo en sí, sino del horizonte desde el cual se le mira y de lo que considera significativo aquel que realiza la identificación (Sánchez, 2009: 45). En relación con esto conviene hacer hincapié en que la imagen que padres u otros adultos encargados de la crianza de los menores tienen sobre los niños, no necesariamente coincide con la que éstos construyen sobre sí mismos.

Ya sea a nivel del individuo o del grupo, el interjuego entre la mirada propia y la ajena es constante y supone un continuo movimiento que va de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro (Portal, 1997: 52)⁴. Es por ello que, como señala Ricoeur (2006: 97) “mientras no se dé el reconocimiento mutuo, el reconocimiento de sí permanece inconcluso”.

Si resulta pertinente contrastar y distinguir es porque en algún nivel, con base en otros criterios de juicio, aquello que hemos comparado y diferenciado podría confundirse. Por eso –dice Ricoeur– al *otro* lo aprehendo como otro distinto de mí mismo y a la vez como *otro yo*, como *alter ego*, pues es preciso que el otro sea *análogo a mí* para que la experiencia de mí entre en composición con la experiencia de él, para que se dé la posibilidad de constituir un mundo común (Ricoeur, 2006: 199-200).

Así pues, la construcción de la identidad del sí mismo no sólo supone el movimiento antes mencionado de adentro hacia afuera y viceversa, sino también un continuo movimiento de la diferenciación o reconocimiento de particularidades a la integración o reconocimiento de similitudes con los demás (Portal, 1997: 49).

⁴ En la identificación se dan dos procesos inseparables. Por un lado, está “un proceso por el cual un grupo o persona se reconoce como idéntico (similar, semejante) a otro. Este movimiento de significación va de ‘adentro’ hacia ‘afuera’; por otro lado, se da un proceso por el cual otro(s) identifican a un sujeto confiriéndole determinada cualidad. Este movimiento de significación va de ‘afuera’ hacia ‘adentro’ y va a constituirse en parte de la propia identificación del grupo, en razón de la capacidad de interpelación que tengan ‘adentro’ los significados gestados ‘afuera’”. (Aguado y Portal, 1992: 47-48).

Lo aquí expuesto me condujo a plantear que al indagar lo que significa ser niño para los niños participantes en la investigación, era necesario tomar en cuenta lo que ellos dicen (mediante palabras y acciones) que son, pero también lo que dicen que no son, considerando que ambas cosas están en relación recíproca con la forma en que los no-niños (adolescentes, jóvenes, adultos, viejos) los identifican⁵. Asimismo, consideré necesario explorar tanto las diferencias que los niños reconocen entre ellos y los miembros de las demás categorías etáreas, como las similitudes que perciben con otros grupos de edad, ya que unas y otras son importantes en la construcción del punto de vista infantil sobre lo que significa ser niño.

3.2.2 El dinamismo y flexibilidad de las identidades

El ‘yo’ y el ‘nosotros’ se renuevan constantemente en la interacción. La identidad nunca queda establecida como algo estático e inmodificable (Benoit, s.f.: 7; Erikson, 1985: 81; Hughes y Mac Naughton, 2005: 189). Ya sea que se transformen gradualmente o por mutaciones, las identidades se recomponen incesantemente adaptándose al entorno cambiante, a la diversidad de situaciones, a los contextos particulares, a los ‘otros’ específicos con quienes se interactúa (Giménez, 2009: 40; Reygadas, 2002: 148). Por otra parte, hay ocasiones en que alguna configuración identitaria emerge visiblemente y se expande, pero en otros momentos se retrae, parece desaparecer y sin embargo, “resucita” después (Giménez, 1996: 19-21; Bauman, 2005: 164).

El dinamismo de la identidad resulta comprensible si tomamos en cuenta que las personas se definen a sí mismas en formas diferentes e incluso contradictorias, dependiendo de cuándo, en dónde y para qué lo hacen (Pérez-Agote, 1986: 86). En la medida que las condiciones materiales y simbólicas cambian, los sujetos se transforman y responden diferente a las preguntas ¿quién soy yo?, ¿quiénes son semejantes a mí?, ¿quiénes somos nosotros? Nuevas experiencias y nuevas condiciones de vida nos llevan a cambiar nuestra forma de ver la posición que ocupamos en el mundo y con respecto a los otros. Las transformaciones que experimentamos, las que se dan en el mundo material y simbólico, así como las que sufren las personas con quienes interactuamos propician que los elementos considerados para distinguir

⁵ La concepción que sobre los niños tienen los distintos grupos etáreas no es homogénea. Por el contrario, la distancia de cada uno respecto a su propia niñez, así como las condiciones sociales y culturales que prevalecían durante la infancia de cada generación influyen en la diversa manera en que adolescentes, adultos y viejos perciben a los niños actuales.

‘lo mismo’ de ‘lo otro’ no permanezcan fijos ni constantes. Además, en los diversos momentos, damos distinto valor a los atributos utilizados para distinguirnos de los demás individuos y grupos (Portal, 1997; Reyes J., 2009; Sánchez, 2009; Sales, 2000).

Dado el intenso dinamismo de la identidad, algunos autores prefieren sustituir este término por otros tales como ‘identificaciones activas en situaciones históricamente determinadas’, ‘movimiento de identificaciones’ o ‘proceso de identificaciones’, conceptos que en sí mismos evocan el movimiento continuo (Gallisot, s.f.: 11; Portal, 1997: 54; Aguado y Portal, 1992: 47).

Sin embargo, aunque la identidad está siempre en movimiento y los criterios de diferenciación se renuevan constantemente, no debe olvidarse que en la representación que un sujeto individual o colectivo tiene de sí se combinan cambio y permanencia: más allá de las continuas transformaciones de las personas y sus contextos de interacción, los actores perciben la existencia de una entidad distinguible, con relativa consistencia, que sigue siendo una misma unidad, que permanece en el tiempo a través de la diversidad de situaciones. Y es que las identidades se definen por la continua presencia de límites que distinguen al *sí mismo* del *otro* y no tanto por los atributos que en un momento determinado marcan simbólicamente dichos límites y diferencias (Giménez, 2002: 43; 2009:42).

Teniendo como base lo expuesto en este apartado no deberá sorprender que la forma en que los niños se caracterizan a sí mismos varíe en diferentes momentos y contextos de interacción. Al intentar responder ¿qué significa ser niño para los niños? resulta necesario entonces analizar cómo los niños, en tanto individuos, se definen a sí mismos de maneras distintas al variar las situaciones en que reflexionan sobre sí y/o se contrastan con otros.

Por otra parte, es necesario considerar las variaciones que a lo largo del tiempo y en relación con la transformación de condiciones en el entorno social, sufre la visión que los niños y las personas mayores tienen sobre lo que significa ser niño. Como mostraré más adelante, en los grupos sociales a los que pertenecen los niños participantes en mi investigación, las nociones sobre la niñez han sufrido importantes cambios en las últimas décadas, alejándose paulatinamente de la noción maya de infancia. Estas transformaciones están estrechamente relacionadas tanto con cambios en las formas de subsistencia de las familias, como en sus relaciones con el espacio construido, con las instituciones y con el propio grupo étnico del que proceden.

3.2.3 Los múltiples planos de la identidad

Ya sea que hablemos de individuos o de colectividades, la manera en que éstos se identifican se construye en diferentes niveles de la práctica, cada uno con su propia lógica (Dubet, 1989: 534). En sentido estricto, más que una identidad del actor existe un sistema complejo de diferenciaciones, que articula –no sin tensiones y discontinuidades– múltiples polos de identidad (Reyes J., 2009: 29).

Para distinguirse de los otros y definirse a sí mismos, los individuos y los grupos, se sitúan como formando parte de ciertos conjuntos de personas y se excluyen de lo que perciben como otras categorías de seres humanos, esto es, se *'adscriben a'* o se consideran *'pertenecientes a'* lo que perciben como agrupamientos de individuos similares. Así, pueden darse “múltiples identificaciones anidadas en una misma persona” (Sales, 2000: 287). En el caso de los menores de edad podremos encontrar, por ejemplo, que una niña se identifique como mujer, miembro de tal o cual familia, habitante de determinada localidad, amiga de determinados niños y niñas, alumna de cierto grado en una escuela específica, etc. A su vez, los niños tienden a caracterizar a la categoría ‘niños’ a partir de referencias a otros colectivos, como podrían ser: ‘personas sin hijos’, ‘estudiantes’, ‘trabajadores’, ‘gente sin autoridad’ o bien ‘dependientes económicos’.

Así pues, la representación que un actor social individual o colectivo tiene de sí, aunque tiene apariencia de ser única, coherente y eterna (Serret, 2000: 233) en realidad no es monolítica, está compuesta por muchas referencias identificatorias a través de las cuales se constituyen diversos planos de identificación, algunos de éstos pueden ser concéntricos, pero otros más bien se yuxtaponen, e incluso pueden ser contradictorios (Hugues y Mac Naughton, 2005: 189).

Cabe aclarar que para la definición de sí mismo no son igualmente pertinentes todos los rasgos que el observador externo advierte en cada nivel, sino que sólo son relevantes los atributos que el actor social considera significativos, aquéllos “socialmente seleccionados, jerarquizados y codificados para marcar simbólicamente sus fronteras en el proceso de su interacción con otros actores sociales” (Giménez, 1996: 13).

Hay que considerar, además, que en diversas situaciones y momentos varía el peso relativo que el actor da a cada uno de los planos de su identidad. En unos casos puede predominar un plano y opacar a los demás; más adelante otro puede cobrar relevancia, dando lugar a una

configuración identitaria diferente. Incluso puede suceder que las condiciones objetivas que servían de base a uno de los niveles de la identidad hayan desaparecido y que, sin embargo, para definirse a sí mismo el actor social continúe aludiendo a atributos vinculados con condiciones ya desaparecidas. Puede suceder también que el sujeto invoque como defintorios de su identidad rasgos culturales objetivamente inexistentes y hasta ‘tradiciones inventadas’ (Giménez, 1996: 14).

Lo expuesto me lleva a plantear que al analizar el significado infantil de “ser niño” debe indagarse a qué categorías de personas se autoadscriben los infantes cuando se refieren a sí mismos como individuos, y a la vez analizar qué planos cobran relevancia para ellos en distintas situaciones. En particular, en mi investigación consideré importante explorar si en las autodefiniciones de los niños aparecía algún referente a su ascendencia étnica.

Por otra parte, fue necesario explorar ¿qué elementos han persistido a lo largo de la historia local como marcadores de frontera?; ¿cuáles rasgos han dejado de estar presentes al paso de las generaciones para diferenciar a los niños de quienes ya no lo son?; ¿atributos hoy inexistentes en los menores de edad siguen siendo considerados en la identificación de los niños por sí mismos y por los no-niños?

3.3 El trabajo del actor en la construcción de su identidad

3.3.1 El contexto sociocultural como condicionante de las articulaciones identitarias

Señalé antes que la identidad no es algo dado; para que la imagen que un actor tiene de sí sobre forma es necesario que éste reúna, organice y condense sus experiencias dándoles un sentido de unidad y coherencia (Dubet, 1989: 536-539). Para ello los sujetos recurren a prototipos históricos, a imaginarios colectivos, a marcos conceptuales y a categorías disponibles en su entorno, los cuales proveen de recursos para interpretar y comprender el mundo (tanto natural como social), para actuar sobre él, para interactuar con otras personas y para hacer evaluaciones de tipo cognoscitivo, moral y estético (Olivé, 1994: 73)⁶.

⁶ Similares a los planteamientos de Olivé son los de Erikson, quien sostiene que el ego trabaja constantemente incluyendo en cada vez menos imágenes y *gestalten* los fragmentos y cabos sueltos de todas sus identificaciones anteriores, y al hacerlo utiliza prototipos históricos existentes, así como productos de la imaginación colectiva (Erikson, 1985: 51).

Los elementos materiales, las formas de organización social, las ideas y valores, los símbolos y todos los demás recursos a los que individuos y grupos atribuyen significados, de los que se apropian subjetivamente y a los que manipulan para distinguirse de los demás varían en los distintos tiempos y lugares (Sánchez, 2009: 42; Mohanty, 1994: 31-32; Giménez, s.f.: 5). En este sentido el entorno puede restringir, dificultar, obstaculizar el que el trabajo del actor sobre sí mismo derive en ciertas configuraciones identitarias, pero a la vez el medio puede facilitar, posibilitar, incentivar otras articulaciones entre los componentes de la identidad.⁷

El lugar que el individuo o el grupo ocupan al interior del sistema de relaciones sociales también influye en la construcción de identidad. El acceso a lugares, consumos, actividades y conocimientos –que son elementos frecuentemente considerados para definir la identidad– varían de acuerdo con la posición que el actor ocupe en el sistema de relaciones. Por lo tanto, las alternativas de selección y jerarquización de elementos en el proceso de construir identidad son distintas para los diversos individuos y colectividades.

Aquéllos que ocupan posiciones subordinadas en la jerarquía social (como los niños) con frecuencia son presionados a acatar identidades que otros les imponen; identidades que muchas veces estereotipan, humillan, estigmatizan, pero que no consiguen quitarse de encima (Bauman, 2005: 87-88).

En el caso de los niños sobre los cuales versa mi investigación, partí de la premisa de que la cultura del grupo al que pertenecen y el tipo de sociedad en que están inmersos influyen en términos amplios en las opciones disponibles para que construyan su identidad. Consideré además que su situación socioeconómica, sus referentes étnicos y su condición subordinada frente a padres, maestros y otros adultos de su medio, restringen el manejo voluntario de elementos tales como el vestido, el uso de espacios o las formas de asociación con sus pares para moldear y expresar la imagen que tienen de sí mismos. No obstante, en el análisis de sus identidades asumí que los niños –como actores sociales que son– pueden encontrar espacios de indeterminación, resistir y negociar con las identidades que otros tratan de imponerles.

⁷ En este punto se hace necesario recordar y enfatizar que no sólo el proceso de construcción de identidad está limitado por el medio sociocultural, sino que a su vez las identidades en él constituidas impactan al entorno natural y social. Con diversas palabras varios autores se refieren a esto, por ejemplo: Giménez (2009: 45) señala que la determinación entre los mundos de vida y las identidades es recíproca; Portal (1997: 52) retomando los planteamientos de Melucci sostiene que individuo y sistema se construyen recíprocamente.

3.3.2 La intervención del actor: procesos inconscientes y reflexión activa

Una vez que he expuesto de dónde provienen los elementos con los que el actor social construye su identidad revisaré lo que diversos autores han dicho en torno al tipo de intervención que el sujeto social tiene al organizar las distintas facetas de su identidad. De acuerdo con algunas perspectivas analíticas la constante reestructuración de la identidad por parte del sujeto supone un proceso reflexivo. Por ejemplo, Gleizer sostiene que:

Lo que el individuo es no está a su alcance inmediato. Es necesario que se detenga e interrumpa la espontaneidad continua de la experiencia y que retraiga deliberadamente la atención sobre sí mismo. Es decir, el conocimiento sobre uno mismo requiere de reflexión. El individuo se identifica con las tipificaciones de comportamiento objetivadas socialmente (los roles que desempeña), mientras los realiza, pero vuelve a ponerse a distancia cuando reflexiona posteriormente sobre su comportamiento. De esta manera, los roles sociales en los que participa son una mediación entre el universo macro de significados y las maneras en que éstos cobran realidad en el individuo (Gleizer, 1997: 31).

Un punto de vista similar mantienen autores como Mohanty (1994), Sciolla (s.f) y Vázquez (1999). Todos ellos sostienen que la identidad presupone la capacidad del humano de convertirse en objeto de sí mismo, de autoobservarse y reflexionar sobre sí. La reflexión –dice Vázquez- nos remite a “la capacidad del individuo para interrogarse sobre los elementos de su propia identidad y la de aquéllos con quienes se identifica. Cuestionamiento que puede conducirlo a reafirmar la identidad poseída o bien a reorganizar dichos elementos y optar por nuevas expresiones y otros sujetos con los cuales identificarse” (Vázquez, 1999: 64).

Otras posturas, como la de Erikson –mencionada antes- sostienen que el proceso mediante el cual el sujeto construye su identidad es fundamentalmente inconsciente (Erikson, 1985: 21). Desde mi punto de vista, en la articulación de los diversos planos de identidad por parte del sujeto y en la percepción de que hay un sí mismo que permanece distinguible intervienen tanto procesos conscientes como inconscientes⁸ que dan lugar a ‘habilidades integrativas’; éstas – como señala Sales- permiten a los seres humanos integrar situaciones conflictuales producto de sus identificaciones múltiples (2000: 287).

⁸ La percepción del entorno, base indispensable de toda identidad, es fundamentalmente un proceso inconsciente.

3.3.3 Las dimensiones temporal y espacial en la construcción de identidad

Las habilidades integrativas del actor se ponen en marcha en la lucha y negociación con respecto a identidades que otros le imponen o atribuyen. Es en la interacción con los otros, en la confrontación con ellos, donde el actor necesita unificar y actualizar los distintos planos de su experiencia, donde requiere -para sí y para proyectar a los demás- una imagen relativamente coherente y unificada de sí mismo. No se trata simplemente de integrar las experiencias presentes, sino también de articularlas con las sucedidas previamente y con lo que el sujeto se considera capaz de hacer en el futuro, ya que –como explica Ricoeur- en el reconocimiento de sí se conjugan “el presente del pasado o memoria, el presente del futuro o expectativa y el presente del presente” (2006: 164).

En cuanto al pasado, para crear una imagen unificada de sí mismo el sujeto tiende a olvidar crisis, rupturas y discontinuidades (Giménez, 1996: 15; Díaz 2001: 133). En relación con el futuro, los sujetos tienden a definirse a sí mismos considerando también lo que aspiran a ser, así como sus compromisos y promesas⁹ (Mohanty, 1994: 34). Respecto al presente, los sujetos requieren encubrir y disimular la heterogeneidad de los miembros del grupo al que consideran que ellos pertenecen y respecto a quienes se perciben como semejantes.

El peso relativo que el presente, el pasado y el futuro tienen en la construcción de la identidad varía en distintos grupos, sociedades y momentos históricos. Ahí donde el tiempo es concebido en términos cíclicos y repetitivos la identidad se nutre de la persistencia, la supervivencia y la continuidad (Hiraoka, 1996; Erikson, 1985: 42). En otras situaciones, sobre todo en presencia de cambios acelerados en el entorno, el futuro cobra relevancia. Cuando el futuro se percibe como prometedor de mejoras, la identidad se construye más en función de las expectativas futuras que del pasado y del presente (Hiraoka, 1996; Erikson, 1985: 42; Gleizer, 1997: 135-136). Pero cuando el constructor de identidad (en función de las tendencias que observa en el presente) considera que el futuro es incierto y/o no le depara nada halagador, puede ser que vuelva a mirar al pasado, a sus orígenes intentando encontrar seguridad y certezas que den sustento a su identidad (Hiraoka, 1996: 46-50) o bien que sin buscar anclajes en el pasado ni en objetivos o proyectos de largo plazo, construya su identidad a partir del gozo de compartir el presente con otros (Maffesoli, 2002, 2000, 1990).

⁹ Ricoeur (2006) hace una profunda reflexión sobre el papel de la promesa en la representación de sí. Para él, la promesa consiste en una voluntad de constancia, de mantenimiento del sí, de persistir a pesar de la alteración de las circunstancias.

Partiendo de la premisa de que la percepción del tiempo juega un papel central en la construcción de las identidades, en esta investigación, al explorar el significado que los niños dan a ser niño, consideré fundamental indagar no sólo cómo perciben su presente, sino también cuáles son sus expectativas e imágenes del futuro y cómo el pasado de ‘los otros’ significativos en sus vidas (y que antes también fueron niños) influye en la manera en que las identidades infantiles toman forma. Resultó también revelador contrastar el peso relativo que los niños dan al presente, al pasado y al futuro en la construcción de la imagen que tienen de lo que significa ser niño. Como podrá apreciarse en capítulos posteriores, los niños dan la mayor atención al presente y con esto toman distancia de la imagen que los adultos y muchos investigadores tienen sobre ellos como seres preparándose para el futuro.

Si bien la dimensión temporal resulta esencial en el análisis de la construcción de identidades, esta dimensión nunca puede abordarse al margen de la dimensión espacial en la que tienen lugar los procesos de identificación. Espacio y tiempo afectan directamente y proveen las condiciones para la generación, transformación y adaptación de las identidades; en la apropiación del tiempo y el espacio el actor social se constituye a sí mismo (Hiraoka, 1996: 38; Aguado y Portal, 1992: 69).

De acuerdo con Hiraoka hay identidades que están fuertemente marcadas por el territorio, otras lo están más por la concepción del tiempo. En las sociedades tradicionales –sostiene- el vínculo largamente establecido con un territorio relativamente homogéneo y cerrado propicia que éste tenga gran importancia en la generación de puntos de referencia familiares que otorgan seguridad y estabilidad y sirven de base a la identidad. Según este autor, con el arribo de la modernidad el espacio se volvió amplio, heterogéneo, fragmentado, abierto al futuro, con lo que su importancia como fuente de identidad disminuyó para muchos grupos (Hiraoka, 1996).

Otros autores coinciden en que en el mundo contemporáneo, marcado por los constantes y acelerados desplazamientos de bienes, mensajes y personas, el territorio ha perdido peso como anclaje de las identidades pues es común que las personas se muevan cotidianamente entre distintos espacios, organizados física y simbólicamente con diferentes lógicas (Gleizer, 1997; Bauman, 2005). Sin embargo, como ha mostrado Maffesoli, esto no significa que desaparezca del todo la asociación entre las identidades y el espacio usado, vivido y simbolizado, lo que

tenemos más bien –dice este autor- es que se genera una forma de arraigo más dinámica, distinta a la de períodos previos de la historia (Mafessoli, 2000: 41).

Si bien es cierto (como señala Díaz, 2001: 133) que a veces se exagera el papel del territorio en la construcción de identidades, considero que sigue siendo válido afirmar que al usar el espacio físico, las personas y los grupos lo marcan, dibujan sus huellas en él, dejan mojones que les permiten reconocerse a sí mismos e identificarse/distinguirse de otros; diferenciar entre adentro/afuera, arriba/abajo, centro/periferia para situarse a sí mismos en la jerarquía social. En el ordenamiento social de lugares femeninos y masculinos; infantiles y adultos; para trabajar, estudiar, abastecerse, divertirse, rezar, o realizar cualquier otra actividad, los individuos y los grupos se construyen a sí mismos (Aguado y Portal, 1992; Maffesoli, 2000; Giménez, 2001 y 2009; Chihu, 2002).

En el caso de los niños de mi estudio, resultó pertinente atender a cómo utilizan el espacio y se apropian de él, cuáles son los espacios por los que se desplazan, los lugares a los que tienen acceso y en qué momentos; cómo en el uso del espacio marcan fronteras al interior de lo que clasifican como la categoría niños, y cómo al buscar apropiarse de ciertos lugares, negocian con los demás el límite simbólico entre los infantes y los que no lo son. Fue importante considerar también cómo los niños se sitúan en relación a espacios amplios con los que no tienen un contacto cotidiano directo, pero del cual poseen referentes a través de la escuela, de los medios de comunicación y de las pláticas de sus mayores. Esta forma de abordaje permitió considerar al espacio no como un mero escenario en el que se construye la identidad infantil, sino como elemento apropiado y valorizado por los actores, que es esencial para el establecimiento de categorías sociales y de símbolos de diferenciación.

3.3.4 Narraciones y prácticas: lugares privilegiados para la articulación y externalización de las identificaciones

La narración que el sujeto hace de sus experiencias juega un papel central en la articulación de sus múltiples y sucesivas identificaciones. Según Benoit (s.f.: 8) la narración es condición de la apropiación del sí mismo, pues ella organiza la comprensión de sí y del otro. Esto obedece a que al narrar hacemos una reconstrucción simbólica de las experiencias pasadas para conectarlas con el presente y proyectarlas hacia el futuro, generando la idea de continuidad y la ilusión de coherencia (Giménez, 1996: 16 y 2009: 35-36). Ricoeur señala que

al construir la trama de la narración damos una configuración inteligible a un conjunto heterogéneo de acciones, de causas e intenciones y nos reconocemos como agentes de lo que hacemos o hemos hecho, pues la narración pone en relación dialéctica a los rasgos que permanecen en el tiempo y a las transformaciones que vuelven problemática la identificación del sí mismo (Ricoeur 2006: 132-137).

Mediante la narración el sujeto no sólo articula su identidad, sino que también la externaliza. Por eso las narraciones son fuente importante en el análisis de las identidades. Sin embargo, al igual que la propia identidad, las narraciones que de sí mismo hace el actor social se modifican continuamente. El pasado -dice Pilar Jimeno- es siempre interpretable y cambiante desde los distintos presentes históricos (2002: 141). Al narrar y unificar fragmentos de experiencia el sujeto puede dar un papel relevante a aspectos que en otro momento pasó por alto (Sánchez, 2009: 49) y recuperar sucesos que estaban olvidados en el nivel consciente (Ricoeur, 2006: 151). Asimismo en cada narración de la biografía personal o de la historia del colectivo se van agregando y quitando sentidos (Díaz, 1993: 66). En ocasiones son necesarios incluso olvidos de parte de nuestra historia que nos permitan generar nuevas identificaciones (Díaz, 2001: 133; Giménez, 2009: 72).

Por eso al analizar las narraciones de los niños actuales (y de quienes antes fueron niños) como vía para abordar el ordenamiento de las múltiples y sucesivas identificaciones es fundamental tener presente que aunque el pasado está presente en la memoria, ésta es una construcción articulada y significativa de la experiencia, no necesariamente apegada a la realidad (Portal, 1997: 62). Es importante considerar también que las narraciones que el sujeto elabora están siempre filtradas por constreñimientos culturales, suelen seguir estructuras y estilos fijados por la tradición, los cuales se constituyen en pre-textos (Pujadas, 1996: 276-277), que muchas veces dan lugar a imágenes estereotipadas sobre el actor social.

Además de organizar, actualizar y externalizar sus identificaciones mediante relatos, el sujeto lo hace también a través de sus prácticas, de las elecciones y decisiones que toma en el fluir de la vida, en ellas construye y manifiesta su identidad. Al interactuar con otros rechaza o se apropia de objetos, espacios, lenguajes, valores, creencias, significados y conductas; al relacionarse con todo esto, se reconoce a sí mismo -a veces de manera sorpresiva- como un ser con ciertas capacidades, habilidades, sentimientos, motivaciones, expectativas; interpreta la situación en la que se encuentra; se sitúa dentro de un campo de relaciones y opta -

consciente o inconscientemente- por unas alternativas de acción, difiriendo o descartando otras (Sciolla, s.f.: 24-25; Giménez, 1996: 17; Sánchez, 2009: 50 y 52).

En las elecciones respecto al manejo corporal, al agrupamiento con otros, a la participación en rituales, al consumo de bienes, a los códigos lingüísticos y al uso de los espacios, entre otras cosas, el actor social focaliza y resalta aspectos de sí mismo para construir y expresar su identidad, a la vez que adopta o resiste a las tipificaciones que los demás le asignan. Muchas prácticas relativas a estos aspectos llegan a transformarse en rutinas, en hábitos y a generar articulaciones particulares entre sí, constituyéndose en estilos de vida (Reyes J, 2009: 31) que permiten formular y comunicar quién es uno y quién desea ser (Gleizer, 1997: 88)¹⁰.

Las rutinas adoptadas, que se traducen en un estilo de vida, propician que los actores lleguen a percibirse y definirse como natural e intrínsecamente vinculados con determinados tiempos y espacios, a la vez que les permiten articular el ayer con el hoy y el mañana, y establecer puntos de referencia relativamente estables que den soporte a la imagen que construyen sobre sí mismos como entidad persistente.

Las opciones de estilo de vida pueden ser más o menos abiertas y plurales en distintos momentos históricos, en las diversas sociedades o para diferentes actores sociales. A mi parecer, para la mayor parte de los niños de las sociedades contemporáneas las alternativas de elección de estilo de vida son estrechas; los niños (incluidos los de estratos socioeconómicos altos) tienen pocas opciones para decidir qué vestir, cómo peinarse, qué bienes consumir, con quiénes, cuándo y dónde agruparse, qué actividades realizar; sus alternativas suelen estar fuertemente constreñidas por los adultos, y con ello se restringen también (no se anulan del todo) las posibilidades que los niños tienen de imprimir su propio sello a la identidad que van construyendo. Sin embargo, los propios controles ejercidos por los adultos, las rutinas y prácticas entrelazadas que éstos buscan imponer a los niños contribuyen a que los infantes articulen una imagen relativamente unificada de sí mismos.

Desde luego, como sabe cualquiera que haya convivido con un niño o haya estado a cargo de un grupo de ellos, los infantes –de manera individual o aglutinándose entre sí- pueden

¹⁰ A este respecto, Gleizer señala que el estilo de vida puede ser definido como un *grupo de prácticas más o menos integradas* (y yo agregaría *recurrentes*) que un individuo abraza, no sólo porque tales prácticas satisfacen necesidades utilitarias, sino porque le permiten expresar una forma de ser, manifestar u objetivar parte de su esfera íntima, de aquello que le caracteriza como semejante de unos y distinto de otros, ya que hacer verbalmente explícitas a cada paso las representaciones y valoraciones que tenemos respecto a nosotros mismos y a los demás, sería complicado, poco práctico y no siempre posible.

eludir prácticas, romper reglas, rechazar rutinas o resistirse al estilo de vida que los mayores intentan imponerles. Por ello, el análisis de las prácticas rutinarias, más o menos integradas que tienden a aparecer asociadas a un grupo de niños y de las tensiones que al interior de tales rutinas se generan, se presenta como una vía necesaria para comprender cómo los niños negocian entre auto y heteroadscripciones para construir y expresar su identidad¹¹.

La comprensión de tales negociaciones es imposible desde enfoques que ven a los infantes como esponjas, en los que “la formación de identidad aparece como un proceso en que los niños, sin ojo crítico, observan y absorben mensajes acerca de lo que su sociedad desea que ellos sean” (Hughes y Mac Naughton, 2005). Para comprender cómo las autoidentificaciones infantiles interactúan con las heteroadscripciones se requiere una concepción de los niños como agentes y del proceso de construcción de identidades como atravesado por tensiones, conflictos y disputas. Este tipo de abordaje permite también captar los giros, rupturas y discontinuidades que se presentan en los procesos de construcción identitaria y que pueden dar lugar a crisis de identidad personal o de grupo (me referiré a este tipo de crisis al abordar las similitudes, diferencias y acción recíproca entre identidades individuales y colectivas).

3.4 La relación dialéctica entre identidad y acción

Aún a riesgo de resultar reiterativa, conviene subrayar la relación dialéctica que existe entre la representación que de el actor construye sobre sí y la acción del sujeto: por una parte, la forma en que las sucesivas y múltiples identificaciones son articuladas predisponen a percibir y actuar de determinada manera; como señala Gilberto Giménez, el individuo “escoge entre diferentes alternativas de acción en función de su identidad” (1996: 17)¹². Pero por otra parte, lo que hacemos y la valoración que de ello formulamos influyen en nuestra identidad, o dicho en otras palabras: la identidad es fuente de prácticas y las prácticas son fuente de identidad, se afectan mutuamente.

¹¹ El análisis de estilos de vida se ha revelado fructífero para la comprensión de las identidades juveniles (véase como ejemplo Reyes J, 2009) y puede serlo también para el de las identidades infantiles, por más que en el segundo caso las prácticas habituales y rutinarias tengan un fuerte componente de imposición por parte de los adultos.

¹² De acuerdo con Giménez la identidad, como toda representación constituye un sistema de imágenes, informaciones, creencias, opiniones y actitudes que opera como marco de percepción e interpretación de lo real y como guía de comportamientos y prácticas, por lo cual sirve para construir la realidad. (Giménez, 1996: 14; 2009: 33).

Como las demás representaciones, la que un actor social elabora sobre sí mismo está siempre ligada a juicios de valor que organizan su relación con el mundo e inciden en su manera de actuar. Estos juicios pueden generar creatividad y autonomía o bien, sumisión ante los demás:

Los actores sociales –sean éstos individuales o colectivos- tienden, en primera instancia, a valorar positivamente su identidad, lo que tiene por consecuencia estimular la autoestima, la creatividad, el orgullo de pertenencia, la solidaridad grupal, la voluntad de autonomía y la capacidad de resistencia contra la penetración excesiva de elementos exteriores. Pero en muchos otros casos se puede tener también una representación negativa de la propia identidad (...) [lo cual] genera frustración, desmoralización, complejo de inferioridad, insatisfacción y crisis (Giménez, 2009: 44)

Los juicios de valor y los sentimientos implícitos en la autoidentidad tienen pues efectos importantes en las prácticas. Un actor social con una identidad positiva fuertemente constituida, puede usarla para imponer sus objetivos a otros (Dubet, 1989: 527). Considerando lo anterior, al analizar el significado que los niños dan a ‘ser niño’, consideré necesario atender al tipo de sentimientos y valoraciones con los que los niños acompañan tanto sus referencias a sí mismos, como sus alusiones a las prácticas que desarrollan.

Como mostraré en capítulos posteriores, resultó claro que en determinados contextos los niños de mi estudio al caracterizarse a sí mismos en tanto individuos y, como colectivo, se diferencian de los no-niños mediante: 1) el reconocimiento de prácticas habituales entre ellos, tales como: estudiar, jugar, u obedecer, y 2) el distanciamiento de acciones que adjudican a los ‘otros’ tales como: procrear, trabajar, generar ingresos, tener relaciones sexuales. A la vez, los menores establecen distinciones al interior de la propia categoría niños en función de prácticas específicas: jugar determinados juegos, usar ciertos bienes, ocupar espacios particulares, asistir a una escuela específica, etc. y con frecuencia se definen a sí mismos a partir de valoraciones de su modo de hacer las cosas, de tal manera que un niño puede definirse, por ejemplo, como excelente jugador de fútbol, mal estudiante, buen cuidador de sus hermanos pequeños, etc. En ocasiones formulan incluso valoraciones globales sobre su persona, describiéndose a sí mismos como buenas o malas personas.

Cabe advertir que la valoración que los sujetos hacen de sí mismos y de sus práctica no es directamente accesible ni puede captarse mediante la mera observación de las prácticas. Para acceder a esta valoración, y como complemento de la observación, resultan metodológicamente importantes los relatos, narraciones y otras expresiones orales que las

personas o grupos elaboran sobre sí mismos y sobre su actuar¹³. Aun así, como señala Ricoeur (2006: 199-201), la vivencia propia del otro, su experiencia, será para siempre parcialmente inaccesible, pero ciertamente “el otro no queda como un desconocido para mí, si no, yo ni siquiera podría hablar de él” (2006: 201). Tal como los sujetos sociales que estudiamos hacen en su interacción cotidiana, los investigadores podemos construir interpretaciones de segundo orden, apoyándonos en las interpretaciones que de sí mismos hacen los actores y que manifiestan -de manera siempre parcial, flexible y dinámica- en sus actos, sus gestos y sus palabras.

4. Las identidades individuales y colectivas y su dependencia mutua

Hasta aquí he hablado del proceso de construcción de identidad sin distinguir entre identidad del individuo e identidad colectiva. Pospuse hasta este punto el abordaje de esta cuestión para reflexionar con amplitud sobre las posibilidades de hablar de una identidad colectiva en el caso de la categoría *niños* y, de ser así, cuáles serían sus particularidades.

Antes de adentrarme en esta reflexión debo hacer hincapié en que, como señala Gilberto Giménez, “La identidad se predica en sentido propio solamente de sujetos individuales dotados de conciencia, memoria y psicología propias, y sólo por analogía de los actores colectivos” (Giménez, s.f.: 6). Esta analogía es posible en la medida en que las colectividades y los grupos no son simples agregados de individuos, sino que:

Se trata más bien de *entidades relacionales* que se presentan como totalidades diferentes de los individuos que las componen y que en cuanto tales obedecen a procesos y mecanismos específicos. Dichas entidades están constituidas por individuos vinculados entre sí por un sentimiento de pertenencia, lo que implica (...) compartir un núcleo de símbolos y representaciones sociales y, por lo mismo, una orientación común a la acción. Además, se comportan como verdaderos actores colectivos capaces de pensar, hablar y operar *a través de sus miembros o de sus representantes* (Giménez, 2009: 38, cursivas en el original)

4.1 Identidad personal o individual

En la identidad personal se articulan en forma indisociable tres elementos que sólo pueden separarse con fines heurísticos: un cuerpo vivido subjetivamente, una vida mental y un yo que

¹³ Desde luego los relatos y otras formas de verbalización que acompañan las acciones de los sujetos tampoco revelan en forma directa su identidad. Como señalé antes, las narraciones son construcciones articuladas de la experiencia, no la experiencia misma. En algunos casos incluso pueden estar estratégicamente elaboradas para ocultar la identidad propia, por eso la conducta verbal requiere, a su vez, ser contrastada con las prácticas.

actúa y se desarrolla históricamente (Mohanty, 1994). De acuerdo con Giménez, este tipo de identidad se constituye a partir de un proceso en el que:

...los sujetos individuales definen sus diferencias con respecto a otros sujetos mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales generalmente valorizados y relativamente estables en el tiempo”. (Giménez, s.f., p. 9).

La representación que de sí tiene el individuo empieza a formarse desde el período de lactancia y nunca queda fija. Como toda identidad, la identidad personal es relacional, está compuesta por múltiples identificaciones y se transforma a lo largo del tiempo. Se construye, mantiene y manifiesta en y por los procesos de interacción social. Requiere ser intersubjetivamente reconocida y sancionada (Erikson, 1985; Giménez, s.f.; Giménez 2009; Reyes J., 2009)¹⁴. La identidad de una persona contiene elementos de lo ‘socialmente compartido’ y de lo ‘individualmente único’ (Giménez, s.f.:10).

De acuerdo con Giménez, la identidad personal se construye sobre la base de tres tipos de elementos: los atributos personales, los círculos de pertenencia y la biografía irreplicable e incanjeable de cada persona (Giménez, 2009: 37).

a) En cuanto a los atributos personales, en la distinguibilidad del individuo suelen ser relevantes la imagen del propio cuerpo, las preferencias y/o hábitos de consumo, el apego afectivo a determinados objetos materiales, las disposiciones y actitudes (tales como ser amigable, comunicativo, irascible, etc.), así como las habilidades y capacidades. En todos los casos, los atributos personales considerados para la autoidentificación y el valor asignado a cada uno, organizan la interacción con los demás y guardan relación con el contexto sociocultural en el que el individuo se sitúa. Incluso los atributos biológicos o físicos tienen un significado social dado por el contexto; no es lo mismo ser hombre o mujer, moreno, gordo, alto, lampiño, etc. en una sociedad que en otra, en un momento histórico o en otro; el trato diferencial que reciben las personas de acuerdo con sus características corporales no sólo establece diferencias, sino que suele estar asociado con valores y jerarquías culturalmente establecidas (Pérez-Agote, 1986: 79-80; Serret, 2000: 242).

b) Entre los atributos fundamentales tomados en cuenta para la construcción de la identidad personal están también los círculos de pertenencia a los que el sujeto se adscribe. Para definir

¹⁴ Como señalé al hablar de las identidades en términos generales, el sujeto se juzga a sí mismo a la luz de cómo lo juzgan los demás; la identidad que construye siempre refiere a las expectativas y definiciones que las otras personas tienen sobre él, en este sentido no sólo implica autoreconocimiento, sino también heteroreconocimiento.

quién es, el individuo se contrasta con los demás y se sitúa como semejante de unos y distinto de otros; esto lo lleva a ubicarse como parte de determinados conjuntos de personas, de manera que “lo colectivo se convierte paradójicamente en un componente esencial de las identidades individuales” (Giménez, s.f.: 11).

Los ejes considerados para autoadscribirse a categorías, grupos o colectivos humanos son variados; entre los principales se encuentran el género, la clase social, la etnicidad, el territorio en el que se vive (Chihu, 2002: 5). Como las adscripciones se combinan en formas diversas, resulta prácticamente imposible que las personas exhiban exactamente la misma combinación de círculos de pertenencias y por ello la configuración particular de las adscripciones ayuda al individuo a precisar quién es él. (Giménez, s.f.: 11)

Los conjuntos de personas a los cuales el individuo considera pertenecer pueden ser de diversos tipos. Giménez (2009: 32) propone una tipología al respecto:

- **Grupos:** conjunto de individuos en interacción según reglas establecidas.
- **Colectividades:** conjunto de individuos que, aún en ausencia de interacción y contacto próximo, experimentan cierto sentimiento de solidaridad porque comparten valores, expectativas o sentimientos de obligación moral por estar ligados a determinados roles.
- **Redes sociales:** relaciones de interacción con composición y sentido variables, que no requieren contigüidad espacial y que son creadas y actualizadas cada vez por los individuos.
- **Categorías sociales:** agregados de posiciones y estatus –en sentido estadístico– cuyos detentores no se encuentran en interacción, pero tienen características semejantes (sexo, edad, ingreso, etc.) aunque no necesariamente comparten un cuerpo común de normas y valores.

Por otra parte, la intensidad de la participación en estos agrupamientos es también variable. Como destaca Gilberto Giménez, “La pertenencia social reviste diferentes grados, que pueden ir de la membresía meramente nominal o periférica a la membresía militante e incluso conformista, y no excluye por sí misma la posibilidad del disenso” (2009: 31). Además, el reconocimiento de pertenencia no supone que el individuo considere que los conjuntos a los que se adscribe son homogéneos o uniformes, con frecuencia reconoce la heterogeneidad que de hecho caracteriza a cualquier colectivo.

De acuerdo con Gallisot (s.f.: 11-13) en la inclusión o exclusión del individuo en los variados conjuntos de personas hay casos en que se puede hablar propiamente de

identificación por pertenencia, en otros se trata más bien de una inclusión e identificación por referencia. La identificación por pertenencia:

Nos sitúa dentro del círculo mismo de las relaciones sociales de alta frecuencia, las del espacio social inmediato (...) nos vincula con la red de relaciones inmediatas, familiares, de hogar, de barrio, de escuela, de grupo de pares..., de trabajo, de área de desplazamiento, de actividades cotidianas y de diversiones (...) conduce a través de las solidaridades mantenidas y buscadas. (Gallisot, s.f.: 11-12)

La identificación por referencia, en cambio, tiene que ver con divisiones y conflictos percibidos dentro de una visión totalizadora acerca del mundo. Este tipo de identificación se vincula con los estereotipos, puede ser obra de los mismos interesados o de categorizaciones impuestas por otros y tiende a pasar al primer plano en las prácticas de discriminación social (Gallisot, s.f.: 13).

En el caso de mi investigación, como mostraré más adelante, resultó evidente que para describir quiénes son en tanto individuos, los niños aluden a diversos colectivos, algunos como la familia o el grupo escolar están claramente delimitados y a su interior muchas de las reglas de interacción son continuamente explicitadas. Otros, como sus grupos de amigos, son más flexibles y de composición variable, tienen normas de interacción menos formalizadas; este tipo de agrupaciones bien pueden entenderse en términos de red. Finalmente, las autoadscripciones infantiles aluden en ocasiones a categorías amplias en las que incluyen tanto a personas con las que tienen interacción directa, como a otras con las que simplemente reconocen que comparten un rol o posición o bien con las que consideran tener alguna afinidad en gustos. Así por ejemplo, los menores pueden asumirse como varones o mujeres, como niños (por oposición a otras categorías de edad), como gente de ciudad o de pueblo, como fanáticos de algún club deportivo, programa de televisión o género musical. Su autoadscripción en estos casos refiere a categorías sociales amplias.

La combinación de estas pertenencias resulta esencial para dar forma a la definición que cada niño construye sobre sí mismo como un ser único. Conviene señalar, sin embargo, que en unos momentos las autoadscripciones vinculadas a sus redes pueden ocupar el primer plano, en otras circunstancias la pertenencia a grupos más estables pueden tomar el lugar prioritario. Existen también situaciones en las que la adscripción a categorías amplias se revela como central para configurar sentimientos solidarios o de rechazo hacia otras personas, a través de lo cual los niños refuerzan estereotipos vigentes en su entorno inmediato.

c) Además de los atributos personales y de los círculos de pertenencia, la identidad individual se apoya en la biografía particular e irrepetible del sujeto. El proceso personal de identificación acumula experiencias pasadas y las recompone en el presente (Gallisot, s.f.: 14), proyectando hacia el futuro las experiencias del momento y las ya acontecidas (Giménez, 1996: 16). Como señalé en el apartado sobre el papel de la narración, a través del relato de sus experiencias la persona se reconoce como entidad persistente que se distingue por su actuar y por los pensamientos y sentimientos que acompañan su acción. En mi caso de estudio, el análisis de los relatos que los niños hacían sobre situaciones que habían vivido fue importante como fuente para interpretar cómo se distinguen de o se identifican con otras personas.

Una vez señalados los tres tipos de elementos que sirven de base a las autoidentificaciones individuales, cabe subrayar que ninguno de ellos puede entenderse al margen de lo colectivo: como vimos, los *atributos personales* a través de los cuales el sujeto social define y expresa su especificidad son en todos los casos de naturaleza social; la *pertenencia a colectivos* debe ser reconocida y sancionada socialmente y, por último, en la elaboración de *relatos* de lo vivido por el actor se da siempre una especie de transacción entre la interpretación que hace el propio sujeto y la de sus interlocutores, influidas ambas por marcos culturales, que son invariablemente de naturaleza colectiva. Así pues, como señala Erikson enfáticamente “la identidad es un proceso ‘localizado’ en el *núcleo del individuo* y, asimismo, en el *núcleo de su cultura comunitaria*” (1985: 19, cursivas en el original)¹⁵.

Como resultado de la influencia mutua entre lo colectivo y lo personal, la identidad individual se transforma continuamente. La articulación de las sucesivas identificaciones y de las múltiples adscripciones enfrenta dificultades en algunos momentos, dando lugar a crisis.

¹⁵ La complementariedad entre identidad individual y de grupo puede observarse mucho antes de que el niño pueda explicitar verbalmente la percepción que tiene de sí. De acuerdo con Erikson, los modos básicos de organizar la experiencia por parte del grupo (que el autor denomina *ethos* del grupo) están presentes desde las primeras experiencias corporales del lactante. Paulatinamente los niños toman consciencia de que su modo individual de ser es una variante de la identidad de su grupo (1985: 42-43). Un niño –agrega Erikson– tiene múltiples oportunidades para identificarse a sí mismo, más o menos experimentalmente, con personas, hábitos, rasgos, actividades, ideas. Sin embargo, “la época histórica en la que vive le ofrecen sólo un número limitado de modelos socialmente significativos para establecer combinaciones adecuadas de fragmentos de identificación...” (1985:47).

El concepto ‘crisis de identidad personal’ se ha usado en muy diversos sentidos¹⁶. Aquí me interesa destacar que hay situaciones en las que a los individuos se les dificulta generar su propio sentido de sí, debido a que participan en una pluralidad de mundos, enfrentándose a diferentes valores, creencias y significaciones en sus diversas áreas de actividad (Gleizer, 1997: 34). Tal me parece el caso de algunos de los niños de mi investigación, que se desenvuelven en un entorno donde costumbres, valores y actitudes relacionados con su ascendencia maya y promovidos por su familia y comunidad, resultan ajenos -y a veces contradictorios- con los que ellos intuyen que requerirán más adelante para integrarse a la vida urbana o bien con los que les demanda su participación en otros escenarios, como la escuela.

Siguiendo a Erikson asumo que todas las personas pasamos por crisis de identidad personal y que crisis no necesariamente implica catástrofe, sino más bien disyuntiva, momentos en los que se hace necesaria una reformulación de la imagen que tenemos de nosotros mismos para mantener el crecimiento, la diferenciación y el sentido de continuidad. En ocasiones la crisis es escasamente perceptible, pero en otras puede ser evidente (Erikson, 2007: 11-13), por ejemplo, en casos como los de los siux analizados por Erikson, en los que niños forzados a vivir con arreglo a dos proyectos divergentes debido a profundas y aceleradas transformaciones de su entorno parecen “con frecuencia bloqueados en cuanto a sus expectativas y paralizados en cuanto a sus ambiciones” (Erikson 1985:42).

Las reflexiones en torno al concepto ‘crisis de identidad personal’ nos recuerdan que no podemos dar por supuesto que en investigaciones realizadas con niños, cada uno de nuestros pequeños informantes se adscribirá con toda claridad y seguridad a sus grupos de origen o a la categoría ‘niños’; cabe la posibilidad de que uno o varios de los infantes tengan dificultad para ubicarse en alguno de los grupos clasificatorios reconocidos en su entorno. Es posible también que enfrenten confusión respecto a sus expectativas de futuro.

¹⁶ La noción de crisis de identidad individual ha sido asociada con momentos en los que por algún evento traumático o por un radical cambio histórico la persona pierde la noción de continuidad con su pasado y la confianza en su rol social, experimenta confusión y dificultad para integrar la anterior imagen que tenía de sí, con su situación presente y con las demandas de su entorno cultural (Erikson, 1985: 14 y 58). El concepto ha sido empleado también para referir el estado de confusión que con frecuencia se presenta entre jóvenes de sociedades con fuerte división del trabajo en las que el rol ocupacional futuro es incierto o en las que debido a cambios acelerados se hace imposible que cualquier modo tradicional de ser sirva como guía (Erikson, 1985: 33). En enfoques de corte funcionalista se ha hablado de crisis de identidad personal para referir a situaciones de cambio de rol y/o estatus en las que el individuo corre el riesgo de no saber quién es DUBET (1989:524).

4.2 Identidades colectivas

El concepto 'identidades colectivas' refiere a conjuntos de personas vinculadas entre sí que comparten el sentimiento de constituir una unidad con relativa permanencia y continuidad. Esta noción alude a actores que en tanto colectivo no tienen conciencia y psicología propias y que no son entidades bien delimitadas (como nuestro cuerpo) sino que están permanentemente reconstruyéndose, dividiéndose, fusionándose, de manera que con frecuencia no sabemos dónde empiezan y dónde terminan (Giménez, s.f.: 15). Los agrupamientos respecto de los cuales se predicen identidades colectivas nunca son homogéneos; sin embargo auto y heteropercepciones reconocen semejanzas entre sus integrantes con respecto a algún eje de ordenamiento de las personas.

Sin individuos concretos que se reconocen como parte de lo que perciben como una unidad que agrupa a distintas personas, las identidades colectivas no podrían conformarse. Como señalan Hughes y Mac Naughton, así como lo individual no puede existir fuera de lo social, tampoco lo social puede existir por encima de lo individual, son interdependientes, se constituyen mutuamente (2005: 190).

Las identidades de grupo han de considerarse siempre en relación con otra(s) identidad(es) de grupo (Erikson, 1985: 19), pues surgen del reconocimiento de intereses comunes en un campo de conflicto (Gallisot, s.f: 2; Jimeno, 2002: 139). Por eso, como señala Giménez, las identidades colectivas sólo cobran sentido en el contexto de luchas pasadas o presentes por las clasificaciones sociales y por el honor y dignidad de los distintos actores. Los agentes sociales que ocupan las posiciones dominantes tratan de imponer una definición legítima de las identidades sociales, tienden a exagerar la excelencia de sus propias cualidades y costumbres y a denigrar o estigmatizar las ajenas. Los sujetos sociales pueden aceptar tal definición e interiorizar la estigmatización o pueden subvertirla -ya sea aceptándola en lo general pero negando los rasgos estigmatizadores o descalificadores, o bien construyendo una forma autónoma de evaluar la propia identidad- (Giménez, 2009: 57-58).

Al igual que las identidades individuales, las colectivas son dinámicas, abiertas, inestables, se reinterpretan en las situaciones particulares. A lo largo del tiempo pueden variar los integrantes del grupo y los diacríticos que permiten el reconocimiento de un 'nosotros' y la diferenciación respecto de 'los otros'; sin embargo hablar de identidad colectiva supone el reconocimiento intersubjetivo de una entidad cuya distinguibilidad es relativamente

persistente y continua. “El contenido y la durabilidad de esta forma de identidad varían considerablemente según el tipo de grupo o de sociedad que se considere” (Giménez y otros, 1992: 53). Además, el reconocimiento de una identidad colectiva no implica que las representaciones sociales del ‘nosotros’ sean compartidas homogéneamente o en el mismo grado por todos los miembros del colectivo en cuestión, ni que los comportamientos de éstos sean uniformes; tampoco implica necesariamente a un grupo organizado (Giménez, 2009: 39-40).

Algunas perspectivas sostienen que la identidad colectiva requiere como condición de posibilidad la *proximidad de los actores individuales en el espacio social*, además de que implica compartir un *núcleo de símbolos y representaciones sociales* (Giménez, 2009: 38-39) y la existencia de *uno o varios proyectos para el futuro*, de alguna anticipación del porvenir por parte de la colectividad en cuestión (Giménez, s.f.: 8). Desde esta óptica, la identidad colectiva precisa también de *cierto grado de involucramiento emocional* que permite a los individuos sentirse como parte de una unidad común y de *cierta tensión irresoluble* entre la definición del colectivo por sí mismo y el reconocimiento otorgado por el resto de la sociedad. En este enfoque juegan un papel relevante las *definiciones cognitivas compartidas* (de manera relativa, no homogénea) que operan como orientadoras de la acción y se incorporan a rituales, prácticas y artefactos culturales (Giménez, s.f.: 14-17), así como la *memoria colectiva*, el trabajo de selección, reconstrucción y, a veces, transfiguración o idealización del pasado en función de las necesidades del presente (Giménez, 2009: 63).

Bajo la óptica anterior, resulta cuestionable hablar de identidad colectiva de categorías sociales tan amplias como ‘los niños’, pues no hay una matriz cultural o un complejo simbólico compartido por los infantes de distintos contextos socioculturales, que les sirva como común orientador de la acción¹⁷.

Sin embargo, cabría hablar -desde la perspectiva arriba señalada- de identidad colectiva de niños cultural, histórica y espacialmente situados, que: a) mantienen interacciones entre sí y se reconocen como parte del colectivo infantil del espacio social particular en el que interactúan; b) que en su contexto específico tienen capacidad de diferenciarse y marcar límites respecto a

¹⁷ En “La cultura como identidad y la identidad como cultura” Gilberto Giménez califica de aberración sociológica hablar de identidades colectivas de agregados estadísticos y de cosas tales como ‘psicología de los mexicanos’ o ‘psicología de la juventud’ (Giménez, s.f.:7). Afirmaciones similares haría probablemente este autor respecto de la amplia categoría ‘niños’.

quienes no son niños; c) que comparten sistemas simbólicos; d) que manifiestan orientaciones similares a la acción y que incluso -en determinados momentos- e) pueden desarrollar prácticas colectivas. No obstante, habría que precisar en tal caso, si los niños reconocen una persistencia en el tiempo de la categoría a la que se adscriben, esto es, si reconocen alguna articulación entre su presente y el pasado de quienes en un momento histórico previo integraron esa unidad catalogada como 'los niños'. Así mismo, se requeriría precisar: a) si los niños de un mismo contexto comparten (aunque sea en forma relativa) una visión y proyecto de futuro, y b) si están en condiciones de plasmar en artefactos culturales la imagen que tienen sobre sí mismos (en cuanto grupo) y, a través de ello, establecer guías para la acción y construir una memoria colectiva.

Otras perspectivas de abordaje de las identidades colectivas resultan más adecuadas en el estudio de colectividades infantiles pues no presuponen (como frecuentemente se ha hecho, en investigaciones sobre identidades étnicas, laborales, religiosas o barriales) que para la construcción de una identidad colectiva sean indispensables la existencia de una matriz simbólica compartida, una estructura organizativa, una amplia continuidad temporal o una fuerte articulación entre pasado, presente y futuro. Una alternativa de abordaje diferente la ofrecen enfoques que asumen que algunas colectividades pueden ser efímeras, extremadamente flexibles, articuladas en torno al presente vivido en común, carecer de proyectos orientados al porvenir y de un *universo* simbólico compartido, pero a pesar de ello, ser fuente de intensos sentimientos de pertenencia y solidaridad, así como de algunas prácticas y símbolos diferenciadores que permiten construir fronteras frente a 'los otros'. Bauman (2005) y Maffesoli (2002; 2000; 1990) son representantes de este tipo de enfoque. Aunque estos autores apoyan sus planteamientos en ejemplos y reflexiones que implícitamente refieren al mundo de los jóvenes y los adultos, su énfasis en identidades colectivas que encuentran su anclaje en el presente (con poca consideración del pasado y del futuro) y en el gozo de compartir el presente, resulta útil para abordar las identidades relativas a agrupamientos infantiles.

Bauman (2005) señala que en nuestro tiempo de rápidos y constantes cambios muchas de las filiaciones sociales tradicionales han perdido fuerza, a la vez que nuevos colectivos en forma de redes aparecen como espacios en los que el individuo puede sentir que pertenece y que le permiten la forja de identidad. Al igual que Bauman, Michel Maffesoli plantea que en

tiempos contemporáneos se dan agrupamientos flexibles (nuevas tribus, las llama el autor) que están cobrando fuerza como generadores de identidades. Según su planteamiento estos agrupamientos presentan las siguientes características:

- No se preocupan por objetivos a alcanzar o metas que realizar. No se rigen por una lógica racional y utilitaria. Su único objetivo es darse calor.
- Están asentados en emociones compartidas, en el afecto y el placer de estar juntos, en la socialidad empática.
- Carecen de una organización institucional y son reticentes a las jerarquías y el poder vertical, están unidos en ‘punteado’, enlazados en forma de red. Su unión no tiene la rigidez de los modos de organización tradicionales, por eso asumen más bien la forma de una argamasa de solidaridad desinteresada, ayuda mutua, compañerismo, reparto fraterno.
- Favorecen la proximidad, así como el aspecto cálido y lúdico de las relaciones.
- Siguen una dialéctica sutil entre el mostrar y el ocultar. Desarrollan una especie de privacidad colectiva, una moral ‘clánica’ que protege contra lo que viene de afuera o de arriba, especialmente protege contra la imposición de una ética y moral exterior (Maffesoli, 1990 y 2002).

Los agrupamientos espontáneos y muy flexibles descritos por Maffesoli son en muchos sentidos similares a los que construyen los niños en los dos lugares donde realicé mi investigación. En particular los grupos infantiles de amigos revelan ser muy importantes en la generación de sentimientos de pertenencia y en las definiciones que los niños elaboran sobre sí mismos¹⁸.

Como en las identidades consideradas por Bauman y Maffesoli, el sentimiento de identidad colectiva de los niños incluidos en mi investigación es intenso y está fundamentalmente anclado en el presente. Aunque el pasado reciente y el futuro cercano inciden en la manera en que los pequeños colectivos de niños delimitan y renuevan constantemente el ‘nosotros’, y aun cuando el pasado de quienes antes integraron el colectivo ‘niños’ influye en las actuales identidades infantiles (vía apropiación de heteroidentificaciones), entre ellos no se aprecian indicios de una memoria colectiva que remita al pasado de quienes les precedieron como

¹⁸ En un sentido similar Alejandro Reyes (2009) ha dado cuenta de la importancia de los grupos de amigos en la construcción de identidades colectivas de adolescentes. Josepa Cucó (1996), por su parte, ofrece una excelente reflexión sobre el fuerte potencial generador de identidades colectivas que tienen los grupos amicales y sobre las posibilidades de éstos de incidir en identidades más englobantes.

miembros de la categoría ‘niños’, ni hay asomo de un proyecto colectivo de futuro de mediano o largo plazo. Esto no resulta extraño si consideramos la brevedad de la niñez como etapa de la vida.

Una reflexión aparte se requiere para abordar el papel que en el caso de los niños tienen las *acciones grupales* y la *creación autónoma de emblemas públicamente exhibidos* que permiten resistir u oponerse a las heteroadscripciones provenientes de quienes ocupan posiciones dominantes en el sistema social. En todos los enfoques a los que me he referido hasta aquí estos dos elementos tienen una importancia central. Sin embargo, dada la desigual distribución de poder entre las distintas generaciones, los niños son quizá de los sectores sociales que tienen más restricciones para exhibir públicamente y de manera colectiva los rasgos de identidad que no provienen de adscripciones impuestas y para desarrollar acciones grupales autónomas. Pero como señala Díaz, no se pueden inferir acciones colectivas concertadas para todos los casos en los que se presupone una identidad de grupo (Díaz, 2001: 132-133).

No hay que olvidar que las identidades colectivas pueden ser de distintos tipos: de acuerdo con la clasificación de Melucci las hay segregadas, heterodirigidas, etiquetadas y desviantes (veáse Giménez, 2009: 28-29). Cuando por su ubicación subordinada en el sistema de relaciones sociales o por la fuerza de estereotipos estigmatizadores, el colectivo tiene pocas oportunidades de afirmar su diferencia independientemente de los criterios fijados por otros, resulta difícil exhibir públicamente emblemas de contraste, así como desarrollar acciones grupales concertadas. Tal me parece que es el caso de los niños, pero no por ello debe deducirse automáticamente que carezcan de identidad colectiva o que ésta sea heterodirigida en su totalidad.

La reducida presencia entre los niños de acciones grupales y de emblemas de identidad autónomos exhibidos públicamente, nos obliga en cambio a reflexionar sobre la forma y condiciones que presenta el conflicto entre autoidentidad y heteroidentidad de los niños, el cual, eventualmente, puede dar lugar a crisis de identidad colectiva.

Cuando existe una fuerte competencia entre al menos dos formas de definir a un colectivo o cuando se diluyen los diacríticos que tradicionalmente habían marcado los límites de una colectividad pueden suscitarse conflictos de identidad en ésta. En el caso de los niños, éstos pueden tener dificultades para definir lo que caracteriza al ‘nosotros’ por encontrarse inmersos

en un entorno en el cual los ‘otros’ que ocupan posiciones dominantes (padres, familiares adultos, maestros, autoridades religiosas, funcionarios públicos) pugnan por dar legitimidad a representaciones variadas sobre los niños. Por ejemplo, en los lugares donde realicé mi investigación, hoy día están presentes discursos sobre los derechos universales de los niños y sobre la equidad de género, éstos compiten con tradiciones y representaciones locales (algunas de origen maya), dando lugar a prácticas contradictorias en la vida infantil.

Si los niños se ven presionados a ajustarse a estilos de vida y proyectos discordantes, se dificulta para ellos encontrar puntos de referencia certeros respecto a los cuales construir su identidad colectiva. Esto es particularmente evidente cuando las formas anteriores de ser niño son estigmatizadas, pero las nuevas aún no se han arraigado; cuando un grupo infantil que interactúa cotidianamente forma parte de una comunidad más amplia que ha sufrido cambios acelerados, o bien, cuando los niños provienen (como gran parte de los participantes en mi investigación) de grupos étnicos originalmente asentados en localidades rurales y cuyas familias se han integrado a la vida urbana. Los educadores inmediatos de estos niños (padres y maestros) pueden tener visiones opuestas entre sí de lo que estos niños *son* y en tales casos la autoidentificación personal y colectiva resulta problemática, pues los niños “viven en medio de una paradójica encrucijada de significados” (Hecht, 2008: 157).

Tener en cuenta la posibilidad de crisis en la identidad colectiva infantil es, entonces, un requerimiento de cualquier estudio que -como el mío- se plantee analizar qué significa ser niño para los niños de un contexto sociocultural determinado.

5. La construcción de las identidades infantiles. Una síntesis del enfoque utilizado en este trabajo.

Los niños, como todos los seres humanos, tienen la capacidad de identificar/distinguir personas, de construir (individual y colectivamente) una imagen de sí como entidad relativamente coherente que persiste en el tiempo y que se diferencia de los demás. En este trabajo me referiré a esta imagen con el término ‘identidad’. La construcción de la identidad infantil –como sucede con todas las identidades– se da a través de un proceso complejo que ocurre siempre en el marco de interacciones sociales e involucra no sólo la percepción, sino también la organización de los datos sensibles, la reflexión y la valoración, operaciones en las que se movilizan razón, sentimiento e imaginación.

La imagen que los niños tienen de sí (como individuos y como colectivo) es relacional, flexible, dinámica y multifacética, nunca queda fija y en algunos casos incluso presenta rupturas o crisis. Aunque aparentemente se trata de una representación unitaria, está compuesta por distintos planos que se articulan en formas variadas en las múltiples y sucesivas situaciones en las que los niños se contrastan con las demás personas y son identificados/distinguidos por éstas. Debido a lo anterior no podemos esperar que el significado que los niños dan a 'ser niño' permanezca fijo.

La identidad infantil está condicionada por la forma en que los no-niños ven a los niños, así como por el contexto en el que ocurren las interacciones entre ambos. El entorno físico y sociocultural provee los elementos materiales y simbólicos con los que los niños construyen su identidad, a la vez que limita las formas en que pueden expresarla. El contexto restringe, dificulta, obstaculiza ciertas configuraciones identitarias, pero a la vez facilita, posibilita, incentiva otras articulaciones entre los componentes de la identidad.

En la imagen que los niños construyen sobre sí mismos se articulan experiencias presentes y pasadas con las expectativas de futuro. En el plano individual resultan importantes las vivencias que los niños han tenido durante su desarrollo, el tipo de prácticas y relaciones sociales que tienen en el presente y lo que esperan para su futuro. En el plano colectivo son relevantes las características que en su grupo de ascendencia ha tenido la niñez a lo largo de la historia, así como las concepciones de ésta en períodos previos, las pugnas actuales entre distintos actores sociales para definir la infancia y las metas que para los niños promueven los adultos de su sociedad.

La identidad colectiva de los niños y sus identidades infantiles individuales se nutren recíprocamente. Aun cuando la niñez es una fase transitoria (de unos cuantos años), mientras la atraviesan los niños establecen distinciones entre ellos y los otros grupos étnicos. Por otra parte, a través de prácticas y símbolos diferenciadores, los infantes delimitan subgrupos dentro de la categoría niños; al interior de éstos desarrollan intensos sentimientos de pertenencia y solidaridad, a pesar de que se trata de agrupamientos efímeros, extremadamente flexibles, que carecen de proyectos comunes a futuro.

Una vez que he expuesto en los tres primeros capítulos mi concepción sobre los niños, la forma en que tradicionalmente se les ve en las comunidades de campesinos mayas yucatecos y la manera en que concibo la construcción de las identidades infantiles (elementos que en

conjunto constituyeron el marco interpretativo que guió mi investigación), en el siguiente capítulo detallaré la metodología empleada para responder a la pregunta central de mi estudio: ¿Qué significa ser niño para los niños de dos colectividades distintas vinculadas a una matriz cultural maya e inmersas en un contexto de rupturas?

CAPÍTULO IV. EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN Y LA METODOLOGÍA EMPLEADA

La mayoría de los manuales de investigación enfatizan que ésta consiste en un proceso metódico que lleva -mediante el seguimiento de una serie de pasos ordenados y planteados con precisión en un protocolo inicial- a comprender y explicar un problema detectado por el investigador y a dar respuesta a la pregunta central que éste se planteó respecto al problema. En realidad las cosas son mucho más complicadas. Con frecuencia el problema es reformulado varias veces a lo largo de una investigación, el marco teórico es ampliado o recortado y los instrumentos de acopio de datos propuestos inicialmente son modificados.

Por otra parte, los resultados de investigación nunca son producto del uso aséptico de un marco teórico y unas técnicas en el análisis e interpretación del fenómeno bajo estudio. Por el contrario, las experiencias personales del investigador, su acervo social y cultural, sus afectos y emociones, las restricciones institucionales en que está inmerso condicionan irremediablemente la selección, percepción y acercamiento a aquello que estudia. Cuando se trata de investigaciones sociales, resultan relevantes también las relaciones que el investigador mantiene con sus informantes. Uno y otros forman parte del mundo social y ocupan posiciones de poder y estatus que marcan la interacción entre ellos e inciden en la cantidad, forma y tipo de información que se obtiene.

Por todo lo anterior, antes de presentar los resultados de mi investigación considero indispensable dar cuenta de la forma en que ésta se gestó y de sus sucesivas modificaciones, así como del tipo de relación que establecí con los niños participantes en el estudio, de las herramientas empleadas para recopilar y analizar la información que sustenta mi trabajo, así como de los alcances y limitaciones derivadas de la forma en que el proceso investigativo se concretizó. A ello dedico el presente capítulo.

1. Situando la mirada: condiciones personales y académicas desde las cuales se realizó la investigación.

Mi práctica docente y en particular mi rol de directora de tesis me condujeron al campo de la antropología de la niñez. Acompañando a alumnos interesados en realizar sus investigaciones sobre juego infantil, me introduje en la literatura antropológica y sociológica concerniente no sólo al juego de los niños, sino también a la socialización y a la construcción social de la infancia. Paralelamente, fui comisionada por la universidad donde laboro para

supervisar un programa de servicio social (*PERAJ-Adopta un amigo*) realizado por estudiantes de diversas licenciaturas con niños de primarias públicas de Mérida, Yucatán.¹

Paulatinamente mi interés por el tema de la infancia fue creciendo, llevándome a participar en los debates ciudadanos sobre la defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en la región donde vivo². Estas experiencias y mi creciente contacto con textos académicos provenientes de lo que ha dado en llamarse “estudios críticos sobre la infancia”³ suscitaron en mí numerosas reflexiones en torno a la diversidad de formas que asume la niñez, a los factores que intervienen en esta variabilidad, a los significados que los niños dan a su propia vida y a las condiciones que constriñen y estimulan la participación infantil en la dinámica social.

Estas reflexiones cimbraron la concepción que por años y de manera acrítica había tenido acerca de los niños. Criada en una familia de clase media urbana, estaba fuertemente afianzada en mí la idea de que los niños son seres inocentes, improductivos, que deben jugar y divertirse, manteniéndose desligados de las responsabilidades y preocupaciones del mundo adulto, a quienes hay que acompañar y guiar casi constantemente, a la vez que se les brindan reiteradas manifestaciones corporales de afecto, evitando hacia ellos las sanciones físicas o las inequidades de género.

Ciertamente en textos antropológicos y en mis trabajos de campo previos había conocido otras formas de vivir la niñez. Sin embargo, y aunque en términos teóricos podía percatarme de la relatividad cultural de mi perspectiva sobre la infancia, al estar en contacto con ambientes culturales distintos al mío, siempre me resultó difícil entender empáticamente la participación infantil en actividades productivas, el maltrato físico hacia los niños, la exclusión

¹ Se trata de un programa que con adaptaciones locales se lleva a cabo en diversos países y está orientado simultáneamente a la formación integral de niños y de jóvenes universitarios, utilizando una estrategia de vinculación social y afectiva. Información sobre este programa puede consultarse en <http://www.institutoweizmann.com/perajral.html>.

² En 2007, durante varios meses participé -junto con académicos de diversas instituciones, funcionarios públicos, docentes de educación básica y activistas de organizaciones civiles que trabajan con niños- en las *Mesas de Diálogo Social por la Infancia* coordinadas, entre otras instituciones por UNICEF Mérida. Estas discusiones culminaron en una serie de propuestas que fueron presentadas a la Cámara de Diputados local, la cual preparaba, por aquel entonces, la Ley de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes del Estado de Yucatán.

³ Corriente que surgió en la antropología y sociología inglesas hacia la segunda mitad de la década de los ochentas y principios de los noventas del siglo pasado. Ella se extendió paulatinamente a otros países y a distintas disciplinas sociales. A su interior se distinguen diversos enfoques, sin embargo, éstos comparten la postura de que los niños tienen mucho que decir sobre el mundo y que deben ser considerados actores sociales que inciden en la construcción de la realidad social. En el apartado dos del primer capítulo de este trabajo expongo los cuatro enfoques que pueden distinguirse dentro de esta corriente.

de las niñas del espacio público, las situaciones de poca interacción verbal entre padres e hijos o el casamiento a temprana edad. Mis preconociones al respecto -pese a mis esfuerzos en sentido contrario- emergieron en varias ocasiones durante mi convivencia con los niños y familias sobre los que versa este trabajo.

La conciencia de que sentimientos y valoraciones derivados de mis experiencias anteriores estaban presentes en el abordaje del fenómeno estudiado, así como los atinados comentarios de mi asesora de tesis cuando mis preconcepciones se filtraban en mi trabajo sin que yo lo percibiera, me permitieron tomarlas en cuenta para reflexionar cómo estaban afectando la construcción y análisis de los datos. Gracias a esto pude abrirme a diversas posibilidades de interpretar lo observado.

Vale la pena enfatizar que aun cuando resulta prácticamente imposible desprendernos de manera radical de las preconociones que hemos construido durante experiencias pasadas, esto no impide aproximar lo familiar a lo extraño, acercar nuestros horizontes de interpretación a aquéllos que tienen las personas cuyas vidas intentamos comprender. En mi caso, éste fue un propósito presente a lo largo de toda la investigación, reforzado por el hecho de que desde siempre me ha gustado jugar y convivir con niños, lo cual me impulsa -de manera espontánea- a intentar entender sus puntos de vista y me permite construir con relativa facilidad lazos de cariño hacia ellos.

2. Del interés inicial a la pregunta de investigación en su formulación final

En noviembre de 2007, en el marco de un proyecto colectivo desarrollado por mi Cuerpo Académico sobre cambios socioculturales en la periferia de Mérida, inicié una investigación en torno al *cambio en las condiciones y representaciones de la niñez* en Chalmuch (una de las localidades consideradas en este trabajo). Mediante visitas semanales, a lo largo de 2008 fui recogiendo información sobre la vida de los niños en tres generaciones: abuelos, padres y niños contemporáneos.

En 2009 decidí iniciar estudios de doctorado en antropología. Con este fin reestructuré el proyecto. Siguiendo las recomendaciones de algunos colegas, me propuse llevar a cabo un estudio comparativo, cuyo objetivo quedó planteado en los siguientes términos: “Analizar cómo influyen el origen étnico, las condiciones socioeconómicas de las familias y el medio ambiente físico sobre las formas de construcción y representación de la infancia en tres

sectores sociales diferentes del municipio de Mérida, Yucatán”. La idea inicial era trabajar en la pequeña comisaría periurbana de la cual tenía ya bastante información, en una colonia popular de la ciudad y con un grupo de niños de clase media-alta. El marco teórico se restringía entonces a las discusiones académicas sobre las diversas maneras en que la noción de infancia ha sido construida y sobre los procesos que inciden en la agencia infantil.

Conforme fui avanzando en el trabajo etnográfico fue evidente que me había trazado un propósito demasiado ambicioso, debido –entre otras cosas- a la complejidad que supone considerar la variable étnica, en un contexto en el que, como resultado de añejos procesos de desigualdad, discriminación y racismo, las costumbres de la población indígena han recibido fuertes embates y los diacríticos tradicionalmente usados para marcar la adscripción a un pueblo indio (en este caso, el maya yucateco) tienden a ser encubiertos. Así pues, opté por contrastar menos casos, reducir el número de ejes a partir de los cuales orientar la comparación y enfatizar en las significaciones que los niños dan a la niñez, dejando a un lado la contrastación en términos de nivel socioeconómico, así como la exploración de las manifestaciones de la agencia infantil y de los factores que la posibilitan y condicionan. A partir de esto:

1) La propuesta de estudio quedó restringida a sólo dos grupos infantiles: uno en la comisaría en que venía trabajando y otro en una zona popular de la ciudad. Busqué que estos grupos tuvieran un nivel económico similar, pero presentaran contrastes en cuanto a condiciones materiales del territorio habitado y composición étnica.

2) El objetivo central de la investigación fue modificado, orientándome fundamentalmente a la comprensión de *¿qué significa ser niño para los propios niños en los dos contextos seleccionados?* (Partí de la hipótesis de que las condiciones de la niñez y el significado que los niños dan a ‘ser niño’ son diferentes según la infancia transcurra: 1) en localidades urbanas o en semirurales y 2) en un entorno social étnicamente homogéneo o en un medio social heterogéneo desde el punto de vista étnico).

Al delimitar el objetivo de investigación y decidir centrarme en *¿qué significa ser niño para los niños?* resultó evidente que me introducía en la problemática de la construcción de identidades. Inicié entonces la revisión de discusiones antropológicas y sociológicas sobre el tema. A pesar de que mi marco teórico a este respecto no estaba aún redactado (pues fue construyéndose en forma paralela a mis actividades en campo, mediante un ir y venir entre lo

empírico y los libros), empecé a considerar -en el acopio de información- aspectos que antes había pasado por alto, por ejemplo, la importancia del contexto, las rutinas, la memoria y las expectativas en la construcción de la imagen del sí mismo.

La exploración del pasado relativo a la categoría ‘niños’ y de su huella en la forma en que los participantes en mi estudio se representan a sí mismos, me permitió reconocer que entre los niños urbanos también había un fuerte ascendiente maya y que –en los dos casos analizados- la perspectiva maya de la niñez había tenido un papel central hasta la generación anterior, si bien los resultados de la confrontación de esta perspectiva con otros discursos y nuevas condiciones de vida habían sido disimiles en los dos colectivos.

Lo anterior me llevó a precisar más la pregunta de investigación y a ampliar mi marco interpretativo, incluyendo en él la reflexión sobre la noción maya de infancia. Fue así como finalmente la interrogante central del estudio quedó formulada de la siguiente manera: *¿Qué significa ser niño para los niños de dos colectividades distintas vinculadas a una matriz cultural maya e inmersas en un contexto de rupturas? (niños residentes en una localidad exhenequenera y niños descendientes de campesinos que migraron a la ciudad)*. Según señalé en la introducción, resultó esencial atender a cómo varía la percepción que los niños tienen de sí mismos en relación con: a) la mayor o menor cercanía respecto a la matriz étnica de la que proceden y b) con el entorno rural o urbano en el que se desenvuelven.

3. La selección de los grupos infantiles, el acceso al campo y la relación con los niños.

Cuando decidí llevar a cabo una investigación con niños opté por realizarla con una perspectiva metodológica que diera énfasis a sus voces. La lectura de textos de autores como Attard (2008), Hardman (2003), James (2007), Bluebond-Langer (2007), Szulc (2006). Emond (2006) me llevaron a convencerme de la necesidad de remontar la histórica marginalidad de los puntos de vista infantiles en las etnografías relacionadas con niños y de la importancia de escuchar lo que ellos dicen acerca de sus experiencias, no sólo para contribuir en el trabajo de quienes diseñan políticas públicas, sino también para reflexionar teóricamente sobre temas más amplios. Como señala James (2007: 267) parafraseando a Geertz ‘explorando las pequeñas voces de los niños podemos hablar de grandes temas’.

Para acceder a las ‘voces infantiles’ se me planteaban dos grandes retos iniciales: por una parte, era necesario generar un espacio de convivencia con niños en el que fuera posible

intentar formas de interacción con ellos que diluyeran, aunque fuera parcialmente, la distancia habitual derivada de las diferencias de edad entre ellos y yo y la común relación jerárquica entre adulto-niño (Szulc, 2006: 45). Por otro lado, necesitaba ganar la confianza de las familias de los niños para que me permitieran interactuar con éstos lejos de la mirada y vigilancia de los adultos de la comunidad, pues como señala Szulc (2006: 44) las personas que están a cargo de los niños adjudican al investigador determinado ‘índice de peligrosidad’ y sobre esta base determinan si le permiten trabajar cara a cara con los menores. En términos de Emond (2006: 128) son los adultos quienes a fin de cuentas deciden si los niños pueden o no participar en la investigación.

En los siguientes apartados describo la estrategia que seguí para enfrentar los retos mencionados y para sortear obstáculos que surgieron más adelante.

3.1 El primer grupo: los niños de la comisaría.

Como vía de acercamiento para obtener la confianza de padres y maestros y lograr a la vez que los niños fueran familiarizándose con mi presencia en su entorno, realicé entrevistas semiestructuradas y recabé entre los adultos información relativa a sus experiencias infantiles; su percepción sobre los cambios ocurridos en la situación de la infancia durante las últimas décadas; las condiciones socioeconómicas de la localidad.

Paralelamente, solicité autorización para realizar observaciones en la primaria local, donde comencé, mediante visitas una o dos veces por semana, a interactuar con los niños que en el 2008 cursaban 3° y 4° grados⁴. Durante estas visitas, charlaba con ellos de manera informal a la hora del recreo, les apoyaba en tareas escolares que les encomendaba su profesora dentro del aula, y al final de sus clases, solían pedirme que les paseara por el pueblo y sus alrededores en mi coche, momento que yo aprovechaba para conversar con ellos. Al paso de los meses empezaron a invitarme a fiestas escolares, comunitarias y familiares.

Sólo después de medio año de este tipo de convivencia propicié la creación de un espacio donde interactuar con los niños de manera más prolongada, lejos de sus familiares adultos y del personal de la escuela. Para ello impulsé la integración de los chicos al programa de

⁴ Por ser una escuela multigrado, los dos grados constituían un solo grupo y tomaban clases en un mismo salón. La selección de este grupo resultó de la convergencia de dos factores: 1) yo estaba interesada en trabajar con niños no muy pequeños, respecto a los que supuse sería más fácil conseguir la aprobación de sus padres para acercarme a ellos; 2) en ese momento el grupo de 5°-6° grados tenía pocos alumnos y opté por trabajar con aquel me brindaba oportunidad de estar en contacto con mayor cantidad y diversidad de niños.

servicio social universitario en el cual yo venía participando desde el año anterior (mencionado en el primer apartado de este capítulo). Así, durante todo el ciclo escolar 2008-2009, conviví dos veces por semana con los niños de la comisaría que cursaban el 5º grado⁵ (aquellos a los que había observado en el aula y la escuela el año anterior).

Cabe aclarar que este programa de servicio social, además de atender a la formación escolar, pone gran énfasis en las dimensiones lúdica y afectiva, y procura establecer relaciones horizontales entre niños y adultos participantes. Esto me permitió estrechar lazos con los pequeños y participar con ellos en juegos, paseos, elaboración de dibujos y manualidades. Al cabo de un tiempo, los niños se acercaban a mi espontáneamente, me invitaban a formar parte de los equipos que se integraban durante los juegos, me hacían bromas y trampas durante la realización de éstos, me ponían apodos, me reclamaban cuando algo no les parecía y, aunque nunca logré borrar del todo la distancia generacional, pude construir con ellos una relación de cordialidad y confianza que sentó las bases para el logro de los objetivos propuestos en mi investigación.



⁵ En las distintas sedes donde la Universidad Autónoma de Yucatán implementa el programa de servicio social *PERAJ-Adopta un Amigo* se trabaja con niños de 5º grado, por considerarse que es un año que suele resultar difícil para los niños por el tipo y cantidad de temas que contiene su programa escolar.

Al concluir el programa de servicio social, continué reuniéndome con los niños a jugar por las tardes, una vez a la semana. Mi coche se convirtió en una especie de ludoteca rodante (había pelotas, hojas, colores y tijeras, cuentos, rompecabezas, libros de adivinanzas y otros materiales); a ratos los niños elegían alguno de ellos para utilizarlo en forma individual o en grupo; otras veces proponían que jugáramos a lo que ellos acostumbran jugar en sus casas o en el recreo escolar. No había un formato ni un programa a seguir. De acuerdo con la tradición local, participaban niños de diferentes edades, pues a los mayorcitos sus padres sólo les permitían asistir si llevaban y cuidaban a sus hermanos menores.

En este contexto, solicité a los niños más grandes su colaboración para realizar la serie de dinámicas empleadas en mi estudio como técnicas de investigación (las describo más adelante). Un par de años atrás, cuando entré en contacto con ellos, yo les había platicado que estaba interesada en saber cómo había cambiado la vida de los niños desde la época de sus abuelos hasta la actualidad. Ahora fui más explícita y les conté que estaba preparando un libro que hablaría de cómo son los niños en su comisaría, lo que hacen, lo que les gusta y disgusta, sus ilusiones, el lugar donde viven. Les mostré libros que con fotografías, dibujos, descripciones y/o relatos de niños de otros lugares y les dije que tal vez algún día otros adultos leerían mi libro y podrían entender mejor a los niños. Al preguntar quiénes querían ayudarme, todos los alumnos de 5° y 6° grado aceptaron colaborar. En este sentido vale enfatizar que la participación fue voluntaria.

Para la realización de las dinámicas, nos reunimos en la escuela por las tardes durante dos semanas, sin la presencia de más adultos que yo misma y una joven recién egresada de la licenciatura en Antropología Social a quien los niños ya conocían y con la cual tenían una relación de cariño y simpatía⁶. Ella me apoyó en el registro de comentarios y observaciones.

A las sesiones en las que apliqué estas dinámicas acudieron en promedio doce de los veinte niños que fueron el centro de mis observaciones en este trabajo y que para entonces (ciclo escolar 2009-2010) cursaban ya 5° y 6° de primaria y tenían edades entre 9 y 12 años. La composición del grupo variaba de una sesión a otra debido a castigos y obligaciones familiares que niños particulares tuvieron que cumplir en días específicos.

⁶ Se trataba de una de las universitarias que había realizado su servicio social en el programa PERAJ durante todo el ciclo escolar 2008-2009.

3.2 El segundo grupo: los niños de la ciudad

Al plantear la realización de un estudio comparativo entre dos grupos de niños que tuvieran un nivel socioeconómico similar, pero diferencias significativas en cuanto al tipo de asentamiento en que transcurría su vida y a antecedentes étnicos, surgió para mí un reto más: trabajar con un nuevo grupo que fuera semejante al anterior en cuanto a tamaño del colectivo, edades de sus integrantes y nivel de escolaridad. Resultaba prioritario también que pudiera propiciar condiciones de convivencia similares a las que había tenido en el primer caso. Así, opté por enfocar la segunda parte de mi estudio en otro de los grupos con los que la UADY desarrollaba el programa PERAJ de servicio social.

Se trataba de un grupo compuesto por 15 niños. A diferencia del caso anterior en que los niños en que centré mi investigación constituían el universo de niños que cursaban el 5° y 6° grados, en la ciudad los participantes eran una pequeña fracción del total de niños en el área de estudio. Fuera de la escuela los integrantes del segundo grupo tenían pocas actividades en común; además, vivían en diversas colonias, lo cual dificultaba mi observación de sus prácticas cotidianas fuera del ámbito escolar. Por otra parte, el lugar donde se reunían para las actividades del servicio social y en el que yo inicié mi acercamiento a ellos (una de las facultades de mi universidad) no formaba parte de su mundo habitual.

Con el segundo grupo de niños conviví durante todo el ciclo escolar 2009-2010 y los cuatro meses posteriores a éste. Al igual que en el caso anterior, las actividades realizadas en el marco de PERAJ me permitieron establecer fácilmente relaciones cordiales y empáticas con los niños en un ambiente de juego y diversión, a la vez que pude contar con espacios para charlas informales y para realizar observaciones en fiestas familiares y escolares. Fue hasta después de varios meses de convivencia con ellos que realicé las dinámicas grupales encaminadas a profundizar en los significados que los chicos dan a ser niño (en la realización de éstas me apoyaron un estudiante de comunicación social a quien los niños conocían y con el que tenían relaciones de cariño y confianza, y una alumna de antropología social que tenía experiencia en el trabajo con niños y que fácilmente se ganó la confianza de éstos). Simultáneamente inicié visitas programadas a las casas de los niños y a su escuela, así como entrevistas con sus padres y abuelos.

Estas entrevistas se facilitaron pues las mamás me conocían hacía ya varios meses y con frecuencia habíamos platicado a la entrada y salida del servicio social. Gracias a la confianza

que las mamás me brindaron, en el segundo caso puede también charlar muchas veces con los niños sin la presencia de otros adultos, pues era común que yo los recogiera o llevara a sus casas los días que participaban en PERAJ. En esas ocasiones solía permanecer un rato en las viviendas de los niños y conversar también con los distintos miembros de la familia.

Me parece importante señalar que la distinta forma en que entré en contacto con los dos grupos de niños tuvo cierto efecto en su relación conmigo. En el primer caso (niños de la comisaría), puesto que me conocieron en su salón de clase, apoyando a su docente en algunas tareas, fui etiquetada como “la maestra Lupita” y resultó difícil diluir el tipo de relación que los alumnos suelen tener con sus docentes. En el segundo caso (niños de la ciudad), el establecimiento de una interacción más horizontal se facilitó gracias a que me conocieron en un ambiente lúdico y menos estructurado; ahí, desde el primer día, los niños me tuteaban y me llamaban por mi nombre de pila. Sin embargo, considero que al final, la relación con unos y otros fue similar.

4. Los ejes de la indagación

La decisión de abordar la pregunta ¿qué significa ser niños para los niños en un contexto de rupturas? apoyándome en formulaciones teóricas relativas a la construcción de identidades me llevó, lógicamente, a indagar sobre aquellos elementos que a partir de mi marco conceptual me parecían relevantes:

- El contexto sociocultural que condiciona las articulaciones identitarias y que en los dos casos de estudio se caracteriza por importantes transformaciones económicas y culturales durante las tres últimas generaciones.
- Las prácticas y rutinas infantiles, poniendo especial atención al uso y apropiación de espacios.
- Los elementos considerados por los niños para distinguirse de los no-niños y para diferenciar subcategorías entre los niños, enfatizando el significado que los chicos atribuyen a tales elementos.
- La percepción de los menores sobre las expectativas de aquéllos que les otorgan las principales heteroadscripciones (familia, personal escolar).

- El pasado de la categoría niños en los dos contextos específicos de estudio y su relación con el presente infantil y con las expectativas que tienen los niños para su futuro.
- Los sentimientos y emociones que los niños expresan en torno a sus grupos de pertenencia.

Por otra parte, siendo los ejes de contrastación entre los dos grupos el carácter semirural o urbano de su entorno y la mayor o menor cercanía con rasgos culturales mayas fue fundamental:

- Considerar al espacio no como un mero escenario o contenedor de las vidas infantiles, sino como elemento que, en sus dimensiones física y simbólica, condiciona y posibilita determinadas prácticas infantiles.
- Estar atenta a la posible influencia de la perspectiva maya de la niñez sobre las prácticas de los niños y sobre las imágenes que elaboran de sí mismos.

5. Las técnicas de investigación

Durante el trabajo de campo utilicé variadas técnicas de investigación. Siguiendo a Green y Hill (2006: 16) asumí que el empleo de técnicas diversas no debe verse como estrategia que permite sumar y combinar información procedente de distintas fuentes para construir una perspectiva única del objeto estudiado, sino más bien como un medio que –cual si se tratara del uso de un prisma- nos permite apreciar diferentes colores, matices y patrones en el objeto de estudio, así como reflejos en distintas direcciones, dependiendo del ángulo de observación.

5.1 Observación, charlas y entrevistas

Los instrumentos centrales de investigación fueron las observaciones y las charlas informales que mantuve con los niños, sus familiares y sus maestros durante el tiempo de convivencia con ellos (como señalé, mi interacción con los niños en ambos casos fue mayor a un año). Entrevistas semiestructuradas con los adultos fueron también importante fuente de información.

Adicionalmente, con los niños utilicé una serie de dinámicas que implicaron el dibujo, la escritura y la discusión en grupo. Algunas de ellas no estuvieron planteadas al inicio de la

investigación, sino que fueron incorporadas cuando ésta se encontraba ya avanzada. Las razones fueron las siguientes:

1) Después de un buen tiempo de convivencia con los niños de la comisaría, me percaté de que los datos obtenidos mediante observación y charlas informales no habían generado suficientes materiales acerca del significado que ellos atribuían a ser niño. Aunque había registrado numerosas anécdotas, resultaba complicado observar a la vez que jugaba o realizaba actividades con los niños, pues con frecuencia yo me sumergía en ellas tanto como los chicos. Por otro lado, cuando intentaba introducir en la charla algún tópico relativo a cómo veían sus propias actividades, sus interacciones con otras personas o el lugar donde viven, las respuestas solían ser breves y pronto eran acompañadas por un nuevo juego, broma, persecución o pleito infantil, que impedían profundizar.

2) La lectura –paralela al trabajo de campo- de resultados de otras investigaciones realizadas con niños (Baños, 2002; Podestá, 2007; Sorín, 2004; Glockner, 2008; Reid, 2007) me había permitido apreciar la riqueza de conocimientos que pueden obtenerse mediante técnicas (complementarias a las entrevistas y observación) que resultan placenteras para los niños, les permiten expresarse más libremente, comunicarse entre ellos y participar más activamente en la investigación, como en el caso de discusiones grupales y dinámicas de fotointerpretación, elaboración de dibujos individuales y colectivos, descripciones de su entorno e historietas. Debo agregar que conforme mi estudio avanzaba me convencía más de la necesidad de diseñar –y a veces incluso improvisar- una metodología lúdica y flexible.

A continuación expongo las dinámicas que me permitieron complementar la información obtenida mediante la prolongada convivencia con los niños. Decidí describirlas detalladamente ya que en los capítulos etnográficos haré referencia a ellas y el conocimiento de cómo se llevaron a cabo ayudará al lector a situar los comentarios infantiles en el contexto en que fueron emitidos.

5.2 Dinámica sobre el ciclo vital y los grupos etéreos

El objetivo de esta dinámica fue explorar la concepción de los niños sobre el desarrollo del ser humano a lo largo de la vida y sobre las características de las personas en cada etapa. La dinámica tuvo varios momentos:

a) Etapas del ciclo vital: Anoté en un extremo del pizarrón “recién nacido”. Pregunté a los niños: cuando un ser humano acaba de nacer, cuando está chiquito ¿Cómo le decimos?, no le decimos cachorro, tampoco decimos que es un viejo,...¿Qué es? Una vez que me dieron un término para la primera etapa del ciclo vital pregunté: cuando crece un poco más ¿Cómo le decimos? Y así sucesivamente. Cuando terminaron de dividir el ciclo vital, pregunté ¿Cuándo deja de ser bebé?, ¿Cuándo deja de ser niño?, etc.

b) Asociación de acciones con etapas del ciclo vital. Les pedí que dividieran una hoja en tres columnas y que pusieran a cada una el encabezado correspondiente a niños, adolescentes y adultos.⁷ [Me centré en las etapas intermedias del ciclo mencionadas por ellos. Sus percepciones de bebés y viejos fueron exploradas por otras vías. Repartí a cada niño un juego de tarjetas con verbos y les pedí que las colocaran donde consideren más adecuado para caracterizar a las distintas categorías de personas. Elegí los verbos tomando en cuenta acciones que reiteradamente se mencionaban en charlas con los niños sobre sí mismos y sobre sus familiares. Los verbos utilizados fueron: platicar, trabajar, divertirse, dormir, ayudar, ver televisión, obedecer, comprar, cuidar, pelear y aprender.

Solicité a los niños que pegaran las tarjetas en el lugar que eligieron para cada una. Luego les dije que revisaran cada columna y escribieran con lápiz otras cosas que consideraran habituales en cada categoría etárea y que no estuvieran señaladas en las tarjetas que les repartí. En grupo comentamos dónde pusieron cada acción y por qué.



⁷ Utilicé los términos que los niños habían señalado. Con el segundo grupo de niños (los que viven en la ciudad) la hoja se dividió en cuatro columnas: niños, adolescentes, jóvenes y adultos, pues ellos distinguieron dos etapas entre niñez y vida adulta.

c) Asociación de adjetivos con etapas del ciclo vital: Repetí la dinámica anterior, pero ahora con los siguientes adjetivos (que había escuchado usar con frecuencia a los adultos cuando se referían a los niños y viceversa): relajista, cariñoso, enojón, alegre, pleitista, comprensivo, platicador, mentiroso, malo, bueno.

d) Descripción de rasgos que les gustan y no les gustan de los miembros de cada categoría de edad: Les pedí que en una hoja escribieran lo que les gusta y no les gusta de las personas que corresponden a cada categoría de edad.

5.3 Dinámicas de fotointerpretación

a) Sobre prácticas infantiles:

En este caso el objetivo fue estimular la conversación sobre actividades y prácticas que los niños consideran más significativas en sus vidas. Repartí a cada participante en la dinámica una fotografía en la que aparece un niño haciendo algo que es común (según mis observaciones) entre niños yucatecos de 10-12 años en distintos sectores sociales. Las fotografías que seleccioné de internet y de álbumes familiares incluyen fotos de niños en las siguientes situaciones: comiendo, descansando en hamaca, en el salón de clase, haciendo la tarea, en el patio de recreo, en bicicleta, jugando trompo, jugando beisbol, jugando en el parque, jugando maquinitas, volando un papalote, viendo televisión, en el cine, apagando las velas de un pastel, usando un teléfono celular, con un cachorro de perro, usando una computadora, lavando trastes, cuidando a un hermanito, regando una planta, cuidando a una chiva y comprando en una tienda de abarrotes.

Pedí a los participantes que en una hoja describieran lo que estaba haciendo el niño o niña de la fotografía y comentaran si en su medio es común que los niños hagan la actividad que aparecía en la fotografía y en tal caso cómo se daba ésta. Después comentamos las fotografías en grupo, para lo cual fui proyectándolas una a una. Luego solicité a los niños qué me platicaran sobre actividades comunes para ellos y que no estuvieran representadas en las fotografías. Finalmente les pedí que cada niño anotara en una hoja ¿Cuáles cinco actividades escogerían para representar lo que hacen los niños de su medio? para en seguida compartir con los demás las razones de la selección que cada uno había hecho.

b) Sobre diferencias entre niños de distintos contextos:

La segunda dinámica de fotointerpretación tuvo como objetivo ubicar criterios de identificación y diferenciación utilizados por los niños, explorando sus ideas sobre las semejanzas y diferencias que encuentran entre los chicos de su entorno y los niños de otros contextos. Propicié que los participantes comentarán dónde creían que vivan los niños de las fotografías, qué pensaban que les gusta hacer, en qué consideraban que podían parecerse a los niños de su medio y en qué creían que fueran distintos.

Una vez que observaron y comentaron las diferentes fotografías les pedí que comentaran entre ellos con los niños de cuál fotografía creían que se podrían llevar mejor y con cuáles pensaban que no podrían llevarse mucho y por qué.

5.4 Elaboración de autodescripciones y relatos sobre situaciones emocionalmente significativas.

Considerando que la identidad individual y la colectiva se nutren mutuamente, me propuse explorar también las imágenes que los niños, en tanto individuos, tienen sobre sí mismos. Para complementar lo que ellos me habían comentado en charlas informales, les solicité expresamente que se describieran, que me contaran cómo imaginan su futuro y que me relataran situaciones asociadas con distintos sentimientos. Con este fin, impulsé tres actividades distintas:

a) Elaboración de autodescripciones: Pedí a los niños que en una hoja y de manera anónima (anotando sólo edad y sexo del autor del escrito) describieran lo más ampliamente posible cómo son ellos, qué los caracteriza y qué les gustaría ser cuándo crecieran.

b) Descripción de expectativas: En otra ocasión, con el propósito de poder contrastar deseos y expectativas, les solicité que anotaran en una hoja cómo creía cada uno que sería su vida dentro de unos quince años.

c) Relatos sobre situaciones emocionalmente significativas: Pedí a los niños que en forma anónima (anotando sólo edad y sexo de quien había hecho el escrito) y sin comentar sus respuestas, escribieran una o varias cosas que les hubieran pasado y los hubieran hecho sentirse muy felices, o bien cosas que en general los hacían sentirse contentos. Cuando terminaron de escribir la primera respuesta, les pedí que escribieran algo que los hubiera hecho sentirse muy tristes o que comúnmente les provocaba tristeza. Sucesivamente pregunté

por ocasiones en las que se sintieran enojados, preocupados e ilusionados. Gracias a que me iban mostrando sus respuestas durante la sesión o bien, reconociendo la letra de cada cual pude identificar después cuál escrito correspondía a cada niño.

5.5 Planos y dibujos

Tomando en cuenta que el uso y la apropiación del espacio tienen un papel relevante en la construcción de identidades (en este caso, las infantiles) busqué que los niños representaran en planos y dibujos la imagen del territorio en que habitan. Como el entorno de cada uno de los grupos es distinto, no fue posible replicar de manera idéntica la estrategia al respecto.

En el caso de los niños de la comisaría

A partir de un recorrido por el pueblo los niños elaboraron planos de la localidad. Luego reproduje en grande el más detallado y en el que se incluían los elementos más reiterados en los demás planos. Lo extendí sobre el suelo y pedí a los niños participantes en la dinámica que marcaran los lugares que consideraran que faltaban en el plano.

Después repartí a cada niño una fotocopia del plano y les pedí que pusieran a su propio plano todo lo que le quisieran agregar. Ya que colocaron los lugares y cosas que a su juicio faltaban les pedí que marcaran a qué lugares acostumbraban ir y a cuáles tenían prohibido ir. Finalmente, mediante sorteo, di a cada niño una tarjeta que indicaba uno de los lugares del pueblo que ellos habían considerado relevantes y le pedí que lo describiera. Después, en grupo, comentamos las descripciones y los demás niños agregaban comentarios sobre los diversos lugares. En esta dinámica usé grabadora para registrar los comentarios.



En el caso de los niños de la ciudad

Les pedí que dibujaran el lugar donde viven. Casi todos optaron por dibujar los alrededores de su vivienda, pero algunos dibujaron la ciudad en su conjunto y otros lugares específicos de ésta. Después charlamos en grupo sobre los lugares que conocen y a los que suelen ir. La información se complementó con pláticas individuales en las que los niños me describieron su ciudad, las partes de ésta que les resultan familiares y comentaron sobre espacios a los que no les permiten desplazarse solos.

5.6 Elaboración de historietas.

Aunque no fueron planeadas como instrumento de investigación, decidí incorporar en el análisis las historietas con tema libre que elaboraron los niños de la comisaría para un concurso organizado por la Secretaría de Educación Pública. Éstas se convirtieron en una importante fuente de información sobre las perspectivas infantiles. Más adelante, yo misma solicité a los niños con quienes trabajé en la ciudad que elaboraran historietas con tema libre.

6. El ensamblaje de los datos

Los resultados de una investigación etnográfica nunca constituyen la única interpretación posible de la información obtenida en campo; son más bien el producto de una serie de decisiones tomadas por el investigador no sólo en lo relativo a la elección de una perspectiva teórica y unas técnicas específicas, sino también en lo concerniente a cuáles de datos incluir, en qué orden y con qué formato presentarlos, cómo relacionar unos con otros, a cuáles darles mayor énfasis. En este sentido, me parece importante dar cuenta de las decisiones que definieron el ensamblaje de la información.

Apoyada en las discusiones teóricas sobre la construcción de identidades, partí de la premisa de que éstas no pueden entenderse al margen del *contexto social* en el que emergen, de las *rutinas* de quienes las elaboran y de las *relaciones* de éstos *con otros actores sociales*. Asimismo, asumí que la *memoria* de lo que en el pasado permitió la identificación de un colectivo incide sobre la forma en que en el presente éste construye su identidad. Considerando estos elementos, decidí organizar en dos partes la exposición de la información obtenida en cada caso de estudio. En la primera parte prioricé el análisis de los elementos arriba mencionados, entendiéndolos como *factores que condicionan* la construcción de las

imágenes que los niños tienen sobre sí mismos; en la segunda parte, puse el acento en las *expresiones* individuales y colectivas de estas imágenes.

Por otra parte, considerando que la identidad es heterogénea, dinámica y flexible, en la segunda parte busqué dar cuenta de las distintas maneras en que los niños interpretan su condición de niños y de la forma en que articulan esta interpretación con otras adscripciones, por ejemplo las relativas a género y lugar de residencia. De igual manera, procuré organizar el análisis de manera que fuera posible distinguir la identidad colectiva y las identidades individuales, así como sus relaciones mutuas. El lector no encontrará pues una respuesta única y homogénea a la pregunta ¿qué significa ser niño para los niños de cada uno de los dos colectivos estudiados?

En cuanto al formato de presentación de los resultados del estudio, procuré –como estaba proyectado desde el principio- recoger las voces infantiles y situarlas en el contexto de su emisión. Al respecto, deliberadamente me propuse apartarme de dos estilos de escritura:

- 1) Aquel que evita las citas directas sobre lo que los niños dijeron, limitándose a presentar el reporte indirecto de ello, glosado por el autor, sin dar al lector la posibilidad de acceder a las expresiones específicas utilizadas por los chicos en torno a los significados que atribuyen a sus experiencias.
- 2) El estilo que se propone separar con claridad la interpretación del etnógrafo de las interpretaciones de los niños, dando espacio a la “autoría nativa infantil” mediante estrategias orientadas a evitar la interferencia del etnógrafo en el contenido y organización de un texto polifónico, paralelo al del investigador, construido por los niños mediante un diálogo entre pares utilizando una gama de formas expresivas (Podestá, 2007).

Mi intención ha sido, situarme más bien en un punto intermedio entre ambas posturas, que me permita exponer la interpretación que construí apoyada en un marco conceptual específico y, a la vez, presentar algunas de las expresiones infantiles en las que basé mi comprensión de los asuntos abordados a lo largo del trabajo, dejando abierta la posibilidad de interpretarlos en formas alternas. Por otra parte, asumiendo que los niños no hablan únicamente entre ellos, sino que sus voces –como las de todo actor social- están relacionadas con otras voces, decidí recoger en mi trabajo no sólo comentarios, relatos o afirmaciones infantiles, sino también los de las personas con las que los niños conviven y con quienes se contrastan cotidianamente para construir su identidad.

Si bien la estrategia de investigación utilizada dio cabida a que los niños hablaran sobre sus experiencias y sobre sus percepciones del mundo social en que están inmersos, es importante subrayar que las voces infantiles recogidas en mi investigación están mediadas – inevitablemente- por mi participación en el proceso investigativo. En este caso, como ya he señalado, mis experiencias previas, mis lecturas y mis preconcepciones orientaron el sentido de mis observaciones; además yo propuse los tópicos a abordar en las dinámicas que utilicé como instrumento de investigación; seleccioné citas, anécdotas y ejemplos, las ordené en torno a mis intereses académicos y buscando apuntalar mis argumentos. Así pues, soy consciente de que las expresiones de los niños expuestas aquí no escapan a los problemas que toda representación supone y por lo mismo no deben asumirse mecánicamente como ‘el punto de vista infantil’ (James, 2007). Sin embargo, los esfuerzos realizados para integrar a los niños en la investigación y para establecer con ellos una relación más horizontal que la que usualmente se da entre investigador y niño, resultan valiosos en el camino emprendido por la antropología para acercarse a los sentidos que los menores dan a sus vidas.

CAPÍTULO V. CRECER EN UNA COMISARÍA. LOS NIÑOS DE CHALMUCH, SUS RAÍCES, SU ENTORNO Y SUS RUTINAS.

La exploración de lo que significa ser niño para los propios niños en los dos escenarios de mi estudio hace necesario el análisis del **contexto** en que ellos se desarrollan, de las **transformaciones que ha sufrido la niñez** en cada uno de los casos y de las **prácticas habituales** de los niños participantes en la investigación. Este capítulo tiene justamente como propósito abordar estos tres aspectos, centrándome en los niños de la comisaría de Chalmuch¹.

Como señalé antes (capítulo III), el entorno físico y sociocultural provee los elementos materiales y simbólicos que permiten a los niños reconocerse como semejantes entre sí, establecer subcategorías entre ellos y distinguirse de los miembros de otros grupos étnicos. Asimismo, el contexto restringe, dificulta, obstaculiza la construcción y expresión de ciertas configuraciones identitarias, pero a la vez facilita, posibilita, incentiva otras articulaciones. De ahí la importancia de caracterizar dicho contexto.

Indiqué también al exponer mi marco de interpretación que la identidad infantil, entendida como la percepción, imagen y sentimiento que los niños tienen respecto a su condición de niños, está vinculada no sólo con sus condiciones de vida presentes, sino también con la trayectoria del colectivo ‘niños’ en la comunidad a la que pertenecen. Ésta, presente en la memoria de los mayores, es elemento importante en la heteroidentificación de los niños, con la cual ellos se confrontan para construir su autoidentidad. Sobre la base de estas consideraciones, en el presente capítulo, expongo las condiciones de vida de los niños en las generaciones previas y muestro sus vínculos con la noción tradicional de infancia en comunidades mayas. Me apoyo para ello en los relatos de los adultos, situándolos en el marco de las transformaciones socioeconómicas de la localidad.

El capítulo cierra con la descripción de las rutinas infantiles en la comisaría donde desarrollé trabajo de campo. Cabe recordar la importancia de las rutinas en la construcción de las imágenes que los actores sociales (en este caso los niños) tienen sobre sí mismos. Como expuse en el capítulo III las prácticas rutinarias propician que los actores lleguen a percibirse y

¹ Aunque oficialmente Chalmuch es una subcomisaría, sus habitantes se refieren a la localidad como comisaría. De hecho, como avisando al visitante el nombre del lugar, en la fachada del inmueble donde se realizan las asambleas comunitarias, está escrito con grandes letras “Comisaría Chalmuch”. Al igual que hace la población local, yo me referiré también a Chalmuch como comisaría.

definirse como natural e intrínsecamente vinculados con determinados tiempos y espacios, a la vez que les permiten establecer puntos de referencia relativamente continuos que den soporte a la percepción de sí mismos como entidad persistente.

1. La localidad de estudio: entre lo rural y lo urbano

Describir a Chalmuch -el lugar donde viven los niños del primer grupo considerado en mi investigación- como una localidad rural resultaría aventurado. Decir que se trata de un asentamiento urbano sería una opción igualmente insatisfactoria. Difícilmente podría ser considerado rural si empleáramos criterios como la ocupación de sus pobladores o el tipo de viviendas, pues las actividades agropecuarias han sido abandonadas casi por completo y las tradicionales casas mayas (de forma oval, paredes de bajareque, pisos de tierra y techos de guano) que años atrás caracterizaban a las pequeñas localidades yucatecas, han quedado sólo en el recuerdo.² Pero, si en vez de estos indicadores tenemos en cuenta la baja densidad de población, la reducida disponibilidad de servicios, la escasez de fuentes de empleo que ahí se ubican o el tipo de redes de relaciones sociales entre sus pobladores, resultará fácil entender por qué sus habitantes hablan del lugar como un pueblo.

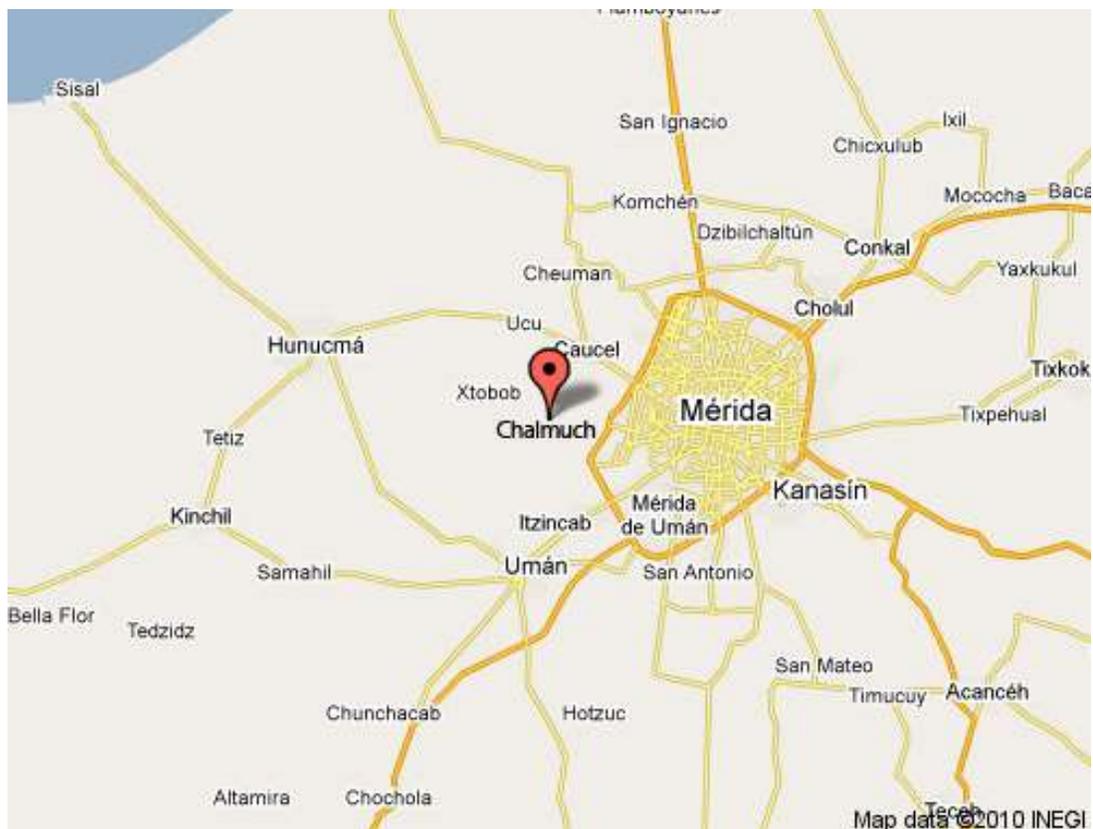
El concepto *localidad rururbana*, actualmente en boga, podría ser una alternativa para referirse al contexto físico y social de los niños considerados en este capítulo, sin embargo dicho término ha sido usado para aludir a realidades muy diversas³. Así pues, más que definir mediante un término específico el entorno de los niños, prefiero describirlo, deteniéndome en aspectos que, aunque a primera vista pudieran parecer triviales, ayudarán a explicar las rutinas cotidianas de los niños, las imágenes que ellos tienen de su mundo y de sí mismos, así como los vínculos entre sus percepciones de la niñez y la noción maya de la infancia.

² Hoy la población habita en casas de bloques y cemento, con varios cuartos, baño, agua entubada y energía eléctrica. Algunas tienen también garaje, rejas o vidrios polarizados y empiezan a aparecer las primeras viviendas de dos pisos.

³ El término rururbano se ha empleado para referirse a: a) suburbios homogéneos de clases media y alta ubicados en medio del campo y cuyos pobladores trabajan en la ciudad e interactúan fuertemente con ella; b) localidades separadas de la mancha urbana compacta en las que se han instalado maquiladoras y cuyos habitantes dependen de empleos remunerados en la industria; c) localidades distantes de la ciudad con fuerte presencia de trabajadores que laboran en empresas agrícolas comerciales y que tienen formas de consumo similares a las de la población urbana; d) asentamientos de sectores populares que se desplazan diaria o semanalmente desde su localidad a alguna ciudad cercana donde tienen su empleo y pasan gran parte de su vida cotidiana, manteniendo a la vez un vínculo estrecho con su lugar de residencia, en el que habitan familiares que le proporcionan apoyos diversos (Pacheco, 2002)

Enclavada en lo que fue la zona henequenera del estado de Yucatán⁴ se encuentra la comisaría de Chalmuch, pequeña localidad de 454 habitantes perteneciente al municipio de Mérida. Se ubica a doce kilómetros (en dirección poniente) del centro histórico de la capital yucateca y a poco menos de cuatro kilómetros del periférico que rodea a ésta. La angosta carretera que va del periférico al pueblo pasa frente al enorme basurero de la ciudad y corre a través de las tierras ejidales, hoy sin cultivar, pertenecientes a las comisarías de Susulá y Chalmuch.

PLANO NÚM. 1

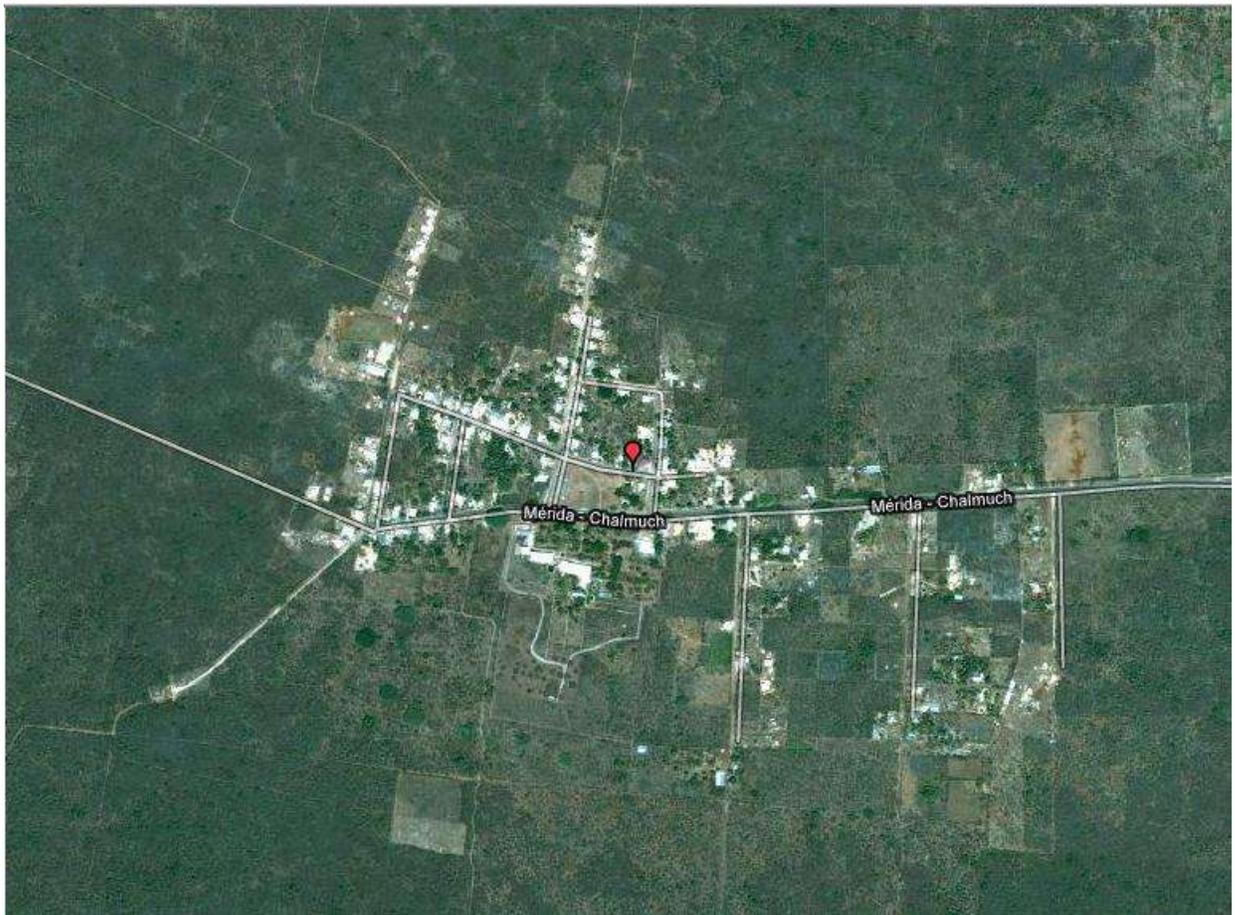


Aunque en términos generales la dispersión, la fragmentación y la organización difusa de nuestras ciudades hacen inoperante hablar de centro y periferia urbana, como si éstas estuvieran claramente delimitadas (Entrena, 2004), no me cabe duda de que en varios sentidos bien puede decirse que Chalmuch es una localidad periférica respecto a Mérida. Su separación

⁴ La zona henequenera está compuesta por municipios ubicados al norte y noroeste del Estado de Yucatán que desde mediados del siglo XIX hasta la década de los ochentas del siglo XX tuvieron la producción del agave como eje importante de su organización económica y social (Baños, 2001:101)

física de la zona de asentamiento denso y continuo de la ciudad (una importante vialidad y una franja de monte marcan esta separación), sus deficiencias en servicios de educación, salud y abasto, y el sentir mismo de la población, indican que esta comunidad aunque íntimamente vinculada con la capital del estado de Yucatán, resulta distante de los puntos neurálgicos de la vida urbana.

PLANO NUM. 2



Fuente: Google maps.

El asentamiento es pequeño. Sus dimensiones son tales que resulta fácil recorrerlo a pie. La mayoría de los 97 viviendas que existen en el lugar se ubican en tan sólo seis manzanas, aunque algunas casas (aisladas o en pequeños núcleos constituidos por viviendas de familias emparentadas) se asientan a las orillas del poblado (véase plano núm. 2). Los predios por lo general son amplios, lo cual permite a las pobladores tener en sus traspatios algunos árboles

frutales y, con frecuencia, aves, chivas y/o cerdos que crían para el autoconsumo o bien uno o dos ejemplares de ganado bovino que son engordados para la venta.

Las pocas calles y brechas de la localidad lucen solitarias la mayor parte del día. El escaso tránsito de personas es generado por los niños y adolescentes que durante la mañana van a la escuela y que por las tardes se reúnen a jugar en la cancha del pueblo, así como por los desplazamientos de los habitantes para adquirir tortillas, alimentos y bebidas industrializados, golosinas, enseres de limpieza o artículos de papelería en los únicos establecimientos comerciales de la localidad: tres tiendas de abarrotes, un molino, una agencia de cerveza y dos pequeñas papelerías (una de las cuales, inaugurada a finales de 2009, cuenta con seis computadoras, por lo que se le conoce como “el ciber”⁵).

Para abastecerse de carne, pan, frutas y verduras la gente de la localidad los compra en Mérida al volver de su jornada laboral o recurre a comerciantes que llegan al pueblo y que mediante altavoces anuncian sus mercaderías desde las camionetas de carga en que recorren las calles. La ropa, el calzado y todos los demás productos que requieren los habitantes de Chalmuch suelen adquirirlos en la ciudad (ocasionalmente los compran a vendedores ambulantes de artículos usados que, de vez en cuando, se instalan frente a la escuela primaria).

El tránsito de vehículos es igualmente reducido. El camión que cubre la ruta entre el centro de Mérida y la comisaría llega más o menos cada sesenta minutos, los vehículos de los maestros que laboran en la comunidad se ven circular a la hora de entrada y salida de las escuelas, y algunos abastecedores de los pequeños negocios que hay en el pueblo acuden a surtirlos a lo largo de la jornada. Además, por las mañanas muy temprano, así como al anochecer, es posible ver a adultos varones, yendo o viniendo de su trabajo, en los autos y motos que recientemente adquirieron gracias a la venta de sus tierras ejidales (hablaré sobre ello más adelante). Los lunes, el movimiento vehicular se completa con la llegada y salida de la unidad móvil de los servicios estatales de salud, que se instala frente al local de la comisaría ejidal para ofrecer consultas médicas gratuitas.

Parte del paisaje cotidiano son también las mujeres que durante el recreo de la escuela primaria llevan a sus hijos algo de comida, los grupitos de hombres que –a cualquier hora del día– se reúnen a tomar cerveza bajo la sombra de un frondoso árbol cercano al molino y al

⁵ El “ciber” se ubica en la orilla del pueblo, junto a la carretera que conduce al periférico.

parque infantil, y las familias que por las tardes o noches sacan sillas frente a las puertas de sus casas para tomar el fresco y conversar.

Los fines de semana y los días de fiesta las calles se ven más animadas. La marcada afición de la población local por el fútbol (que, entre otras cosas, se refleja en las fachadas de muchas casas en las que se han dibujado grandes escudos de equipos que participan en la primera división nacional) se deja sentir los domingos por la mañana, cuando jóvenes y adultos del equipo local se dirigen a la cancha que se encuentra a las afueras del pueblo para enfrentarse con sus rivales de colonias y comisarías cercanas.

Los domingos, hacia el mediodía, las calles registran también el movimiento de los más ancianos de la comunidad y de algunas señoras que, acompañados por niños pequeños, acuden a escuchar misa en la capilla del lugar. En las celebraciones religiosas pocas veces están presentes los jóvenes, niños mayorcitos y adultos varones, lo que genera reiteradas recriminaciones por parte del sacerdote, quien semana a semana llega para officiar la misa, proveniente de la Parroquia de San Martín Caballero (en una colonia cercana, al otro lado del periférico).

Una mayor concurrencia generan los festejos familiares (bautizos, bodas y quince años, comúnmente celebrados en la vía pública), así como los eventos que se desarrollan en las calles con motivo de la fiesta patronal de mayo, los festejos decembrinos a la virgen de Guadalupe o las Novenas realizadas durante octubre en honor del Santo Niño de Atocha. En todos estos casos, música, comida y/o bebida congregan a chicos y grandes. Mención especial merecen dos eventos que la gente espera entusiasmada y que visiblemente rompen la rutina de Chalmuch: los bailes y corridas de toros que durante la fiesta patronal -y por varios días consecutivos- se llevan a cabo en la explanada frente a la capilla (ellas atraen a lugareños y vecinos de localidades cercanas, provocando una gran algarabía en el centro del pueblo) y la llegada anual del Santo Niño, a quien mujeres y niños reciben a la entrada del poblado ataviados con el traje regional, para acompañarlo después en procesión -a la que se unen numerosos vecinos- hasta la vivienda que lo albergará el primer día de la novena. Frente a esta casa las niñas y algunas mujeres ejecutan bailes típicos en honor del santo, se reparte comida a la concurrencia y, una vez que el rosario termina en el interior de la vivienda, inicia el baile “de luz y sonido”, el cual -como sucede también en los bailes similares durante la fiesta patronal- da lugar a uno que otro altercado y a la formación de nuevas parejas.

2. La historia del lugar: del trabajo agropecuario al empleo en la ciudad

El reducido tamaño del poblado, las viviendas construidas a la usanza contemporánea, la ausencia de un templo colonial (común en muchos pueblos de la zona), podrían generar en quien por primera vez visita Chalmuch la percepción de que el poblamiento del área que hoy ocupa el ejido es relativamente reciente. Sin embargo, hallazgos arqueológicos y datos históricos muestran que la ocupación es muy antigua, si bien no permanente ni estable.

2.1 Los períodos prehispánico y colonial

Durante las exploraciones realizadas en 2004 en el sitio arqueológico de Xtobo, a 5.7 Km de Chalmuch (véase plano núm. 1), se encontraron vestigios que indican que el área correspondiente al ejido de Chalmuch estuvo ocupada por un período relativamente breve durante la transición entre el preclásico medio y el tardío, y fue mínimamente reocupada después. (Anderson, 2005).

La información disponible indica que no fue sino hasta el período colonial que inició un proceso de poblamiento constante que se extiende hasta nuestros días. Se sabe que en 1668 estaba establecida una estancia cuyo nombre era Chalmuch⁶, en la que vivían indios naboríos⁷ del barrio meridano de Santiago (García Bernal, 2006: 83). Un siglo después la estancia continuaba existiendo, según puede inferirse a partir de un documento relativo a un problema de tierras⁸.

⁶ Las particulares condiciones climáticas de Yucatán, así como el suelo pedregoso de la península obstaculizan la producción de una amplia gama de cultivos. Después de intentos fallidos de producir trigo, los españoles radicados en la península durante el período colonial, optaron –entre otras actividades- por fomentar la ganadería. Así, desde el siglo XVI se establecieron estancias ganaderas (Quezada, 2011: 63-65). La que se estableció en el lugar al que refiere este estudio recibió el nombre de *Chalmuch*, palabra maya que proviene de los vocablos *chaal*: agua estancada y *much*: sapo; la *Enciclopedia de los Municipios de Yucatán* la traduce como “sapo en un charco”. (Información obtenida en: www.merida.gob.mx/municipio/portal/gobierno/contenido/plan_mun/cap_4.pdf).

⁷ Los indios naboríos eran indios de servicio asignados a los españoles; en algunos casos se les llamaba también indios semaneros. De acuerdo con Quezada, los semaneros eran trabajadores agrícolas que los hacendados obtenían a través de los mandamientos de trabajo expedidos por los subdelegados; eran reclutados por los jueces españoles y los cabildos indígenas en pueblos tributarios que se localizaran a no más de 10 leguas de distancia de la finca a la que eran asignados; ellos recibían un exíguo salario y trabajaban de sol a sol hasta concluir con la tarea asignada. Si por alguna circunstancia se requería mano de obra adicional a la de los semaneros, se recurría a los luneros, éstos eran indios que por diversas circunstancias se avecindaron en las estancias y a cambio de cultivar sus propias milpas, pagaban al dueño de la finca una renta en trabajo (Quezada, 2001:104-105).

⁸ Este documento, resguardado en el Archivo General de la Nación, señala que entre 1758 y 1764 el propietario de la estancia San Atanasio Chalmuch era José Cano, quien disputaba tierras que al parecer pertenecían a la

En el primer tercio del siglo XIX la finca establecida en Chalmuch ya no aparece registrada en documentos de la época como estancia, sino como hacienda⁹. Esto hace suponer que vivió un proceso semejante al de otras estancias ganaderas del norte de Yucatán, las cuales incrementaron paulatinamente su producción de henequén debido a la creciente demanda que la fibra tenía en los centros urbanos para elaborar sacos, costales, cables y otras variedades de amarres (Quezada, 2011: 138-139).

En la memoria y la tradición oral de los actuales habitantes de Chalmuch nada parece quedar sobre la historia de la zona durante los períodos prehispánico y colonial. Sin embargo, incluí la información precedente para subrayar que: 1) aún cuando en los relatos contemporáneos sobre el pasado reciente del asentamiento suele aludirse a él como aislado, apartado o separado, en realidad desde mucho tiempo atrás mantuvo vínculos con el exterior; 2) por siglos, las actividades agropecuarias fueron centrales en la dinámica local; 3) aún cuando carezco de evidencias al respecto, cabe suponer que los habitantes actuales descienden de los indígenas mayas que trabajaron primero como naboríos y luneros de la estancia y luego como peones de la hacienda.

2.2 La época henequenera

Los adultos y los viejos de Chalmuch inician sus relatos sobre la historia del pueblo, refiriéndose a la época en que el cultivo de henequén marcaba la vida de la población. Me interesa detenerme en estos relatos no sólo para ampliar el panorama sobre la evolución de la localidad, sino también porque las experiencias vividas por los mayores influyen sobre la visión que ellos tienen de la infancia, sobre sus expectativas respecto al futuro de los niños contemporáneos y sobre las formas de educarlos.

Varios de los abuelos de los niños considerados en esta investigación vivieron su infancia en la primera mitad del siglo XX. Ellos recuerdan que por aquellos años la vida en el poblado

jurisdicción del pueblo de San Miguel de Caucel, localidad vecina de Chalmuch . (AGN, Tierras, vol. 833, exp. 2, ff. 290). Este tipo de conflictos eran comunes en la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX, época en que las estancias se expandieron en tamaño y comenzaron a competir entre sí y con los pueblos que defendían sus montes comunales (Quezada, 2001: 105).

⁹ Un padrón de población de 1824 indica que la *hacienda* Chalmuch pertenecía al curato de Santiago, que a su vez comprendía el barrio de Santiago propiamente dicho y los pueblos de Caucel y Ucú, con sus respectivas jurisdicciones (“Padrón de individuos que comprende el curato de Santiago y sus pueblos, sitios y ranchos adyacentes”, CAIHY, manuscritos hojas sueltas, caja XVIII. 1824, 2/3, 001).

“estaba muy triste”, la describen con frases como las siguientes: “Puro monte era aquí, una casita por allá, otra hasta allá”; “A las cinco o cinco y media ya estás durmiendo, ya te acuestas porque no hay luz, no hay qué hacer”; “agua ... sólo del pozo”; “Había que moler con molino de mano y tortear, no como ahora”; “No había carretera, nomás brecha”; “Tardas dos horas caminando a Mérida; no hay vehículos, nada de autos, caminando lo tienes que hacer o cuando se puede, en la plataforma¹⁰”; “Aquí no había nada que comprar, el café, la azúcar lo traías de Mérida, cuando había dinero”; “Para ir al médico había que ir a Mérida o a Candel caminando, caminando cruzabas el monte; a veces los niños se morían en el camino”. “La escuela era una casita de cartón”; “El maestro venía el lunes, se iba el sábado, era un maestro para todos, se quedaba en una casa, buscaba una señora que le dé su comida, pero no tardaban los maestros, seguido los cambiaban”.

La niñez de los más ancianos transcurrió en los años treinta, muy ligada a las actividades agropecuarias y a la hacienda henequenera. Al igual que en otras comunidades mayas, la incorporación de los niños al trabajo era habitual. Los abuelos de los niños actuales me describieron su infancia y juventud como pobre y muy dura. Por ejemplo, doña Norma¹¹ me contó:

A las tres de la mañana se para mi abuelita, pone a cocer su frijol, su maíz para el pozole. Ya luego me dice ‘dale nenita, párate’. Saca agua del pozo...Molemos el maíz del pozole, luego ella va haciendo las bolas. Me dice ‘¿hija, quieres pozole?’ Sí, le digo y agarro mi jicarita. Antes no hay tazas... Luego ya nos ponemos a moler el nixtamal...yo lo voy moliendo y mi abuelita va agarrando la masa, la tortea; así chiquitas hace sus tortillas. Yo así ayudaba: barría, molía, sacaba agua del pozo, regaba las plantas...teníamos apazote, cebollines, chile habanero, chile xcatik, rábano. ¡Ay Dios, no había manguera!, con agua de pozo vas a regar las plantas. ..También ayudo a lavar, a sancochar la ropa, no como hoy, antes no hay lavadora ¡nada!... Yo sólo fui a la escuela hasta segundo... Me quedé en mi casa a ayudar a mi mamá y mi abuelita... por eso no puedo escribir, leer sí, sí aprendí...Cuando tenía catorce años me casé con don Marcos. A los 15 ya había nacido mi hija Bertha, aina me paso a morir. La niña no podía nacer. Tenía el cordón arrollado.

Por su parte, don Julián me relató:

De chamaco mi padrastro me llevaba con él a la milpa (...) Primero nomás me lleva para que lo acompañe. En una sombra me decía que ahí me siente. Ahí me quedo viendo los pájaros, los

¹⁰ Plataforma que corría sobre rieles, tirada por un caballo. Era utilizada para transportar el henequén desde los plantíos hasta la desfibradora. Las rieles por donde iba la plataforma (o truck, como también se le conoce) iban de Chalmuch a la vecina comunidad de Tixcacal, de ahí a Opichén, otra comisaría cercana, y luego a la colonia Mulsay en Mérida. Desde ese punto, cuando había dinero tomaban un camión para ir al centro de la ciudad o bien hacían el trayecto caminando. (Entrevista a don Ramón, octubre de 2009).

¹¹ Para mantener la confidencialidad, he cambiado los nombres de las personas con las que realicé el estudio.

animales. Está bonito ver los pájaros. A los once años ya me ponía a chapear, a ayudar: toca deshierba, toca tumbar, toca quemar, lo que sea. Y cuando acabes no así te vas, vas a llevar tu leña [había que llevar leña cargada a la espalda]. Con mi hermano ayudábamos; él ya estaba más grande, tenía catorce. Hacíamos carbón, juntábamos leña. Toda la semana juntábamos leña y el sábado la llevábamos a vender a Mérida a 10 centavos el rollo de leña y a 20 ó 30 el saco de carbón (...)

Cuando tenía como trece años [aproximadamente en 1932] vino el encargado de la hacienda a hablar con mi papá para que yo trabaje el henequén; hay chapeo, hay corte. El dueño de la hacienda Bernardo Cano era mi padrino, su esposa era muy guapa. Cinco planteles de dos mil mecates tenía mi padrino. Así empecé en el henequén. Nos pagaban a 60 centavos el corte de millar; entre lunes y sábado sacas 12 millares, eran 12 millares a la semana. Los domingos íbamos a la milpa, esa hora tenemos maíz, calabaza, espelón, chícharo (...)

En la hacienda éramos como cuarenta. Esa hora eras casi esclavo; tienes que trabajar si no te dan tres cintarazos con una soga que tiene tres puntas; a mi nada [no me pegaban] porque yo acabo mi trabajo, pero otros, cintarazos llevan (...) Cortas 1000 pencas es un rollo, es una vuelta a la plataforma, si cortas un camino 30 vueltas vas a hacer (...) Cuando salgas tienes que cargar una piedra para que hagan la albarrada de la hacienda (...).

Las historias de vida de los otros ancianos de la comunidad reiteran la relación de la población con las actividades agropecuarias y especialmente con la producción de henequén y el cuidado de la milpa. Todas ellas enfatizan las pequeñas dimensiones que tenía el asentamiento, la pobreza en la que vivían los campesinos, la temprana incorporación de los niños (varones) al trabajo agrícola y de las niñas a las labores domésticas. Aunque recurrentemente se alude a lo rudimentario de las vías de comunicación que conectaban a Chalmuch con Mérida y con las localidades vecinas, en los relatos resulta claro que la gente del lugar mantenía relaciones no sólo con Mérida sino también con comunidades cercanas. De hecho, varias de las señoras mayores no son originarias de Chalmuch, conocieron a sus esposos en las fiestas de sus pueblos o cuando ellos iban a trabajar en fincas agrícolas de la región. Por su parte, varios de los ancianos combinaron durante su juventud y vida adulta empleos urbanos temporales con actividades agropecuarias.

Algunos recuerdan vagamente la época del reparto agrario (en los años treinta¹²). Por ejemplo, don Constantino relata que: “Cuando yo era chamaco era puro monte Chalmuch, como si fuera un rancho despoblado (...) sólo éramos como 40 o 50 [ejidatarios]. Yo empecé a trabajar a los doce (...) empecé a chapear, a desyerbar, a estibar las pencas, colgaba el zosquil. De eso empezaba el ejido”.

¹² El 8 de agosto de 1937 el presidente de la república, general Lázaro Cárdenas, emitió un acuerdo que dispuso la modificación de la tenencia de la tierra en Yucatán. Esto sentó las bases para la formación de dos tipos de unidades agrícolas en las tierras que habían sido propiedad de los hacendados: el ejido colectivo y la pequeña propiedad.

La situación de la localidad y de sus pobladores no cambió mucho después del reparto de tierras ejidales¹³. Como en otras partes de la zona henequenera, los campesinos no contaban con la maquinaria para procesar el henequén. Por otra parte, debido a las distintas fases de crecimiento de los plantíos, en muchos casos tenían que esperar varios años para que el agave estuviera listo para cortarse. Además, paulatinamente fue gestándose una fuerte crisis en la producción henequenera, producto de la caída de las exportaciones por la creciente fabricación de fibras sintéticas y por el hecho de que otros países iniciaron el cultivo de henequén. Los ejidatarios tuvieron que recurrir a préstamos que les otorgó la banca oficial y se vieron obligados a entregar su producción a la paraestatal CORDEMEX. Esto propició una gran dependencia de los trabajadores henequeneros hacia el gobierno.

Los organismos estatales que fueron sucediéndose en la tarea de financiar e impulsar la producción de henequén tuvieron como constantes la corrupción y el burocratismo, lo cual impidió hacer más eficiente el cultivo del agave y el procesamiento de la fibra y contribuyó a que las tendencias decrecientes en la producción de henequén se mantuvieran. (Canto, 2001: 59-65).

Así pues, las condiciones de pobreza de Chalmuch no se transformaron significativamente en las décadas que siguieron al reparto agrario. En todas las historias de vida de los padres y madres de los niños considerados en mi investigación se alude a la precaria situación en que vivían sus familias. Por ejemplo, don Carlos, cuenta al respecto:

De niño éramos muy pobres, no hay que comer. Yo así les digo a mis hijas que lo aprovechen lo que yo les puedo dar, que yo no tuve porque mi papá no nos podía dar. Hambre pasamos. Llegamos así a medio día y no como de hoy ellas que su mamá les sirve su comida. Nosotros no teníamos, tenía que salir mi mamá en el vecindario a pedir que le regalen algo para que comamos (...) Yo a los ocho años empecé a trabajar en la hacienda¹⁴ tendiendo zosquil, acomodando penca para tener

¹³ El ejido de Chalmuch quedó integrado por casi mil hectáreas (993-58-22.03 Has. para ser exactos), de las cuales poco más de 31 estaban destinadas al asentamiento humano, 32 estaban parceladas y 928 correspondían a tierras de uso común, según datos del Registro Agrario Nacional (clave única catastral F16C51E001A).

¹⁴ Después del reparto agrario la hacienda conservó una parte de sus tierras y mantuvo durante años la producción de henequén. Varios de los padres y tíos de los niños considerados en este estudio trabajaron en ella durante alguna etapa de su vida, para complementar los ingresos familiares. Hoy todavía unos cuantos hombres de Chalmuch se emplean en la hacienda como jardineros o vigilantes. La finca ha cambiado varias veces de propietario; según cuenta don Ramón, uno de los ancianos del pueblo, han sido dueños de la hacienda Ricardo Gutiérrez, Enrique Ancona Capetillo, Francisco Carrillo y el actual, Carlos Rojas. Hoy en día se utiliza como casa de descanso del propietario, quien también es dueño de un conocido hotel en el centro de Mérida y quien ocasionalmente lleva a algunos de sus huéspedes a alojarse en la hacienda para brindarles privacidad y un ambiente tranquilo.

un poco de dinero para comprar mi ropa porque yo no tenía quien me compre. Éramos siete, pero ya le vuelvo a repetir, éramos muy pobres.

Por su parte don Javier, papá de otro de los niños, recuerda:

Como a los ocho o nueve empecé a trabajar en el monte. A las cuatro de la mañana te estás levantando. Las mujeres a preparar el pozole. Si eres varón a la milpa te vas... era casi llegando a Ucu [como a 10 kilómetros]. Ahí a chapear, desyerbar, tumbar, sembrar, según lo que toque. Apenas caiga la lluvia empezábamos a sembrar. Los domingos hay que vigilar que no se meta ganado. Ibas a leñar también. Las mujeres también iban a la milpa, pero más tarde; nos llevaban el pozole y se ponían a ayudar (...). Éramos muy pobres, a veces no hay para comer, entonces con mi hermanito nos íbamos a tirar [cazar] pájaros con el tirahule, a tirar tolokes [iguanas], eso comíamos. Como a los diez empecé a chapear en la hacienda para ganar dinero, a los trece en un rancho entré y ya luego de secre de albañil.

Conforme la crisis de la producción henequenera fue agravándose, ya no sólo los hombres, sino también las mujeres (aproximadamente desde los años setentas) tuvieron que buscar empleo en la ciudad para sobrevivir. Doña Cuca me decía: “Mis papás se iban todos los días a Cauce a trabajar con una mi tía que vivía allá, tenía su tienda allá. Yo me quedaba a tortear, barrer, lavar, hacer la comida y cuidar a mis tres hermanitas. Cocinaba para todos. En la tarde bañaba a mis hermanitas, luego les daba su cena. No había tiempo de jugar”.

Los papás de Irma, ofrecen también sus testimonios acerca paulatina incorporación de los habitantes de Chalmuch a empleos urbanos, casi siempre inestables, mal pagados y/o riesgosos:

Éramos muy pobres, fuimos muchos, teníamos que ayudar a mi papá en la milpa. A los nueve años me empezó a llevar a que yo le ayude (...) Cuando ya se estaba acabando lo del campo los señores se iban a trabajar en Mérida. Mi papá empezó de pocero [hacía pozos] y me llevaba. Doce años tenía yo de eso (...) Trabajé también en una granja, pero quebró y la cerraron, a todos nos sacaron; también en una tienda materiales, acarreando materiales, ahí sí era pesado el trabajo. Anduve de albañil, en muchos trabajos anduve, ya luego entré a trabajar al Ayuntamiento [como jardinero], ya tengo 16 años ahí (Don Vicente).

La esposa de Don Vicente complementa el recuerdo de aquellos tiempos señalando:

Íbamos [hermanos y hermanas] con mi papá a la milpa a desyerbar, a recoger tomate, a sembrar calabaza, a regar. Con cubeta regábamos, cargando llevábamos el agua en cubo...era más o menos [una distancia] como de ahora dos esquinas. Cuando se murió mi papá [ella tenía siete años] mi mamá se juntó con otro señor...nosotros fuimos a vivir con mi abuelita (...) esperábamos a que mi abuelita llegue de su trabajo [era empleada doméstica de entrada por salida], nos traía plátanos, nos traía chinás [naranjas dulces] (...) A los doce me fui a trabajar en Mérida, de niñera, cuidaba los niños, ya luego me ponían a arreglar la casa, salía quincenal, pero no me acostumbraba (...) (Doña Juanita).

La historia de Doña Meche no fue muy distinta y refleja con claridad que, dadas las condiciones económicas de las familias y de acuerdo con la noción de infancia tradicional en

comunidades mayas, la niñez no constituía una etapa de juego y diversión, sino que por el contrario el trabajo era parte de la vida de los niños; entre el mundo adulto y el infantil no existía una fuerte segregación:

Mi papá se iba a trabajar en la penca... Como no alcanzaba el dinero, entonces mi mamá empezó a trabajar en casas de Mérida... Yo tenía nueve años cuando mi mamá me dejaba a mis hermanitos... tenía que ir al molino, tortear, lavar la ropa. Muchos niños no estudiaban, no los dejaban ir a la escuela porque ayudaban en la casa o en el henequén, como mi marido, ya de grande aprendió a leer. Si estudiabas nomás acababas la primaria y tenías que trabajar. Las mujeres en Mérida, en las casas [como sirvientas]; los hombres en el henequén. Ya cuando había poco en el henequén también ellos iban a trabajar a Mérida, de lo que fuera. Mi hermano a los trece años entró a trabajar de cargador. No hubo niñez de nuestra parte. Crecimos así como un adulto... Lo veíamos natural, veíamos que todos se iban, que ganaban su poco de dinero...se sufría bastante... A las mujeres, estábamos chicas, nos dejaban en las casas, allí vivíamos, salíamos el domingo cada quince días.

Al paso de los años se volvió más intenso el contacto de los pobladores de Chalmuch con Mérida (y en general con el mundo externo a la comunidad) no sólo a través de sus empleos, sino también por otros medios. En los años setentas se había introducido la energía eléctrica en el poblado y con ella se extendió primero el uso de los radiotransmisores en los hogares y luego el de los televisores. En los noventa se construyó la carretera que comunica con Mérida y empezó a llegar el transporte urbano (aunque con muy pocas corridas al día); esto facilitó los desplazamientos hacia la ciudad para trabajar y para obtener servicios, a la vez que favoreció la entrada al poblado tanto de comerciantes como de programas gubernamentales dirigidos a la población de escasos recursos.

Paralelamente las actividades agropecuarias perdían cada vez más peso. La crisis de la producción henequenera se agudizó en los años ochentas con la reorientación de las políticas gubernamentales hacia el agro. Las medidas de corte neoliberal impulsadas por los gobiernos federal y estatal llevaron al desmantelamiento de la industria henequenera paraestatal y a la cancelación de los subsidios y créditos que el gobierno otorgaba a los productores del agave. En 1992 con la liquidación de los ejidatarios henequeneros¹⁵ se dio el golpe final a la producción de henequén en la localidad. Los más viejos comenzaron a vivir de sus pensiones y del apoyo otorgado por su familia extensa; los adultos que aún tenían edad para acceder a

¹⁵ Según señala Rodolfo Canto, en mayo de 1992 el Estado dio por concluida su participación de más de medio siglo en el gran ejido henequenero que, con modificaciones, subsistía hasta entonces. Mediante un decreto del gobierno del estado de Yucatán se dispuso la indemnización de 30,222 ejidatarios y la jubilación de 12,200 campesinos mayores de 50 años. Los jubilados recibieron una pensión del 30 por ciento del salario mínimo mensual de entonces, mientras que las indemnizaciones fueron de 24 meses de salario mínimo para cada ejidatario (Canto, 2001: 66-68).

empleos urbanos, privados de los subsidios gubernamentales, se volcaron de lleno al trabajo en la ciudad. El cultivo de la milpa y la producción de henequén fueron abandonados, aunque algunos continuaron produciendo miel y criando unas pocas cabezas de ganado. Respecto a este período cuenta don Waldo:

Cuando vino la liquidación (...) cuando se hizo eso del PROCEDE¹⁶ nos reconocieron como ejidatarios (...) Nosotros nos quedamos la tarea de mi papá, \$50 pesos ganamos a la semana y lo tenemos que dividir entre tres con mis hermanos. Por entonces \$250 ganabas como albañil, por eso mejor me fui de albañil. Tenía como 17 años.

El caso de don Waldo no es excepcional. Las historias de vida de todos los papás de los niños que participaron en la investigación parecieran versiones distintas de un mismo relato: una niñez breve con muchas carencias y pocos espacios de juego, fuerte participación infantil en las labores del campo y/o en el trabajo doméstico, abandono de la milpa y del cultivo del henequén, inicio de la actividad laboral en la ciudad entre los 10 y 17 años y, a partir de ahí, recorrido por diversos oficios mal remunerados (como cargador, vigilante, jardinero, recolector de basura, servicio doméstico, albañil y otros similares). Todos los papás continúan hoy día ejerciendo alguno de estos oficios. Algunas señoras también siguen trabajando como empleadas domésticas o en ocupaciones ligadas al reciclado y procesamiento de la basura, aunque la mayoría, al casarse, se dedicaron exclusivamente a las tareas de su hogar.

2.3 La venta de tierras y la integración plena a empleos urbanos

Por la precariedad de los empleos urbanos a los que pudieron acceder tras el desplome de la producción de henequén, las condiciones de vida de los pobladores de Chalmuch siguieron siendo muy difíciles. Según me han contado, muchos continuaban viviendo hasta el 2002 en casas con techo de guano y piso de tierra, sin baño y con rústicas cocinas instaladas en el traspatio, en las que todavía se cocinaba en un fogón alimentado por leña. El paso del huracán Isidoro ese año ocasionó fuertes daños a muchas viviendas. Con el apoyo del gobierno y aprovechando las habilidades que varios de los hombres tenían como albañiles, la mayoría construyó nuevas viviendas de uno o dos cuartos, pero su acceso a bienes de consumo y a servicios básicos de salud, educación y vivienda siguió siendo muy restringido. De hecho, en

¹⁶ PROCEDE es como se conoce al Programa de Certificación de Derechos Ejidales. El relato se refiere a principios de los años noventa.

los índices de marginación del Consejo Nacional de Población (CONAPO), Chalmuch apareció registrada como localidad de marginación alta tanto en 2000 como en 2005.¹⁷

Durante el último lustro, y sobre todo desde el 2007 súbitos cambios se han registrado en el lugar como producto de dos factores: la venta de tierras ejidales y la intensa competencia entre el PRI y el PAN (únicos partidos políticos con fuerza significativa en el estado de Yucatán) por ganar el control de la capital estatal (recuérdese que Chalmuch pertenece al municipio de Mérida). Ambos factores han incidido en la transformación del entorno físico y en la modificación de los patrones de consumo. Al respecto abundo en los siguientes párrafos.

En los años recientes se ha dado una fuerte expansión de la mancha urbana de Mérida. Gran parte de este crecimiento ha sido hacia el poniente, que es justamente la dirección en que se ubica Chalmuch. Para la zona que circunda la localidad se anunciaron varios proyectos urbanos, tanto estatales como privados: la construcción de un nuevo aeropuerto, un parque zoológico, un centro de convivencia familiar, una “ciudad satélite” y varios fraccionamientos. Por diversas razones, que no interesa detallar aquí, algunos de estos proyectos no se llevaron a la práctica, mientras otros sí fueron implementados¹⁸. Lo cierto es que el interés del gobierno, de los especuladores y de los impulsores inmobiliarios por adquirir tierras ubicadas en el poniente de Mérida encontró terreno fértil entre los ejidatarios de la zona.

Las modificaciones realizadas en 1992 al Artículo 27 Constitucional y el subsecuente desarrollo del Programa de Certificación de Derechos Ejidales y Titulación de Solares (PROCEDE) hicieron posible la parcelación y venta de terrenos ejidales en distintos puntos de la periferia urbana. En el caso de Chalmuch las tierras comenzaron a entrar al circuito comercial a finales de 2005, cuando se firmó a través de intermediarios del gobierno estatal un convenio para la compraventa de 22.98 has. (*Por Esto!*, 28 de noviembre de 2005). Una vez realizada la primera venta, las siguientes no tardaron en llegar, de manera que para 2009, de las casi mil hectáreas con que contaba el ejido, quedaban en manos de los ejidatarios sólo unas 200

¹⁷ Información publicada en www.conapesca.gob.mx/wb/cona/cona_marginalidad_conapo/rid/4770. Consultada el 15 de febrero 2010.

¹⁸ Información al respecto puede consultarse en www.skyscrapercity.com/archive/index.php/t-255426.html Notisureste del 15 de febrero de 2010 (www.notisureste.com.mx); Diario de Yucatán, 18 de mayo de 2009; *Por Esto!* 5 de abril de 2008.

hectáreas. Muchos no querían vender, pero ante los rumores de una posible expropiación, finalmente cedieron. Uno de los señores me comentó al respecto¹⁹:

Lo de la [segunda] venta se decidió en una asamblea [realizada a mediados del 2007]. Cuando se estaba tratando el asunto trajeron cartones de cerveza. Eso digo yo que no está bien, va en contra del reglamento, porque no debe haber bebida en las asambleas. Ya así cuando están medio tomados ¿cómo puedes hacerlos entrar en razón? No se puede discutir con ellos. No se ponen a pensar que si vendemos va a ser un mal para nosotros. (...) Los que tienen ganado están molestos por la venta. Por acá hay unos que apenas se habían juntado, habían hecho su pozo para el ganado, iban a sembrar su pasto. Les dijeron que se iba a vender del otro lado y ahora resulta que lo que se vendió es donde ellos tienen su ganado (...)

Yo digo que no está bien vender. Será porque a mí así me enseñó mi papá a que me guste el trabajo, tener algo de animales (...) La asamblea que va a ser el domingo es ya para cobrar lo del ejido [correspondiente a la venta de una parte de las tierras]. Son 500 hectáreas a \$80,000 cada una. Hay 107 ejidatarios [me acerca una calculadora para que yo saque la cuenta] con esa cantidad [\$373,830 a cada ejidatario, aproximadamente ocho pesos por metro cuadrado] cómo convencerlos de que no vendamos; no se puede (...) La verdad es que todos andan atrás del dinero.

Por su parte una de las ancianas me decía:

Muchos están vendiendo terrenos, yo les digo que lo cuiden. Hay quien tiene sus animales ¿cómo lo van a hacer? Mi hijo tiene sus abejas, es cariñoso con su trabajo, cuida que no les entren hormigones ¿dónde las va a poner? Cerca de las casas de la gente no deben estar las abejas, las de ahora son agresivas. Los jóvenes que no vieron los planteles están vendiendo todo, no le tienen cariño a sus terrenos. Luego se van a arrepentir, luego ¿qué les van a dejar a sus hijos?

La venta de las tierras ejidales trajo consigo una serie de consecuencias. En primer lugar, los recursos monetarios obtenidos permitieron que numerosas familiares ampliaran y remodelaran sus viviendas y que adquirieran mobiliario para el hogar, aparatos electrónicos para entretenimiento, teléfonos celulares e incluso autos. Algunos destinaron parte de los recursos para realizar celebraciones familiares o para contratar el servicio de televisión de paga y otros más construyeron una segunda vivienda, dejando la anterior para rentarla a parejas locales recién casadas o para darla en préstamo a algún familiar, esperando conservarla como patrimonio que poder heredar a sus hijos. Con todas estas transformaciones, más las derivadas de la pavimentación de calles, la construcción de aceras, la ampliación de alumbrado público y de la red de agua potable (realizadas por las administraciones municipales y el gobierno estatal en períodos preelectorales buscando conquistar a los votantes locales) tal parecería que la pobreza de la gente de Chalmuch ha quedado en el pasado. Sin embargo, como me decía con

¹⁹ En los testimonios relativos a la venta de terrenos no aclaro quiénes me los proporcionaron debido a que en estos casos me pidieron especialmente discreción. Aún cuando a lo largo del texto utilizo seudónimos, en este punto preferí reforzar la confidencialidad para evitar a los informantes problemas que pudieran derivarse de haberme dado los datos que expongo.

ironía don Fidencio: “hoy ya hay mucho rico por acá, hasta sus carros tienen, pero espere a que se gasten lo de la venta de terrenos y otra vez va a haber mucho pobre”.

Más allá del impacto que sobre el consumo realizado por las familias ha tenido, otros efectos derivados de la comercialización de tierras han incidido en la vida de los niños. Me refiero en particular al incremento en la ingesta de alcohol entre varones de la localidad y a la generación de conflictos entre familias del lugar. El primer asunto se refleja en comentarios como el de doña Concepción: “Venden y con el dinero están tomando todo el día y toda la noche. Antes sólo tomaban sábado y domingo” o en testimonios como el de la mamá de Fernando:

Antes una casita de esas de lámina, tierra roja y varitas teníamos. Ya cuando fue [el huracán] Isidoro [2002], acá nos pasamos; pero no así estaba, era nomás un cuarto, como sardinas estábamos. Pero no sé en qué año dieron por el gobierno una ayuda y de a poco se fue haciendo así esta casa. Con la venta de los montes ya así [su esposo] me hizo esta mi chan cocina [cocina pequeña, sencilla] (...) pero a mí no me dio nada, nada que me diga toma estos cinco mil pesos pa' que compres lo que te haga falta. Todo lo gastó él (...)

Cuando vendieron la tierra hubo dinero, hora ya no hay otra vez, ya todos lo gastaron. Ese dinero sólo hizo que se alocaran los hombres, puro tomar. Unos sí hicieron sus casas, pero otros nomás lo malgastaron, como él, pura borrachera (...)

La venta de las tierras ejidales no sólo generó problemas al interior de algunas familias, como en el caso que acabo de exponer, sino también entre los habitantes del poblado:

Unos se molestaron porque querían que a sus hijos también les toque dinero de la venta. Es que hace como 12 años el comisariado de entonces dijo que les demos tierra a los hijos que no estaban en la lista del ejido. Todos aceptaron. Si tienes hijos, quieres que le den. Ahora ellos también están reclamando que les toque algo de la venta, porque dicen que tienen derechos, pero el supervisor que vino dijo que eso que hicimos está mal porque no les podíamos dar tierra a ellos, sólo les tocan derechos a los que desde antes ya estaban como ejidatarios (...) Entonces los que tienen hijos así están molestos porque también quieren que a sus hijos les toque [dinero de la venta].

Verdaderos enfrentamientos y rupturas entre familias se han generado como resultado de que algunos descendientes de ejidatarios pudieron acceder a los recursos derivados de la venta de tierras y otros no. Una de las señoras asegura incluso que a su marido intentaron matarlo por haber impugnado la concesión de derechos sobre la tierra a quienes, según él, no debían tenerlos.

3. Las familias de Chalmuch

3.1 La organización familiar y el componente étnico

En Chalmuch existen 110 hogares, de los cuales 90% tienen jefatura masculina. Estos hogares están establecidos en un total de 97 viviendas, en las que se registra un promedio de 4.7 habitantes (INEGI, 2005) ²⁰. La diferencia entre el número de hogares y el de viviendas obedece a que varias parejas de personas mayores comparten la casa con alguno de sus hijos casados. De hecho, siguiendo el patrón residencial tradicional entre los mayas yucatecos, es una costumbre local que los matrimonios recién formados se instalen por un tiempo (a veces varios años) en la vivienda de los padres del cónyuge, hasta que logran reunir los recursos suficientes para construir su propia casa. Esta forma de organización residencial posibilita que las familias se presten apoyo mutuo en asuntos cotidianos, pero también propicia fricciones constantes entre parientes.

Vale la pena subrayar que la población de Chalmuch está constituida por unas cuantas ramas familiares, lo que se hace evidente por la reiteración de unos pocos apellidos: Canché, Canul, Cocom, Ek, Tuz y Euán, entre otros. Se trata de apellidos mayas, lo cual no es sorprendente si consideramos que -según el Censo de Población 2005- 451 (99%) de los 454 habitantes, viven en hogares indígenas (definidos como aquellos donde el jefe de hogar o su cónyuge hablan lengua indígena).

En la vida cotidiana de las familias y de la localidad el maya sigue siendo un idioma de uso amplio entre los adultos; buena parte de las interacciones entre ellos se dan en maya, por lo que al visitante no le faltará ocasión de observar a la gente conversando en esta lengua. En cuanto a los niños y adolescentes resulta difícil saber hasta qué punto comprenden y hablan maya. Si se les pregunta a ellos directamente, la mayoría responderán que sólo lo entienden un poco. Por otro lado, las estadísticas oficiales señalan que de un total de 393 personas que tienen una edad de “5 años y más”, 90 (23%) no hablan lengua indígena. Si consideramos que la categoría de edad que va de los cinco a los 14 años está constituida por 104 chiquillos, sería

²⁰ Utilizo en este trabajo los datos del censo 2005, pues al momento de mi trabajo de campo, aún no se había realizado el Censo 2010.

factible suponer que entre ellos están los 90 habitantes de Chalmuch mayores de cinco años que no hablan maya.

Sin embargo, información cualitativa induce a tener precaución en el uso de datos estadísticos relativos a la condición lingüística de los niños. Durante las entrevistas varias mamás me aseguraron que tanto ellas como sus esposos y otros familiares a veces se dirigen a sus hijos en maya para darles instrucciones, regañarlos o hacerles algún comentario y que los niños no sólo entienden este idioma, sino que también saben hablarlo, aunque prefieren no utilizarlo. Por ejemplo doña Griselda me decía:

Aquí en la casa sus abuelos siempre en maya hablan, los tres niños entienden bien. Ignacio [de 14 años] y Noé [de 10 años] también la hablan, si les habla su abuela en maya en maya la contestan. Noé con cualquiera que le hable en maya, en maya él habla; bien lo dice todo. Sólo Esteban [de 12 años] sí entiende pero no habla bien, creo que en que no le gusta por eso no lo aprende. Le tengo que decir ‘no así se dice, esa es otra palabra’ (...) él sí casi no sabe hablarla bien. Es que ‘ora los niños ya no les gusta o no sé, cuando yo era niña, en la hacienda donde vivía [la señora es originaria de un pueblo al sur de Mérida] sí puro maya hablábamos, ‘ora los niños sólo para hablar con los adultos, como que se está perdiendo (...)

Por su parte doña Claudia, mamá de otro de los niños me decía “Todos mis hijos la hablan, el de 16 puro en maya habla con sus amigos, la casada [de 18 años] también la sabe hablar. Armando sí sabe, pero sólo a veces la contesta, dice que está más fácil decirlo en español”.

En cuanto a mis observaciones, nunca he visto entre los niños interacciones prolongadas en maya; a veces se insultan o hacen comentarios cortos en esa lengua y -como es común en Yucatán- su habla está salpicada de vocablos en ese idioma. Sin embargo, cuando están presentes en algún espacio en que los adultos están hablando en maya, sus semblantes parecen indicar que están siguiendo la conversación. En otros casos, he observado que los reprendan en maya, como un día en que su maestro de educación física, muy molesto por una travesura de los niños, les dio un largo regaño en ese idioma. Luego él me dijo: “claro que entienden, sólo se hacen [finjen no comprender] cuando les preguntas si saben maya”.

Ocasionalmente he escuchado a los niños hablar maya, por ejemplo, cuando algún anciano se dirige a ellos en ese idioma o al sentirse impacientes ante una situación, tal y como sucedió un día en que estábamos haciendo una manualidad. De pronto, uno de los chicos se dirigió a mí empleando varias frases sucesivas en maya. Cuando le dije que no entendía, otro de sus compañeros -haciendo las veces de traductor- me explicó que me estaba pidiendo que volviera a mostrarle lentamente cómo utilizar los materiales. Sea como sea, los niños no reconocen

públicamente hablar maya, quizá por la estigmatización de muchos elementos culturales mayas en el contexto yucateco, tal vez por comodidad o para evitar que se les pida hablar en un idioma en cuyo dominio se sienten menos competentes que en español.

A mi parecer, los niños de Chalmuch se encuentran en una situación similar a la descrita por Carolina Hetch (2008), entre los niños *toba* residentes en Buenos Aires. Según la autora, los niños *toba* en esa ciudad argentina adquieren el español como primera lengua; en las situaciones de juego y comunicaciones diarias usan de manera habitual el castellano; asisten a una escuela en la que las clases se imparten en español y en la que ninguna de las estrategias didácticas incorpora el *toba*. En sus hogares la lengua vernácula se utiliza para la comunicación entre adultos y el español es usado para comunicarse con los niños, excepto al darles órdenes, pues los padres consideran que éstas tienen más ‘fuerza’ cuando son expresadas en *toba* y así los niños cumplen de inmediato lo que se les manda. Los familiares adultos de los niños informan que los menores no hablan *toba* regularmente, pero están seguros de que lo hablarán en el futuro, pues ‘lo tienen en la cabeza, aunque no puedan pronunciarlo’.

Hetch considera que las categorías monolingüe en español o bilingüe *toba*/español resultan inadecuadas para entender la situación de estos niños, quienes tienen poco dominio de producción de enunciados en *toba*, pero una alta capacidad receptiva, por lo que ella prefiere denominarlos ‘*bilingües (in)activos*’. Igualmente, ella argumenta que el desplazamiento del *toba* por el español en la cotidianidad infantil no autoriza a suponer, mecánicamente, una pérdida de identificación de los niños con su comunidad de origen, ni su autoadscripción a la cultura dominante.

Propuestas como la de Hetch refuerzan mi postura respecto a la necesidad de tomar con precaución los datos censales para evitar asumir, de manera acrítica, la idea de que el maya se ha perdido entre los niños de Chalmuch y con ello se ha perdido una importante base de la identificación infantil con su grupo de procedencia. Al igual que Nancy Villanueva (2003), quien realizó una investigación sobre el uso del maya en niños de Tahmek, Yuc., me inclino a pensar que a pesar de que por varias décadas se viene pronosticando la desaparición de la lengua maya y de que la enseñanza de este idioma no forma parte de un proyecto intencional de los padres, los niños lo aprenden. Y no sólo aprenden la lengua en sí, sino también en qué ocasiones, contextos y con quién deben hablarlo.

Por lo que respecta a la religión de las familias de Chalmuch, la mayoría se declaran católicas, sólo hay tres familias nucleares (cuyos jefes son hermanos y vecinos entre sí) que se dicen Testigos de Jehová, pero como en la localidad no hay templo de esta congregación ni una comunidad amplia de creyentes, tienen poca ocasión de reunirse con otros fieles para practicar sus ritos. El resto de la población practica –como en la mayoría de los pueblos de Yucatán- un catolicismo más centrado en la devoción a los santos que en el cumplimiento de las normas establecidas por la jerarquía eclesial.

Las mujeres de la localidad, principalmente las de mayor edad, promueven diversos eventos religiosos a lo largo del año: procesiones y novenas²¹ a la Virgen de la Asunción (patrona del pueblo), a la Medalla Milagrosa, a la Santa Cruz, al Sagrado Corazón, al Santo Niño de Atocha y a la Virgen de Guadalupe. Se encargan también de organizar viacrucis diarios en las calles del pueblo al inicio de la cuaresma, de impulsar los diversos ritos de la Semana Santa, y de promover la entrega de flores a la Virgen por parte de los niños durante la primera quincena de mayo.

Los adultos y jóvenes varones participan más bien en las peregrinaciones realizadas en el mes de diciembre para visitar, ya sea en Mérida o en la ciudad de México, los santuarios en los que se venera a la virgen de Guadalupe. En tales ocasiones los hombres de la localidad se organizan para llevar “mañanitas” a la virgen y formar un grupo de *antorchistas* (peregrinos que portando antorchas, ofrecen el sacrificio de correr una distancia determinada del trayecto al santuario para pagar una promesa hecha a la Guadalupana o para solicitarle algún favor).

3.2 Escolaridad y recursos económicos

En cuanto a los niveles de escolaridad de las familias de los niños, éstos son muy bajos, al igual que lo son en el conjunto de la localidad. En Chalmuch el 21.79% de la población de 15 años y más es analfabeta; algunas de estas personas quedan incluidas en el 67.47% de la población mayor de 15 años con educación básica incompleta (ya que fueron un tiempo a la escuela, pero no aprendieron a leer). Sólo 12.11% en esta categoría de edad concluyó su

²¹ Rosarios que se realizan durante nueve días consecutivos en honor de algún santo. Normalmente se llevan a cabo en la noche. Las *nocheras* (mujeres que reciben en su vivienda por un día al santo festejado) preparan en su casa un pequeño altar y el espacio adecuado para que las oraciones y cantos se lleven a cabo. Al terminar los rezos reparten entre los asistentes algo para comer (por lo general tacos, tortas o tamales) acompañado de aguas frescas.

educación básica (hasta secundaria) y únicamente 5.19% (9 personas) tienen uno o más años de educación posbásica. El promedio de escolaridad es de 4.14 años de estudio (INEGI, 2005).

En el caso específico de los padres y madres de los niños participantes en mi investigación, todos asistieron a la primaria, aunque muchos no la terminaron y sólo dos (ambas mujeres) cursaron la secundaria (una en su adolescencia y la otra recientemente, a través del Instituto Nacional de Educación para Adultos). Ninguno de los padres es analfabeto, pero varios reconocen tener muchas dificultades para escribir y para realizar las operaciones básicas. Por ejemplo, el papá de una de las niñas me decía:

Casi no fui a la escuela [porque tenía que ayudar en las labores del campo], por eso no sé escribir; sí puedo leer, hasta manuscrito que le dicen más o menos lo puedo leer, pero escribir no. Mis cuentas así en mi cabeza lo saco un poco.

El papá de Samuel, por su parte, me comentó:

Sólo estudié hasta segundo, no me gustaba la escuela, me gustaba ir al campo y como éramos muy pobres había que ayudar. Vivíamos así en una casita de paja. No teníamos ni casa, vivíamos con mi abuelita. Éramos cinco hermanos. Sólo al xtup [el menor de los hermanos] le tocó escuela, yo lo ayudaba, le decía que siguiera la secundaria, pero como ya habían nacido mis dos hijos, él decía que no, que era mucho gasto para mí y mejor se puso a trabajar.

Para las mujeres las oportunidades de estudiar fueron también reducidas. Una me dijo: “Hasta tercero estudié, después, como a los diez años empecé a trabajar en la colonia [Yucalpetén, en Mérida] (...) Así seguí trabajando hasta que me casé [a los diecisiete]”. Otra me comentaba: “Sólo a tercero llegué, tuve que dejar mi estudio... antes no había tanta oportunidad, ahora hay más estudio, como les digo a mis hijos, aprovechen, ahora tienen todo, no tienen que trabajar, hasta dan computación en la secundaria, dan inglés y no cobran.” Y una más me dijo durante una entrevista:

Casi no estudié, no acabé mi estudio, es que como mi mamá se iba a trabajar, yo con mis hermanas hacíamos todo lo de la casa. Mis hermanas hacían la comida, lavaban. Yo sólo barrer, lavar los trastos, ir a leñar, sólo con leña se cocinaba, pero más era cuidar a mi hermanito. Tuve un hermanito que tenía cómo se llama eso que da a los niños, retrasado mental, era Down, yo tenía que cuidarlo, lo criaba [le daba su comida], lo bañaba, puro enfermarse hacía mi hermanito. Mi mamá le compraba su medicina, todo en eso se le iba su dinero, un poco quedaba bien y a la semana ya está otra vez enfermo, está vomitando, está con tos.

La situación escolar de los otros miembros de la familia también es deficiente. Buena parte de los jóvenes abandona la secundaria antes de terminarla, unos cuantos ingresan al nivel medio y

de éstos la mayoría deserta²². Los varones empiezan a trabajar a los catorce o quince años en empleos similares a los de sus padres y tíos, esto es, como chapeadores, albañiles, diligencieros, pintores o en el servicio de limpia de la ciudad. Las mujeres se emplean como trabajadoras domésticas, en el relleno sanitario, como dependientes de tortillerías o vendedoras en pequeños comercios en los que cubren largas jornadas; una buena parte de ellas inicia su vida marital poco después de acabar la secundaria.

Diversos factores contribuyen a que las posibilidades reales de empleo y las expectativas de vida los jóvenes no hayan registrado cambios radicales respecto a la generación de sus padres. En primer lugar, los trabajos asalariados que permiten un mejor nivel de ingresos suelen exigir estudios superiores a la secundaria. El ingreso a la preparatoria y la permanencia en ella no resulta sencillo para los muchachos de Chalmuch por varias razones: en la localidad no se ofrece este nivel educativo²³, sino que es necesario trasladarse a Mérida; el servicio público de transporte es irregular y resulta caro para las familias; las deficiencias académicas de los jovencitos son muy grandes (hablaré sobre ello más adelante); los adolescentes no manejan los códigos culturales de los jóvenes de la ciudad y por lo mismo son blanco de burlas por parte de sus compañeros; en casa no cuentan con apoyo académico de sus padres, ya que éstos a lo sumo terminaron la primaria; además, para muchas familias los gastos en útiles escolares no son prioritarios.

No existen datos estadísticos oficiales sobre el nivel de ingresos de las familias de Chalmuch, pero dado el tipo de empleos que tienen tanto jóvenes como adultos, la mayoría recibe un bajo salario: de acuerdo con información publicada en foro-mexico.com, el 22.66% de los trabajadores de la localidad tiene un ingreso menor al salario mínimo; el 68.75% percibe entre uno y dos salarios mínimos; sólo un 7% gana más de dos salarios mínimos y un 1.56% no percibe ingresos por su trabajo²⁴. Sin embargo, la conjunción de varios salarios en

²² De acuerdo con el Censo de población 2005 realizado por INEGI, de los 34 adolescentes de la comunidad que tenían edades de 12 a 14 años (edad aproximada en la que cursan la secundaria), sólo dos no asistían a la escuela, en tanto que de los 79 jóvenes con edades entre 15 y 24 años, únicamente 16 (el 22 %) eran estudiantes.

²³ La comisaría cuenta únicamente con un preescolar, una primaria multigrado y una telesecundaria.

²⁴ El INEGI no reporta nivel de ingresos en la información que ofrece desglosada por localidad. Al igual que en el resto de los indicadores sociodemográficos expuestos en este capítulo, los datos sobre nivel de ingresos que presento corresponden a 2005; en este caso fueron obtenidos el 16 de abril de 2012 en <http://www.foro-mexico.com/yucatan/chalmuch/mensaje-308862.html>

la unidad doméstica, el acceso a algunas prestaciones laborales y los apoyos monetarios que el gobierno brinda a las familias hacen que éstas puedan adquirir bienes y servicios de los que carecieron en décadas pasadas. Por ejemplo, 40% de las viviendas tienen tres o más cuartos y una cifra similar dispone de escusado; en 80% de las casas hay televisor, 62% tiene refrigerador y un porcentaje igual cuenta con lavadora (INEGI, 2005).

Los adultos consideran por tanto que el nivel de vida ha mejorado sustancialmente y lo expresan con frases como las siguientes: “los niños ahora no saben qué es sufrir, tienen todo y hasta con exigencias se ponen”, “están creciendo a la gloria, que envidia me dan, no como de antes: ¡Hay Dios, éramos muy pobres! Ahora no hay pobreza casi, hay mucha ayuda”.

La idea de que en el presente “hay mucha ayuda” me la expresaron distintos miembros de la comunidad para referirse, por ejemplo, a los vales de despensa que reciben quienes trabajan para el Ayuntamiento²⁵ en empleos relacionados con el mantenimiento de parques y jardines, el bacheo de calles o el servicio de limpia. Ven también como una ayuda la apertura de una tienda DICONSA hace unos seis años, los programas de electrificación y pavimentación de calles y los apoyos recibidos del FONDEN y SEDESOL²⁶. Otros de los apoyos gubernamentales que se mencionan reiteradamente son los programas ‘Oportunidades’ y ‘Setenta y más’. El programa ‘Oportunidades’ apoya económicamente a jóvenes y niños que se encuentren estudiando, a mujeres que habitan en localidades que están consideradas de alta marginación y brinda servicios de nutrición y salud a las familias. ‘Más de setenta’ otorga bimestralmente recursos monetarios a los ancianos. Para las familias que tienen varios hijos en la escuela, las becas de estudio pueden llegar a constituir una porción significativa del ingreso, que con frecuencia se amplía también con los apoyos a los abuelos que viven en la misma casa o con quienes muchas veces se comparten los alimentos. Doña Griselda, cuyo esposo es vigilante en una fábrica me comentaba al respecto:

²⁵ Aproximadamente la tercera parte de los padres de los niños participantes en la investigación están empleados por el Ayuntamiento de Mérida en este tipo de trabajos.

²⁶ El Fondo Nacional para Desastres Naturales (FONDEN) dio apoyos para la reparación de viviendas después del paso del huracán Isidoro en el 2002. La Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) impulsa diversos programas de combate a la pobreza, entre otros se encuentra el programa ‘Habitat’, destinado a mejorar la calidad de vida en zonas urbanas marginadas, apoyando por ejemplo la instalación de infraestructura básica (agua, drenaje, electrificación).

Desde hace como seis años [2003] hay *Oportunidades*. Antes a veces regalaban mercancía. Ahora te dan para completar tu gasto, ‘para vivir mejor’, como dicen en la tele. Acá en la casa a Ignacio [que está en la telesecundaria] le dan 850 [pesos al bimestre], a Esteban 400, a Noé 280, es según en qué año van. Yo y mi suegra [que vive en la misma casa] también tenemos *Oportunidades*, nos dan 740. [A] mis suegros además les dan lo de [el programa] 70 y más, son 700 pesos cada uno [En total la familia recibe \$4,410 al bimestre²⁷] (...)

Unos lo han perdido porque después de un tiempo pasan en tu casa, ven cómo está, a los que han prosperado se los quitan. Ya ve con lo de los montes muchos hicieron su baño, su cocina; nosotros no nos tocó [dinero de la venta de tierras ejidales].

En el caso de la familia de doña Griselda, los ingresos derivados del salario de su esposo son menores que lo que reciben por concepto de ayuda gubernamental, pero su situación no es generalizable a todos los beneficiarios de *Oportunidades*, ya que entre ellos hay variaciones en el monto de la ayuda recibida, dependiendo no sólo de si la familia es nuclear o extensa, sino también del número de hijos, de cuántos de éstos estudian y en qué grado, cuántos son hombres y cuántas mujeres²⁸ y de las posibilidades que tienen los adultos de asistir a las juntas y pláticas que el programa establece como obligatorias. No es de extrañar entonces que haya muchas quejas contra el programa en cuestión. El director de la telesecundaria local me contaba:

A veces los apoyos se los entregan a los 4 ó 5 meses de que empezó el curso. Algunos no tienen beca y realmente la necesitan. Hace un año se la quitaron a una alumna que era buena estudiante; la sacaron porque su mamá no iba a las juntas porque se tenía que ir a trabajar. La señora está sola con su hija, trabaja como doméstica. Me decía la señora: ‘yo gano poquito, 350 a la semana ¿cómo lo voy a hacer?’ (...) ¡Listo!, la chiquita no tuvo *Oportunidades*, ahí está ahora trabajando de criada.

Las quejas de Susana, una joven madre con hijos en primaria, tienen el mismo tono:

Oportunidades no a todas les dan; vas y te dicen que todavía no están dando, que vayas tal mes, luego vas y que todavía no, que vuelvas después, vuelves y luego te dicen que ya pasó. Si no, te dicen que no hay *Oportunidades* para las comisarías, sólo para los pueblos grandes. Eso sí para que votes por ellos te dicen que van a ayudar. Vienen cuando van a ser las votaciones, dan gorras, playeras... Siempre lo hacen, todos los partidos. Pero como yo les digo, es con dinero del pueblo que lo compran, por eso yo digo que agarres lo que te den, aunque luego no votes (...)

²⁷ El salario mínimo en Yucatán al momento de la entrevista era de \$54.47 por día, lo que equivaldría aproximadamente a \$3,268 pesos al bimestre que es menos de lo que esta familia recibe por concepto de ayuda gubernamental.

²⁸ Las niñas reciben un apoyo mayor que los niños, pues se sigue una política de acciones afirmativas que buscan reducir la inequidad de género, estimulando la permanencia de las mujeres en la escuela.

Como puede verse en estos testimonios, si bien para algunas familias los programas gubernamentales de combate a la pobreza resultan una gran ayuda, otras familias tienen muchas dificultades para acceder a ellos. Así, los que no cuentan con *Oportunidades* o han perdido este apoyo recurren sobre todo a incorporar a los hijos jóvenes al trabajo. La emigración a otros estados o países en busca de mejores salarios no es un recurso al que acuden los habitantes de Chalmuch (de acuerdo con el Censo de Población 2005, ningún miembro de la población local reside en el extranjero o en otra entidad).

3.3 La violencia en los hogares

El bosquejo sobre la situación de las familias de los niños que participaron en este estudio no estaría completo sin hacer referencia a un elemento que recurrentemente asoma en las pláticas de las señoras y los niños: la violencia intrafamiliar. Criados en un ambiente familiar de pobreza y muchas carencias, donde el alcoholismo²⁹ y la violencia eran el pan de cada día, muchos de los adultos que hoy conviven cotidianamente con los niños de la comisaría reproducen la agresión en sus relaciones sociales y utilizan la violencia como forma de imponer su autoridad. Ejemplo de las agresiones recibidas durante su infancia por los padres de los niños actuales es el relato de don Vicente:

Me maltrataba mucho mi papá, mucho me pegaba, con la faja, con un cable, con una vara de lengua de vaca [una planta de la región], hasta con la penca [de henequén] me pegaba si me atraso en mi trabajo (...), pero aunque yo me apure, me atraso; es mucho el trabajo, te dan una hilera [una fila de plantas de henequén], desde aquí hasta acá vas a cortar, toda la hilera tienes que hacer y si no acabas una chinga te llevas.

Doña Patricia, por su parte, recordando los tiempos de su niñez y juventud me platicó:

Éramos ocho [hermanos], mi papá, mi mamá y ocho hijos. Una hermanita se murió. Es que mi mamá tenía seis meses de embarazo y mi papá la golpeó... la golpeaba mucho. Es que tomaba mucho él, como hasta hoy. A mí también me quería matar. Dice mi abuelita que cuando nací, como no fui niño, me quería matar; me tenían que guardar [esconder] de él...Luego me casé. Con mi suegra fuimos a vivir; cinco años tardamos con ella. Mi suegro también tomaba mucho, pegaba a mi suegra, a sus hijos... una vez hasta nos sacó la escopeta... sus hermanitos de él [del esposo de Doña Patricia] le tenían miedo...

²⁹ Lizbeth Tzuc señala que “el alto consumo de alcohol ha sido un fenómeno social que ha acompañado a los ejidatarios henequeneros desde hace varias décadas (...) este problema se recrudeció cuando la actividad henequenera pasó a ser administrada por el Estado, porque a partir de entonces los checadores y técnicos de Banrural asumieron la mala costumbre de repartir alcohol entre los ejidatarios con la finalidad de que éstos permitieran que aparecieran a su nombre actividades del ejido que nunca se ejecutaban pero que eran cobradas por los funcionarios o empleados públicos”. (Tzuc, 2009: 23)

Durante mi trabajo de campo he escuchado diversos relatos que aluden a situaciones de violencia en la vida actual de la localidad: pleitos a golpes después de alguna fiesta; golpizas, insultos y humillaciones de maridos hacia sus esposas; pleitos familiares que han requerido la intervención de la policía; un par de casos de abuso sexual hacia niñas por parte de algún familiar suyo; golpes infringidos por padres, madres o hermanos mayores a niños de la primaria. Para ilustrar la violencia que los niños de Chalmuch viven en su entorno inmediato, presento a continuación dos relatos, el primero refiere a violencia interpersonal al interior de los hogares y proviene de la mamá de uno de los niños que participó en el estudio:

Cuando yo le reclamé a él [su esposo] por qué está gastando así con esa señora [su amante] se molestó. Luego en que estaba tomado dijo que me iba a matar, que nos iba a sacar de la casa. Por eso llamé a la patrulla, para que lo lleven porque yo tenía miedo que me mate (...) Aquí nomás viene a dormir. Seguido llega borracho. Fernando [el hijo menor de la señora] mejor se va a casa de su tía para que [su papá] no lo esté peleando. Es que no le pueden decir nada porque ¡Ay Dios! se molesta.

El segundo relato me lo dio la tía de otra de las niñas y refiere a violencia autoinflingida:

En febrero se suicidó mi sobrino Dany. Se colgó de una soga, ahí en el palo de flor de mayo. Tenía 19 años... Quién sabe por qué lo hizo, tenía su trabajo, era albañil. Le gustaban mucho los niños. No un rato antes de que se colgara le estaba diciendo a Chico [su primo de 6 años] vamos a jugar futbol, siempre jugaban [pues vivía en la casa contigua]. Chico no fue porque tenía hambre, quería almorzar. Sólo de momento oí los gritos de mi hermana ¡ya se colgó! ¡ya se colgó!. Chico todavía pregunta por él: ¿dónde está Dany?

Cabe señalar que durante el tiempo de mi trabajo de campo tuve conocimiento sobre dos suicidios de jóvenes ocurridos en el lapso de un par de años y me enteré también de dos intentos de suicidio de señoras de la localidad (ambas familiares cercanas de los niños considerados en este estudio)³⁰.

³⁰ La Comisión de Derechos Humanos del Estado de Yucatán (CODHEY) informó que del año 2003 al 2007, el Estado de Yucatán fue la entidad federativa con mayor número de suicidios y que éstos constituyen la tercera causa de muerte entre la población de 15 a 24 años. Según sus estimaciones, en Yucatán cada 48 horas se consuma un suicidio (información publicada en *El Universal*, 22 de enero de 2010, consultada en <http://www.eluniversal.com.mx/notas/653697.html>). Por su parte, datos del Programa Integral de Atención al Suicidio en Yucatán (PIAS) indican que mientras la media nacional de suicidios es de cuatro por 100,000 habitantes, en el estado es de nueve por cada 100,000 personas (información obtenida en la página electrónica del Hospital Psiquiátrico de Yucatán <http://psiquiatrico.tripod.com> el 3 de marzo de 2010). A su vez, el Dr. Gaspar Baquedano López, psiquiatra y coordinador del PIAS, explicó que entre los mayas prehispánicos una de las principales deidades indígenas era Ixtab, diosa del suicidio, quien se encargaba de trasladar hasta el nivel 13, el máximo del cielo o paraíso, a aquéllos que se ahorcaban. Según la apreciación de Baquedano, con el paso de los siglos, esta asociación se ha mantenido y muchas de las prácticas suicidas en Yucatán “parten del significado de vida y muerte que ha construido esta cultura; el fatalismo impide mucho la prevención en todos sus niveles” (Diario de Yucatán, 29 de enero de 2010).

La interpretación local sobre los sucesos violentos que ocurren en el pueblo (sean éstos entre vecinos, al interior de la familia o de violencia autoinflingida) suele vincularlos, directa o indirectamente con el alcoholismo. Una de las señoras me decía al respecto: “Es que toman mucho acá. El señor del molino [quien también es el dueño de la agencia de cerveza] es el que vende; mañana y noche vende y como sólo él tiene concesión, vende a todas horas. Muy noche vende caguamas a \$25 en vez de \$16, como muchos ya están enviciados, se lo compran.”

Con lo expuesto en los párrafos anteriores no quiero decir que la vida en la comisaría sea un mundo de alcoholismo y agresiones continuas. Tampoco pretendo afirmar que el consumo excesivo de bebidas alcohólicas y la violencia sean rasgos exclusivos de la comisaría en que se realizó el estudio, que estos comportamientos únicamente se encuentren en los sectores populares o que tengan su causa en el individuo y la familia. Deseo simplemente resaltar que la violencia y la interacción con personas en estado de embriaguez no es algo extraordinario o raramente presente en la vida de los niños.

Quiero subrayar también que algunos papás, y sobre todo las mamás de los niños, muestran preocupación por el efecto que el entorno violento puede tener en la vida de sus hijos e intentan hacer algo al respecto:

Yo le digo [a su esposo] que no tome. Rolando [su pequeño hijo de dos años] parece que no entiende, pero ya ve, ya se da cuenta. El sábado ve que ya es tarde y que su papá no llega y se pone a llorar. Por eso yo le digo a él [el esposo] ‘si ahora él [el niño] te ve así, cuando esté muchacho y se ponga a tomar no le vas a poder decir nada porque él te ve a ti que tú tomas (Doña Patricia).

Por su parte doña Juanita, mamá de otra de las niñas me comentó un día:

Antes mi esposo y yo puro pelear hacíamos, a insultos y golpes nos tratábamos, ya nos íbamos a separar (...) Le dije vamos a tratar de entendernos, por mis hijos. Vi que ya está quedando muy traumada mi hija; ¿ya se fijó que Irma no habla bien [Irma tenía once años al momento de la entrevista]? Ya está grande y no habla bien, creo que es por eso, en que nos veía cómo nos agarrábamos. Ahora ya no así nos llevamos, si ve Federico y Martha [de dos y seis años, respectivamente] son tranquilos, pero Irma y Marco Antonio [de 13 años] no; ellos ya ve como son, cosa de nada y se van a golpes, empiezan a insultar. Pobre mi hija, tiene muy feo su carácter, pero es de eso, de que nos veía como nos dábamos. Ella es muy responsable mi hija, hace su tarea, me ayuda, pero no sabe controlarse (...)

Yo antes era una mamá amargada, pegaba mucho a mis hijos. Ahora cuando no obedecen, están peleando, mejor me encierro en mi cuarto a llorar pa’ que yo no les pegue (...)

Es que yo no tuve cariño de madre. Cuando se murió mi papá nosotros fuimos a vivir con mi abuelita; mi hermano, mi hermanito y yo, pero era mala, nos trataba muy mal; si no acabas de tortear no te da tu comida y no te deja ir a la escuela...nos insultaba mucho, nos pegaba, por eso nos fuimos con mi otra abuelita (...)

Yo crecí traumada, no quiero que mi hija esté así. Le digo a él [a su esposo] que abrace a su hija, pero dice él que ya está grande, que no está bien [que la abrace]. Le digo que platique con su hijo, pero le da pena, como a él su papá lo maltrataba, pero no le guarda rencor (...)

Los últimos comentarios de Doña Juanita no resultan extraños si consideramos que políticas educativas y programas sociales promueven la democratización de las actitudes de los padres hacia los hijos, insisten en que los primeros deben orientar a sus niños, así como razonar y dialogar con ellos en vez de disciplinarlos en forma autoritaria. Recomiendan también explicar las órdenes y justificar las decisiones, insisten en que debe haber equidad de género en el trato hacia niños y niñas y enfatizan que son seres necesitados de protección, reconocimiento y afecto³¹. Los medios masivos de comunicación han influido también en la difusión de mensajes que subrayan el trato afectuoso hacia los niños. En la mayoría de los casos todo esto contradice la experiencia de los adultos de la comunidad. Como señala Lourdes Gaitán: “Hoy muchos padres no pueden utilizar su experiencia de educación como modelo para la de sus propios hijos, tienen que educarlos como a ellos no se les educó y para que lleguen a ser algo que ellos no son. En consecuencia se mueven en una incertidumbre crónica.” (Gaitán, 2006:37). Doña Inés decía al respecto:

No sé si hago bien o hago mal, no sé cómo debo hacer...no sé ni cómo hablarles a mis hijas. A veces las pego, me desespero y las pego, no lo quiero hacer pero ya me tienen hasta acá [dice esto a la vez que pasa su dedo índice por su frente]. En las pláticas de *Oportunidades* dicen que no les peguemos, que les hablemos, que debe haber libertad, pero a veces los hijos se pasan. Otras veces las castigo, les digo ‘un mes no vas a ver la tele’, pero qué más van a hacer, a los dos o tres días las dejo que gusten, ya no puedo seguir con castigarlas.

Como puede verse, hoy se manifiesta una tensión entre dos estilos distintos de educación infantil. Uno enraizado en la concepción de infancia tradicional en comunidades de ascendencia maya, otro vinculado a la concepción hegemónica de la niñez³². En el primero

³¹ El programa de estudios de quinto grado de primaria incluye en tema Derechos de los niños y las niñas en el que se abordan estos asuntos, los cuales son también incluidos en las pláticas a las que deben asistir las señoras como condición para obtener el apoyo económico del programa *Oportunidades*.

³² Con las expresiones “noción occidental de infancia” y “concepción hegemónica o perspectiva dominante de la niñez” haré referencia a lo largo del texto a las imágenes estereotipadas y a las representaciones arquetípicas que, impulsadas por instituciones gubernamentales, profesionales y especialistas, han pasado a formar parte del sentido común en sociedades industrializadas de Europa y América. De acuerdo con estas representaciones los niños son seres débiles, dependientes y vulnerables, que carecen de suficientes habilidades cognitivas como para responsabilizarse de sus actos, que requieren de especial cuidado y protección, que son incapaces de realizar acciones sociales significativas para la sociedad de la que forman parte, que se encuentran en un período de

(como señalé en el capítulo II) son comunes las sanciones físicas, el énfasis en la jerarquía de los mayores sobre los menores, el control de las manifestaciones de afecto y la exigencia de cumplimiento incondicional de las órdenes dadas por los adultos a los menores. En el segundo, se enfatiza la necesidad de diálogo y el rechazo al castigo físico como medio de encauzamiento de las conductas infantiles. Inmersos en esta tensión, para los niños muchas veces es difícil distinguir entre lo socialmente aprobado y aquello que es moralmente condenado. Lo anterior, como mostraré en el siguiente capítulo, se convierte en terreno fértil para la construcción de la imagen negativa que varios de los niños expresan sobre su propia persona.

4. De la casa a la escuela: las rutinas de los niños

4.1 Los primeros años

Cuando un bebé nace en Chalmuch es común que pase su primer año de vida circunscrito al espacio doméstico cuidado por su madre, hermanos y otros miembros de su parentela que viven en casas contiguas o cercanas. Es raro que los adultos saquen a los niños muy pequeños a la calle o que los lleven a lugares públicos pues buscan evitar que “agarren viento” o que “les hagan ojo”. Cuando los niños ya caminan, suelen acompañar a sus mamás a las actividades que ellas realizan en la comunidad, como ir a la iglesia, a alguna novena, a juntas de padres de familia o a visitar algún pariente. También empieza a vérselos en la calle, cerca de su vivienda, al cuidado de sus hermanos o primos. Al año y medio o dos años, algunas (pocas) señoras comienzan a llevar a sus hijos a las sesiones del Programa de Educación

formación, por lo cual su estatus es el de no-trabajadores, mientras la escuela y la familia aparecen como los espacios idóneos para ellos.

Desde el trabajo pionero de Phillippe Ariès, *La vida familiar en el antiguo régimen*, los estudiosos de la infancia han mostrado que la noción del niño como necesitado de particular afecto, cuidado, entretenimiento y protección, como segregado del trabajo adulto, como ser preparándose para convertirse en adulto se fue gestando en los siglos XVII y XVIII. La revolución industrial y la escolarización masiva contribuyeron a consolidar y difundir ampliamente esta representación, que recientemente ha sido reforzada por los medios de comunicación masiva, la labor de asociaciones humanitarias y la legislación internacional sobre derechos de los niños. (Véanse (Christensen y Prout, 2006; Jenks, 2005; Szulc, 2006; Rosen, 2007; Montgomery (2009).

Inicial que CONAFE desarrolla en la localidad³³; ahí, bajo la guía de una promotora comunitaria, vecina de Chalmuch, realizan actividades de estimulación temprana.

La mayoría de los niños a los tres años comienzan a asistir al Jardín de Niños local, que opera bajo la modalidad de preescolar indígena. A él acuden de ocho a once de la mañana. En el *kínder*, que cuenta con un solo maestro para los tres grados, los pequeños cantan en maya y español, juegan, realizan actividades para mejorar su coordinación motriz y aprenden las primeras letras. Sin embargo, no todos los niños con edad de cursar el preescolar asisten a él. De hecho, dos de los participantes en mi investigación no lo cursaron. La mamá de una de ellas me decía al respecto: “Casi no fue, sólo como seis meses hizo, es que le hacían mucha maldad, la empujaban, la tumbaban (...) no se defendía.”

Después de que los recogen sus familiares en su escuela, los niños de preescolar regresan a sus casas. Ahí esperan a sus hermanos, cuando los tienen, para jugar y ver televisión junto con ellos. A esta edad no les permiten salir a la calle si no es en compañía de algún adulto o de niños mayores, a los que a veces acompañan a hacer “mandados”. Entre los cuatro y seis años es común que los pequeños vayan con sus mamás o abuelas a las diversas actividades religiosas y que se les vea jugando a las puertas de sus viviendas o en el solar de la casa junto con niños de otras edades.

4.2 La escuela

Cumpliendo seis años, o unos meses después, los niños ingresan a la primaria. La institución encargada de atender este nivel escolar es una escuela multigrado, que sólo tiene tres salones, en uno se imparten primer y segundo grados, en otro, tercero y cuarto, y en el restante toman clases los alumnos de quinto y sexto grados. El personal de la escuela está integrado por un maestro de educación física y tres profesoras (una de las cuales es a la vez la directora del plantel). La infraestructura y condiciones físicas del local escolar son deficientes: los mesabancos están viejos y algunos rotos, los pizarrones están desgastados por el uso, el acervo bibliográfico es escaso, el material didáctico para apoyar los cursos es mínimo, los baños y salones suelen estar sucios pues no hay personal de intendencia que realice la

³³ Este programa comenzó a operar en Chalmuch en 2003, por lo que los niños en los que se centra mi trabajo, no asistieron a él.

limpieza³⁴. Aunque el predio es grande, la superficie que los niños pueden utilizar para correr sin peligro de tropezarse se reduce a la cancha de básquetbol, pues el resto del terreno no es del todo plano y está lleno de piedras.

Las innovaciones tecnológicas que en otras escuelas apoyan el proceso educativo son en la primaria de Chalmuch muy reducidas. En dos de los salones (los de los grados más avanzados) hay instalada una computadora sin conexión a internet, pero en la que se puede acceder a *Enciclopedia*³⁵. El uso de esta herramienta didáctica es limitado, ya que los salones no disponen de cañón proyector, bocinas, ni pizarrón interactivo, equipo que sería indispensable para que las profesoras pudieran utilizar los materiales audiovisuales contenidos en este programa. Así pues, los niños sólo utilizan *Enciclopedia* durante el recreo, por turnos y siempre y cuando, a juicio de su maestra, hayan tenido un comportamiento adecuado a lo largo de la jornada escolar.

En 2009 la escuela recibió un donativo de TELMEX para dotar a cada uno de los niños de quinto y sexto grado de una computadora portátil. Sin embargo, como los equipos estuvieron almacenados mucho tiempo en el período previo a la entrega, la fuerte humedad del ambiente los dañó y la escuela recibió computadoras inservibles. Varios meses después la directora del plantel seguía intentando que se las cambiaran por unas en buen estado.

Las insuficiencias de infraestructura, la carencia de un maestro para cada grado escolar y el rezago educativo de las familias de los niños, se reflejan en pobre rendimiento académico de los alumnos, de tal forma que, por ejemplo, en sexto grado gran parte de los niños tienen dificultades para leer sílabas que contengan dos consonantes contiguas, no pueden conjugar verbos en pasado³⁶, escriben muy lentamente y omitiendo o invirtiendo letras, no saben las tablas de multiplicar, tienen dificultades para hacer conversiones de decenas a unidades cuando una resta lo requiere o para calcular equivalencias simples en el sistema métrico decimal. Así pues, la mayoría no dispone de las herramientas básicas para comunicar por escrito sus ideas y para hacer operaciones matemáticas básicas. Los resultados de la prueba

³⁴ En teoría, los familiares de los niños que reciben becas del programa *Oportunidades* deberían turnarse para limpiar la escuela, sin embargo, pocos cumplen con esta obligación.

³⁵ Sistema con recursos didácticos digitalizados destinados a promover la comprensión y apropiación de los contenidos de los programas escolares, mediante materiales audiovisuales interactivos.

³⁶ En el habla cotidiana tanto los niños como los adultos utilizan el tiempo verbal presente para referirse a sucesos acontecidos en el pasado.

Enlace³⁷ (disponibles en Internet) señalan que la Primaria Vicente Guerrero de Chalmuch se ubicó en 2009 en el lugar 1175 (de 1328) a nivel estatal en cuanto al puntaje global obtenido por sus alumnos.

Por tratarse de una escuela multigrado y dadas las deficiencias en infraestructura y material didáctico, las maestras tienen dificultades para atender a los alumnos de los dos grupos que cada una tiene asignados. De acuerdo con las observaciones que realicé en los salones de 3° - 4° y 5° -6° grados, es común que las actividades que realizan los niños de un mismo salón y los temas que abordan en clase sean los mismos, sin distinción del grado que cursan. Habitualmente la maestra da una pequeña explicación del tema a tratar; luego pone un ejercicio en el pizarrón que los niños deben copiar y resolver. Deja que cada uno lo conteste como pueda mientras ella revisa las tareas indicadas el día anterior para hacer en casa o simplemente espera sentada en su escritorio. Después recoge los cuadernos y los distribuye al azar entre los alumnos, a fin de que ellos califiquen el ejercicio realizado por alguno de sus compañeros. Luego pasa a un nuevo tema y el ciclo se repite.

Pocas veces he visto que las profesoras logren despertar el interés de los niños por aquello que les explican³⁸. Mientras ellas exponen algún tema es común que los chicos se distraigan y molesten entre sí. En los momentos destinados a la realización de ejercicios la atención se vuelve aún más dispersa; como muchos no entendieron nada, no tienen ni idea de cómo resolver lo que se les pide, así es que hablan, se paran y de pasada golpean a alguien, provocan discusiones fastidiando verbalmente a algún compañero, fingen no traer lápiz o no encontrar su cuaderno para no trabajar. En fin, un aula ordenada, con niños concentrados en su trabajo es algo poco frecuente. De hecho, lo común es que durante el “tiempo de trabajo” se susciten pleitos y discusiones.

³⁷ Se conoce como prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares) al examen que realiza anualmente la Secretaría de Educación Pública en todas las escuelas del nivel básico (tanto públicas como privadas) para conocer la situación académica de sus alumnos. En 2009 el puntaje promedio en la primaria de Chalmuch fue de 426 puntos (el más alto del estado fue de 703 y el más bajo de 348). Sólo el 4.25% de sus alumnos (2 niños) fueron clasificados en nivel “bueno o excelente”.

³⁸ Los universitarios que desarrollaron, como servicio social durante 2009, un proyecto educativo con los niños de Chalmuch tuvieron también muchas dificultades para despertar el interés de éstos hacia temas de ciencia y cultura a pesar de que utilizaron materiales audiovisuales vistosos, estrategias lúdicas de enseñanza y dinámicas que incluían la participación activa de los niños.

Niños y niñas participan en discusiones y golpes³⁹, aunque las agresiones físicas son más frecuentes en los alumnos de 3° y 4°, especialmente entre los varones. En los grados más avanzados los golpes son más espaciados que las burlas y ofensas. Cuando un pleito verbal se inicia, los niños observadores intervienen a favor o en contra de los implicados; si hay golpes de por medio todos gritan a coro y con gran entusiasmo ¡pelea, pelea! Cuando ésta ha concluido vuelven a sus trabajos con desgano preguntando ¿cuánto falta para el recreo? Si las agresiones suben demasiado de tono la maestra interviene, separando a los contrincantes.

La hora del recreo rompe el tedio de los alumnos frente a las actividades académicas. Al sonar el timbre los niños salen al patio para ir al encuentro de las mamás, abuelas o tías que les traen algo para comer. Las niñas suelen hacer grupitos y conversar, los varones deambulan por el patio comiendo su refrigerio o juegan futbol. Entre los alumnos de sexto año siempre hay alguno que aprovecha su turno⁴⁰ para usar la computadora entreteniéndose con actividades interactivas, mientras varios de sus compañeros lo observan de pie en torno suyo. Para algunos chicos el recreo es el momento del “castigo” cuando, a juicio de la docente, se portaron mal. Sin embargo, no hay mucha diferencia entre lo que sucede dentro y fuera del aula, así este castigo, como otros que quedan en amenaza, no parece importar mucho a los niños.

Para otros alumnos la hora del recreo es una simple prolongación de su aislamiento en el salón. En múltiples ocasiones fui testigo del rechazo del que son objeto algunos niños en particular: uno porque no es originario de la comisaría ni reside en ella, otra porque se rumora que su papá distribuye droga⁴¹, otra debido a las creencias religiosas de su familia, distintas a las del resto de la población. En otros casos el aislamiento es sólo temporal y se vincula con tensiones entre los adultos. Por ejemplo, preguntando a una de las chiquillas por qué casi siempre estaba sola, me contestó: “es que no tengo amigas...mi mamá me dijo que no me

³⁹ A diferencia de lo que sucede en otros contextos culturales, nunca oí intervenciones de terceros en algún pleito en los que se argumentara que las mujeres no deben pelear a golpes o que los varones no deben pegar a las mujeres.

⁴⁰ A decir de su maestra, ellos mismos establecen los roles para usar la computadora y por lo general los respetan sin que haya conflictos.

⁴¹ Según mis observaciones, las entrevistas que realicé y los comentarios de los profesores (tanto de la primaria como de la telesecundaria locales) la drogadicción es más bien aislada en la comisaría. Como me decía el director de la secundaria “aquí los problemas de los muchachitos son más por el alcoholismo y la violencia en sus casas, la droga apenas está empezando a llegar”.

junte con ellas” y luego agregó que la orden se debía a que algunas señoras de la comisaría “andan diciendo cosas de mi mamá y no es cierto.”

De vuelta a clase se repite la rutina previa al recreo. Ocasionalmente, se incluye algún trabajo manual como dibujar, recortar o colorear. Este tipo de tareas despierta mayor interés en los niños que los trabajos que implican escritura. Al final de la jornada, conforme van acabando de copiar la tarea para casa (que pocos hacen⁴²), los niños guardan sus útiles escolares y se van a sus hogares. No se quedan en la escuela o en las inmediaciones de ésta conversando o jugando ni se retiran en grupo. Unos cuantos esperan a algún hermano y rara vez a un vecino para acompañarse en el trayecto a su casa.

4.3 Las actividades vespertinas

Entre la hora en que terminan sus clases (12 hrs.) y la del almuerzo (alrededor de las dos de la tarde) los niños descansan un rato viendo televisión, escuchando música o jugando con sus hermanos pequeños. Suelen también apoyar a sus mamás con algún encargo de ésta. La comida (o almuerzo como se le denomina en Yucatán) la realizan los niños generalmente en compañía de sus hermanos; en algunas ocasiones, cuando las mamás no laboran fuera de casa les acompañan también. Los alimentos consumidos pueden ser muy variados, algunos días comen solamente frijol y tortillas o bien huevo, sopa de pasta o tortas de salchicha, pero algunas veces a la semana comen carne (de pollo, puerco o pescado) preparados ya sea al estilo de la gastronomía yucateca tradicional (escabeche, frijol con puerco, cochinita pibil, etc.) o incorporando recetas de otras regiones del país (como el mole y el espagueti).

Después de comer, varios niños y niñas toman una pequeña siesta. Por la tarde algunos de los varones se reúnen en la cancha que está frente a la primaria o van a la secundaria para jugar una “casacarita” de fútbol con sus compañeros y con los amigos adolescentes. Desde luego no todos los niños participan en estas actividades, unos porque deben quedarse en casa cuidando a sus hermanitos, otros simplemente porque no les gusta. A veces los chicos van también a una de las tiendas locales a entretenerse, a cambio de unas cuantas monedas, con los videojuegos de las consolas electrónicas o “maquinitas”, como ellos les llaman.

⁴² Como la mayoría de sus papás y mamás no terminaron ni la primaria, es difícil que puedan orientar y apoyar a sus hijos en las tareas escolares. Los hermanos que están en la secundaria ocasionalmente ayudan a los niños, pero los que han concluido ese nivel educativo, pasan poco tiempo en casa, pues como señalé antes, se integran pronto al mundo laboral en empleos de muy baja calificación similares a los de sus padres. Así pues, los niños no parecen encontrar incentivos para lograr un buen desempeño escolar.

Hacia septiembre y octubre, cuando al inicio de la temporada de huracanes hay viento por las tardes, muchos niños (varones) salen al “campo” [explanada frente a la iglesia] para volar sus “papagayos” o papalotes. Ellos mismos los elaboran empleando bolsas de plástico y varas que recolectan en el monte.

A diferencia de lo que sucede con los varones, la mayoría de las niñas se quedan en sus casas durante la tarde o a veces acompañan a sus madres y abuelas cuando van a visitar a algún familiar dentro del pueblo o cuando asisten a actividades religiosas. En sus hogares, las niñas ayudan con labores de la casa y se entretienen con sus hermanas o bien con hermanitos, primos o sobrinos pequeños. Las más chicas (y más o menos hasta los diez años) corretean, trepan y saltan en el traspatio, juegan a la comidita, a la maestra y a la enfermera. Las mayorcitas se distraen oyendo música y hojeando revistas en las que leen sus horóscopos y chismes sobre artistas y cantantes de moda (las hermanas, primas o tías jóvenes que trabajan en Mérida acostumbran comprarlas y luego se las regalan a las niñas).

En términos generales, se mantiene la costumbre de las comunidades mayas de que las niñas que se acercan a la maduración sexual tengan muy restringida la movilidad independiente (véase apartado 1.3 del capítulo II). Esta costumbre se ve reforzada en la actualidad por la influencia de los medios masivos de comunicación y por algunos acontecimientos aislados que han acontecido en la localidad. Por una parte, las noticias sobre violaciones, asaltos y asesinatos de los que los adultos se enteran a través de la televisión y del periódico yucateco *De a peso* (especializado en nota roja y que tiene mucha difusión en la localidad) despiertan inquietud entre las personas. Por otra parte, el hallazgo en 2007 de un cadáver calcinado y con huellas de tortura a la vera de la carretera que lleva a Chalmuch⁴³, los rumores sobre un intento de secuestro de un menor durante 2009 y el robo en una vivienda ese mismo año, han activado el miedo y la desconfianza hacia los extraños que llegan a la comunidad gracias a las mejoras recientes en las vías de comunicación y el transporte público. En diversas ocasiones los padres de las niñas que participaron en mi investigación me expresaron el miedo a que a sus hijas “les pase algo”, pues según dijeron “ya ve ahora cuántas cosas pasan”. La común presencia en las calles de hombres de la comunidad tomando cerveza en la vía pública tiene también, a mi parecer, un papel importante en la restricción a la movilidad de las niñas.

⁴³ Según se supo a través de la prensa el asesinato ocurrió en una colonia de Mérida distante de la comisaría.

Aunque las diferencias en las rutinas vespertinas de niños y niñas son notables, hay también entretenimientos que les son comunes como escuchar música o ver televisión y películas en video. En la mayoría de las casas sólo se tiene acceso a la televisión regular, pero algunas cuentan con servicio de televisión por pago, que llegó a la comunidad a fines de 2009. Las películas en video, en ediciones “piratas” las adquieren los padres en el centro de Mérida o con vendedores ambulantes que van a Chalmuch los días de quincena.

4.4 Rompiendo la rutina: las ocasiones especiales en la vida infantil.

La vida de los niños de Chalmuch transcurre básicamente en su localidad; en muy raras ocasiones salen de ella. Cuando esto sucede es para ir al médico, para acompañar a sus madres a alguna compra en el centro de Mérida o para visitar a familiares que viven en esta ciudad o en comisarías cercanas. Al respecto, el director de la telesecundaria local me comentó:

Cada año los llevamos a visitar escuelas del nivel preparatoria en Mérida para despertar en ellos el interés por seguir estudiando y para que aprendan a andar por la ciudad. Muchos de los muchachitos tienen miedo de ir al centro pues nunca o casi nunca han salido de acá; nos dicen “ahí me dejan y no conozco como regresar” (...) Cuando van con nosotros los hacemos caminar por las calles del centro, les vamos indicando sitios para que se orienten, les hacemos que ellos nos guíen al regreso hasta la parada del camión, para que puedan desenvolverse con más confianza. Los maestros vamos caminando una media cuadra atrás de ellos, pero les decimos tú vas a ir a la parada como si fueras solo (...) Los llevo al mercado y se desubican, no encuentran por donde salir ¡de ese tamaño! Les digo a sus papás, cuando vayan a Mérida, llévenlos, pero ellos me dicen: no se puede maestro, es doble pasaje.

Pocos niños han tenido oportunidad de asistir a los eventos multitudinarios que anualmente se realizan en la capital yucateca y a los que suelen acudir personas de todos los rumbos y clases sociales de la ciudad. Unos cuantos han ido (y sólo excepcionalmente) a las celebraciones del Carnaval que se realizan en febrero en calles y avenidas meridanas, a los talleres, espectáculos y diversiones gratuitas “*Sólo para niños*” que año con año, en el mes de abril, lleva a cabo el gobierno del estado en el Centro de Convenciones Siglo XXI o a la Feria de Xmatkuil que cada noviembre ofrece exposiciones, juegos mecánicos y espectáculos de diversos tipos.

Según me comentan los adultos de la localidad, sólo durante el último par de años (después de la venta de tierras ejidales) han estado en condiciones de llevar a la familia algún domingo (que es su día de descanso) a pasear al zoológico, a la Plaza Grande o a algún centro

comercial. Así pues, para los niños los grandes momentos de diversión y entretenimiento se dan mayoritariamente en el marco de la localidad.

La fiesta patronal

Sin duda, la ocasión más esperada por los niños de Chalmuch es la fiesta patronal (en mayo). Desde los días previos se puede observar el entusiasmo con que aguardan la celebración, y en particular, las corridas de toros. Los niños están pendientes de los avances de sus padres y familiares en la construcción del ruedo taurino⁴⁴; las pláticas sobre los toros y becerros que poseen sus familias y que participarán en las corridas⁴⁵ están a la orden del día. Una escena típica de los días que anteceden a la fiesta patronal es la de varoncitos de entre seis y nueve años jugando a “la corrida”⁴⁶.

Por su parte, las chiquillas platican sobre la ropa que quieren que les compren para la ocasión, pues saben que ese es el momento del año en el que las familias adquieren prendas nuevas para que sus hijos estrenen en los festejos. Los varones que se acercan a la adolescencia se ponen de acuerdo para ir a observar la vaquería o los bailes de luz y sonido, de los que seguramente serán partícipes en unos años.

Concluida la fiesta patronal, los acontecimientos ocurridos durante los días de la celebración siguen siendo motivo de conversación entre los niños. Comparten las fotos y pequeños videos tomados con celulares, hacen comentarios o bromas sobre situaciones chuscas durante los bailes y corridas o sobre los percances enfrentados por los toreros. Un par de semanas después se olvidan de la fiesta hasta el siguiente año.

Otras festividades religiosas

Como señalé páginas atrás, las señoras de la comunidad acostumbran organizar novenas a lo largo del año. Las procesiones y rosarios en honor de la virgen o santo homenajeado casi

⁴⁴ En los pueblos de Yucatán está muy extendida la costumbre de construir tablados para las corridas de toros que se realizan durante las fiestas en honor a los santos. Éstos son elaborados por la población local o por “palqueros” contratados ex profeso. Para construirlos se utilizan tablones y sogas; para techarlos se emplea palma o plásticos.

⁴⁵ Algunas familias, como promesa a la Virgen de la Asunción por alguna bendición recibida, ofrecen colaborar con su celebración llevando a uno de sus animales a la fiesta taurina para que ésta luzca más. Poco antes de la corrida pintan en el lomo del toro un letrero que indica quién “donó” al animal. Estos toros no son sacrificados.

⁴⁶ La representación de la corrida de toros en los juegos de los niños de las comunidades rurales yucatecas es muy común. Al respecto puede consultarse el interesante artículo de Nancy Villanueva (2004a).

siempre se realizan al atardecer o por la noche. Las niñas mayorcitas que van con sus mamás o con las abuelas se encargan de cuidar a los bebés o a los más pequeños mientras los adultos rezan; en algunos casos los niños varones llegan con las mujeres de su familia a la vivienda donde se realizará el rosario, pero una vez ahí se reúnen con otros niños y juegan en el solar de la casa.

Aunque la parte estrictamente religiosa de estos ritos no presenta ningún atractivo para los chiquillos, ellos siempre están listos para unirse a la novena a la hora en que la nochera reparte el t'oox⁴⁷. Durante las tardes de los nueve días que dura el homenaje al santo/a es común escuchar a las niñas preguntándose unas a otras si irán en la noche a la casa donde se rezará el rosario o bien interrogando a sus compañeros sobre el t'oox del día anterior.

La novena al Santo Niño de Atocha merece mención aparte, pues como señalé antes, para él no sólo hay rezos, sino también danzas regionales en las que las niñas (de diversas edades) y algunos de los varoncitos más pequeños (de cuatro o cinco años) son los protagonistas. Ese día son ataviados con el traje regional de Yucatán y frente a la casa donde se lleva a cabo la primera novena, los chiquillos zapatean torpemente y un tanto descoordinados; no obstante, las niñas se muestran muy alegres luciendo el terno, peinado y maquillaje con los que sus familiares las han arreglado.

Aunque los niños (varones) que ya están en primaria no participan en los bailes regionales, gozan mucho la celebración, pues ese día les permiten volver un poco más tarde a sus casas, lo cual aprovechan para deambular en torno a la fiesta con sus amigos o para ir un rato a “las maquinitas” a entablar con ellos un combate virtual.

Los festejos familiares y escolares.

Otros sucesos que atraen el interés de los niños son las fiestas de bautizo, primeras comuniones, bodas y XV años. Los dos primeros tipos de celebración suelen realizarse en los solares de las casas o en la calle frente a éstas, consisten básicamente en reuniones con abundante comida y bebida, pero sin baile. Por lo común sólo son invitados familiares, compañeros de trabajo y amigos cercanos de quienes organizan la fiesta, de manera que si tienen la suerte de que se realice un festejo de este tipo entre personas cercanas a sus padres,

⁴⁷ Sencillo ágape que, al terminar los rezos, los dueños de la vivienda donde se realizó el rosario distribuyen entre los asistentes. Generalmente se sirve algún postre o dulce local acompañándolo con agua de horchata.

los niños tendrán ocasión de comer sabroso y pasar un buen rato en compañía de algunos primos o amigos de su edad, ya sea jugando entre sí u observando a los mayores. Conviene aclarar que incluso las primeras comuniones son fiestas fundamentalmente de adultos, pues como el evento religioso en el que se imparte la primera eucaristía a los niños es colectivo, al terminar ésta cada uno se va a su casa a celebrar y los chiquillos del pueblo quedan repartidos en diferentes casas. No obstante, los festejados se muestran alegres y entusiasmados gracias a los regalos que los invitados les dan.

Las bodas y las fiestas de XV años resultan más atractivas para los niños, pues normalmente son celebraciones vistosas, con muchos invitados, en las que hay música y baile. Particularmente en el caso de los XV años, es común que se efectúen en la calle y cancha frente a la escuela primaria, demarcando el espacio festivo con vallas de alambre. Debido a esto, aun sin estar entre los invitados, los niños pueden entretenerse disfrutando de la música, observando las coreografías que suele montar la quinceañera y viendo bailar a los jóvenes y adultos asistentes a la conmemoración. Para los niños que fueron invitados, el atractivo de la fiesta se incrementa por los “recuerditos”⁴⁸ que ahí se reparten.

Las fiestas de XV años son también motivo de pláticas y chismes entre los niños, y sobre todo las niñas. Antes de la celebración todos están al tanto de qué conjunto musical amenizará el festejo, de quiénes serán excluidos por rivalidades entre adolescentes o de los incidentes ocurridos en los ensayos del vals. Por ejemplo, una tarde fui testigo de la siguiente conversación entre varios de los niños participantes en esta investigación:

Armando - ¿Viste la ambulancia ayer? Se llevaron a Mónica.

Jazmín - No vi, me dijeron por mi hermana que la tiraron los chambelanes cuando la estaban cargando, dicen que se desmayó, que ahí estaba en el suelo y no la podían revivir.

Maty - Sí, dice mi mamá que se la llevaron al Juárez [hospital del IMSS], que el doctor dijo que no la pueden sacar, pero ella estaba llorando que quiere ir a su casa, que no se quiere quedar sin sus quince ¡Pobre! Ya la trajeron, pero su mamá tuvo que firmar una hoja pa' que no le echen la culpa al doctor si le pasa algo (Diario de campo, junio de 2009).

Después de las fiestas de XV años las pláticas infantiles al respecto suelen continuar. Las niñas comentan los detalles de la celebración y disfrutan imaginando cómo la familia propia podrá superar en el futuro a la que acaba de festejar, organizando festejos de XV años con mejor o más original comida, música, vestuario, recuerditos, coreografías, etc.

⁴⁸ Pequeños obsequios que se distribuyen a los invitados.

Otras ocasiones festivas que los niños esperan gustosos son las tres que organiza la escuela primaria a lo largo del año: una por Navidad, otra el Día del Niño y la tercera al concluir el ciclo escolar. Durante las dos primeras las mamás se organizan y llevan tamales, sándwiches, espagueti y refrescos para repartir a los niños; el profesor de educación física les organiza algunos juegos y las maestras llevan piñatas (en el festejo decembrino), organizan una “disco” o bien contratan un show infantil (el Día del Niño). Para la fiesta de Navidad los niños de los grados más avanzados intercambian sencillos obsequios con sus compañeros de salón, por lo cual nunca falta alguno que se va enojado de la fiesta al no gustarle el regalo recibido.

En la fiesta de cierre del ciclo escolar los alumnos de todos los grados presentan bailes típicos yucatecos o de otras regiones del país frente a los padres de familia. Niños y niñas disfrutan mucho de los ensayos de las piezas en las que participarán, pues a unos les gusta bailar, a otros les motiva usar el vestuario o accesorios que llevarán en la presentación y unos más aprovechan la suspensión de sus labores habituales en el salón de clase para echar relajo con sus amigos. Cuando llega el día de la fiesta las niñas lucen radiantes y entusiasmadas, ya que casi siempre sus mamás, tías o primas mayores les hacen peinados especiales, las maquillan y las engalanan con joyería de fantasía.

Los alumnos de sexto grado disfrutan la celebración aún más, pues ese día se prepara algún guiso especial en su honor y pueden estrenar la ropa con la que bailarán el vals de despedida de la escuela primaria: los varones camisa y pantalones nuevos y las niñas vistosos vestidos largos, semejantes a las de las quinceañeras. Su alegría se acrecienta porque saben que el ritual de fin de cursos marca, de alguna manera, su salida de la infancia y su próxima incorporación (al entrar a la secundaria) al mundo de los adolescentes.

5. Recapitulando: rupturas, persistencias y condiciones actuales de la niñez en Chalmuch.

A lo largo de este capítulo he mostrado las intensas transformaciones que durante las últimas décadas han sufrido la localidad y las familias de los niños de mi primer caso de estudio, así como los cambios registrados en la comisaría en la forma de vivir la niñez. La revisión de estas transformaciones y de las prácticas que actualmente son habituales entre los niños de Chalmuch resultó necesaria toda vez que asumí que las identidades infantiles (eje de mi estudio) no pueden comprenderse al margen de:

- 1) La evolución de la categoría ‘niños’ en el grupo social del que proceden los menores, pues toda identidad posee una dimensión temporal y dentro de ésta la articulación entre el pasado y el presente siempre resulta relevante (Hiraoka, 1996).
- 2) El contexto espacial y sociocultural que provee de recursos materiales, cognitivos y simbólicos para interpretar el mundo y situarse en él (Olivé, 1994), obstaculizando unas construcciones identitarias y posibilitando otras (Sánchez, 2009).
- 3) Las rutinas a través de las cuales los niños se apropian o se distancian de determinados objetos, personas, espacios, lenguajes, creencias y conductas, lo cual favorece que lleguen a percibirse como intrínsecamente vinculados con algunos de éstos para situarse a sí mismos en un campo de relaciones sociales ((Sciolla, s.f.; Giménez, 1996; Sánchez, 2009).

Entre las transformaciones sufridas por la localidad y las familias, me interesa subrayar aquí las que considero más significativas por su impacto en las condiciones de vida actuales de los niños y en las opciones que se les presentan a éstos para construir su identidad infantil:

- 1) *El abandono de las actividades agropecuarias, la venta de las tierras ejidales y la plena incorporación de jóvenes y adultos a empleos asalariados en la ciudad, favorecieron la segregación de las actividades de los niños respecto a las de sus mayores.* Hoy día, dado el tipo de ocupaciones de la población local, resulta prácticamente imposible que los menores, en estrecha interacción con miembros de su familia de mayor edad, participen en la generación de recursos (monetarios o en especie) necesarios para la supervivencia del grupo doméstico. Al alejarse de las actividades productivas de las que las anteriores generaciones de niños participaban, los niños actuales cuentan con mayores espacios para jugar y divertirse, pero, en cambio han perdido contacto directo con el medio natural y con el entorno más amplio que rodea a su comunidad y tienen menores oportunidades para acceder a saberes tradicionales de su grupo de origen y para desarrollar algunas habilidades que adquirirían al trabajar (como el aprendizaje por observación o la resolución autónoma de problemas prácticos).
- 2) *El incremento de la oferta educativa disponible en la localidad, así como el creciente interés de los padres por dar a sus hijos una mayor escolarización han mejorado las oportunidades educativas de los niños, pero a la vez han agudizado la separación entre el mundo de los menores y el de sus mayores.* El tiempo de permanencia en la escuela se ha prolongado, disminuyendo con ello los tiempos de interacción familiar. Las rutinas escolares cotidianas han complicado la participación infantil en tareas domésticas y el desarrollo de

destrezas vinculadas a éstas. Por otra parte, a través de la escuela los niños han accedido a prácticas, conocimientos e interpretaciones del mundo distintas a las de sus padres, incorporando así nuevos referentes para construir su identidad.

3) Los vínculos con el exterior se han intensificado en las últimas décadas. Con los nuevos empleos y con los programas de combate a la pobreza, las familias disponen de más recursos monetarios que les han permitido incorporar a su consumo diversos bienes industrializados que estaban ausentes en las generaciones anteriores. Adicionalmente, la mejora en la infraestructura de transportes y de comunicación ha favorecido el acceso de objetos y mensajes procedentes del mundo extralocal; éstos se convierten también en recursos disponibles para elaborar y expresar la imagen que los niños tienen de sí. A ello se suma que la presencia de actores sociales externos se ha ampliado: personal de salud y educación, encargados de programas gubernamentales, catequistas, etc. son portadores de concepciones del mundo y de la infancia que no siempre coinciden con las de los adultos de la localidad. Con todo lo anterior se han multiplicado los elementos al alcance de los menores para elaborar y negociar el significado de ser niño.

4) Muchos elementos que por años habían caracterizado a las comunidades de ascendencia maya han perdido fuerza en la comisaría. Entre éstos destaca la disminución en el uso de la lengua maya. En la localidad prevalece una situación de bilingüismo social, esto es de coexistencia de dos lenguas en una misma comunidad de habla (Messineo y Hetch, 2007). A diferencia de las generaciones previas, los niños ya no adquieren el maya como primera lengua ni lo usan ampliamente en sus interacciones cotidianas. Sabemos que junto con la lengua se transmiten maneras de ordenar y entender el mundo; al transformarse las condiciones lingüísticas de la comunidad, se modifica también una importante base de la transmisión de significados de una generación a la siguiente y, por consiguiente, de los elementos que contribuyen a que los niños se sitúen a sí mismos en el entramado social.

Más allá de los cambios arriba señalados, se registran también persistencias en la vida de la localidad, de las familias y de los niños:

1) Se conserva una relativa homogeneidad de las diversas familias en cuanto a nivel de ingresos y consumo, ocupaciones de sus miembros, filiación religiosa, tipo de organización doméstica, de manera que en su entorno inmediato los niños encuentran poca variedad de modelos adultos con los cuales contrastarse.

2) *La precariedad de los empleos de la población local se mantiene vigente*, limitando las opciones de vida al alcance de los niños y sus expectativas de futuro.

3) *Las condiciones educativas siguen siendo deficientes*. La brecha entre los niños de la comisaría y los de la cabecera municipal en materia de instrucción formal es aún profunda.

4) *En el asentamiento sigue siendo escasa la disponibilidad de servicios* y opciones de ocupación del tiempo libre, cancelando la posibilidad de ciertas prácticas infantiles comunes en otros contextos.

6) *Entre la población masculina persiste el alcoholismo* y éste contribuye a la reproducción de situaciones violentas en el entorno inmediato de los niños.

7) *Los apoyos asistenciales que el gobierno brinda a los pobladores continúan teniendo un papel importante en la subsistencia de las familias*. Como en el caso de Tahmek reportado por Villanueva (2004: 87) la larga dependencia respecto a los apoyos gubernamentales ha acostumbrado a muchos a esperar la ayuda de los demás, en vez de emprender acciones para solucionar sus problemas y necesidades por sí mismos. Los niños observan estas actitudes y en ocasiones se apropian de ellas.

8) *Aun cuando diversas costumbres y tradiciones vinculadas con la raíz maya de la población han desaparecido o disminuido su presencia, otras se conservan*. Entre éstas algunas inciden directamente en las formas de vivir la niñez en la comisaría:

- Se mantiene un patrón residencial que favorece: a) el apoyo entre unidades domésticas emparentadas; b) la conformación de grupos de juego que integran a niños de diferentes edades y c) la conservación de animales de traspatio en cuyo cuidado participan los menores.

- La contribución de los niños en el cuidado de hermanos, primos o sobrinos pequeños sigue siendo fundamental. Esto, además de mostrar que los niños no son tan incompetentes como los discursos hegemónicos suelen plantear, contribuye al mantenimiento de ideas vinculadas a la jerarquía y responsabilidad de los mayores sobre los de menor edad.

- Aunque no emplean el maya en la mayoría de sus interacciones, los niños de la comisaría conservan competencias lingüísticas vinculadas con este idioma. La mayoría lo entiende -al menos parcialmente- y algunos pueden comunicarse en esta lengua, lo cual les permite acceder a significaciones adultas sobre el mundo, que les resultarían más distantes si el maya se hubiera perdido por completo.

CAPÍTULO VI. IMÁGENES INFANTILES SOBRE LA NIÑEZ EN CHALMUCH.

En el capítulo previo expuse diversos factores que condicionan la construcción de las identidades infantiles en Chalmuch y, por ende, los significados que los niños de ahí otorgan a ‘ser niño’. Me referí en este sentido al contexto físico y sociocultural en que viven los chicos, a sus rutinas, así como a las transformaciones que la infancia ha tenido en su localidad. Teniendo esto como trasfondo, en el presente capítulo exploro las imágenes que los niños de la comisaría tienen sobre la niñez en general y sobre la suya propia. Muestro, además, los puntos de convergencia y divergencia entre la perspectiva de la infancia tradicional en comunidades mayas y la de los niños que en Chalmuch colaboraron en mi investigación.

Señalé antes (capítulo III) que percepción, sentimiento e imagen que todo sujeto social tiene de sí mismo se construyen en el contraste con los demás, mediante un proceso continuo de reconocimiento de similitudes y diferencias, de operaciones de conjunción y disyunción, que le permiten situarse como semejante a unos y distinto de otros. Los niños, al igual que los otros actores sociales, utilizan la contrastación para clasificar a las personas y ubicarse a sí mismos. Así, se identifican como niños, pero también establecen subcategorías entre ellos. Este capítulo está organizado sobre la base de distintos niveles de contraste que intervienen en la construcción de la identidad infantil, dando lugar a los distintos significados que los niños dan a ‘ser niño’.

En un primer momento expongo la clasificación que los participantes en mi estudio hacen de las personas a partir de su ubicación en el ciclo vital, así como los atributos que toman en cuenta para establecer distinciones entre un *nosotros generalizado* (los niños) y los *otros* (los que no son niños).

Luego analizo las diferencias que los chicos encuentran entre los niños de diversos contextos, a partir de las cuales construyen un segundo nivel de identificación/diferenciación que les ayuda a situarse como niños de un tipo particular.

En el tercer apartado abordo la forma en que los chicos consideran que se concretiza en su pueblo la condición de niño. En esta sección cobran relevancia el análisis de los significados que atribuyen a sus prácticas, así como a sus formas de apropiación del espacio. Como señalé al exponer mi perspectiva sobre la identidad, a través del uso y ordenamiento de los espacios los individuos y los grupos se construyen a sí mismos.

Continuando el rastreo de las imágenes infantiles sobre la niñez desde lo más general hasta lo más particular, en la cuarta sección del capítulo exploro la manera en que los niños se describen a sí mismos a nivel personal; al respecto analizo tres elementos centrales en la construcción de las identidades infantiles individuales: los rasgos seleccionados por los niños para autodescribirse, los sentimientos que ellos asocian con sus experiencias personales y con sus diversos grupos de pertenencia, y por último, los deseos y expectativas que plantean en torno a su futuro como adultos. No debemos olvidar que atributos personales, grupos de pertenencia, valoración de experiencias en la trayectoria de vida personal y expectativas son elementos claves en la elaboración de la imagen que el individuo tiene de sí mismo.

1. Niños y no-niños. Los seres humanos en distintas etapas del ciclo vital desde la óptica infantil

Sabemos que el término *niño* es relacional, su significado nunca se establece en forma aislada, sino por oposición a otras categorías de personas. Como mostré en el capítulo I, los académicos con frecuencia definen al niño por su contraste con el adulto. Pero al ubicarse a sí mismos, los menores toman en cuenta sus diferencias respecto a una variedad más amplia de personas. En el caso de Chalmuch, los niños distinguen cinco categorías: bebés, niños, adolescentes, adultos y viejos¹. Esta distinción, que supone la percepción de similitudes y contrastes asociados con la mayor o menor cercanía respecto al momento del nacimiento, se encuentra en la base de la construcción de su identidad infantil, tanto a nivel individual como colectivo.

La percepción que los niños tienen del ciclo vital y del tipo de personas que pueden distinguirse en función de éste resulta relevante no sólo porque les permite ubicarse a sí mismos en relación con los demás categorías etáreas, sino también porque les ofrece un marco de referencia para interpretar sus experiencias pasadas y construir sus expectativas a mediano y largo plazo. Como señalé antes (capítulo III), la identidad (infantil en este caso) no sólo tiene que ver con el presente, sino también con la forma en que los sujetos sociales lo articulan con el pasado y con su visión del futuro.

¹ En la vida cotidiana nunca escuché a los niños utilizar el término ‘adolescentes’ para referirse a los jovencitos de su comunidad, más bien se refieren a ellos como ‘chavos’ y ‘chavas’. Sin embargo, dado que durante la dinámica del ciclo vital, al establecer las diversas categorías de personas (ver capítulo IV) ellos emplearon ese término, decidí mantenerlo en este capítulo.

Durante la dinámica del ciclo vital (ver capítulo IV, 5.2) los niños de la comisaría utilizaron la edad como un primer criterio para señalar los límites entre categorías de personas ubicadas en distintas fases de desarrollo. Consideraron que los seres humanos al nacer son bebés, que dejan de serlo a los dos o tres años para convertirse en niños y que los niños se vuelven adolescentes “a los 12”. El final de la adolescencia y principio de la vida adulta lo ubican “como de 18 ó 20” o bien “cuando se casan”. Desde su punto de vista las personas empiezan a ser viejas “como a los 60 ó 70”.

Cabe llamar la atención sobre el hecho de que, a diferencia de lo que encontré en los niños de la ciudad (ver capítulo VIII), los de Chalmuch, no señalan ninguna etapa intermedia entre adolescencia y vida adulta, ni distinguen una categoría particular en la cual englobar a jóvenes que siendo mayores de edad, pudieran distinguirse de padres, abuelos y otros adultos en función de criterios como estado civil, estatus o responsabilidades. En varias ocasiones pude observar que les resulta casi inconcebible que alguien esté soltero hacia los 20 o 22 años.

La representación que espontáneamente elaboró una de las niñas sobre el ciclo vital refuerza también mi interpretación de que, en el contexto sociocultural aquí abordado, la visión infantil sobre el desarrollo del ser humano no incluye una fase de juventud. Un par de meses antes de que yo iniciara las dinámicas para explorar las perspectivas de los niños sobre el tema, la Secretaría de Educación Pública convocó a un concurso estatal de historietas infantiles con tema libre. Una de las alumnas de 5º año decidió elaborar la suya relatando las transformaciones que desde la infancia hasta la vejez vivían sus dos protagonistas (un hombre y una mujer).² Significativamente, aun cuando el título incluía el término ‘juventud’, al desarrollar la historia de Juan y Susana (sus personajes) omitió esta fase. Por otro lado, dedicó a la adolescencia apenas un cuarto de página, mientras para el resto de las fases ocupó al menos una hoja completa.

² Terminó su trabajo cuando el plazo de la convocatoria había vencido, de manera que no pudo enviarlo al concurso y me lo obsequió..

Hola mi nombre es: Bibiana María

Nací el día: 17 de octubre de 1998

Soy de la comunidad: de Chalmuch
mi escuela se llama: Vicente Guerrero

estoy en: 5º grado

tengo 11 años. LA historieta

se llama: la niñez,

la adolescencia la juventud
la adultez, y la vejez

se llama: los cambios de tu
vida



BIBIANA







Vejez

vejez



Se llama esta historia esto cuando se termina es historia aquí termina.

los hijos se casaron todos juntos.

Juventud de sus hijos

y vivieron muy felices para siempre.

En la concepción de los niños de la comisaría, el paso de la niñez a la vida adulta es breve, mediado por una corta etapa de adolescencia³. Esto, por las implicaciones que tiene en la visión infantil del futuro, resulta elemento importante en la construcción de la identidad. Conviene destacar que esta forma de concebir el tránsito de la infancia a la adultez está en concordancia con:

- 1) Las condiciones imperantes en la comunidad, en donde –de acuerdo con mis observaciones⁴- es común que se dé un salto relativamente brusco de la adolescencia a la vida adulta cargada de responsabilidades, sin que exista (como sucede en otros estratos sociales) un lapso amplio de ‘moratoria social’, entendida como “período admitido socialmente, durante el cual el individuo puede (...) analizar y probar varios roles sin la responsabilidad de asumir ninguno de ellos” (Rice, 2000: 38).
- 2) Las concepciones que los adultos de la localidad tienen al respecto. Éstas son evidentes en comentarios como el de doña Amanda: “A los 14 años ya se consiguieron su pareja. Por eso casi no hay muchachas aquí, ya son casadas, amas de casa” o el de Doña Claudia (mamá de otro de los niños), quien me contaba con preocupación “Manuel [su hijo de 15 años] ya acabó la secundaria y no se apura en trabajar, yo le digo ya estás grande, ya debes ganar tu dinero, ve tus primos ya trabajan”.

Más allá de la secuencia de fases que los niños de Chalmuch reconocen a lo largo del ciclo de vida, pueden observarse algunas tendencias en la forma como caracterizan a las personas que transitan por cada una de las etapas y con las cuales se contrastan para definirse a sí mismos. En los siguientes párrafos expongo su visión al respecto.

³ La idea de que la fase que sigue a la adolescencia es la vida adulta no es exclusiva de Chalmuch. Sin embargo esta concepción puede combinarse en otros contextos con la noción de una adolescencia que se extiende por más de una década. Por ejemplo, el primer gran tratado académico dedicado a la adolescencia y publicado en 1905 por Stanley Hall consideraba esta etapa como una fase universal que se extiende de los 12 a los 22-25 años (véase, Feixa 2009).

⁴ Durante mi trabajo de campo conocí varios casos de jovencitas que antes de cumplir quince años estaban casadas y eran madres. Esta situación no es generalizable en la localidad, pero tampoco es excepcional. Observé, por ejemplo el caso de una niña que a los 12 años, al salir de la primaria se fue a vivir con un muchacho que estuvo trabajando en la ampliación de la casa de ella, unos meses después, se había convertido en mamá. Conocí también a una estudiante de la telesecundaria local que se embarazó cuando tenía 13 años y su pareja, otro alumno del plantel, alcanzaba apenas los 15. En las sesiones de estimulación temprana para bebés que promueve CONAFE en la localidad me percaté de que entre el grupo de madres había algunas con edades cercanas a los 15.

1.1 Ser bebé: cariñoso y protegido

Mis observaciones durante el tiempo de convivencia con los niños y las numerosas pláticas que tuve con ellos indican que conciben a los bebés como seres necesitados de protección y supervisión, pero también como fuente de cariño y compañía, de orgullo y alegría⁵, que deben ser tratados con tolerancia y condescendencia. Quienes tienen hermanitos primos o sobrinos pequeños se preocupan por entretenerlos, protegerlos de niños mayores, atender a sus demandas y vigilar que no se hagan daño con objetos del entorno. Es común que hacia los nenés (como ellos les llaman) tanto niñas como niños desplieguen muestras de afecto (los abrazan, acarician y besan, cosa que no suelen hacer con otros miembros de la familia, ni siquiera con sus madres); comparten con los bebés sus golosinas o sus juguetes, disposición que no acostumbran tener con hermanos mayorcitos o con compañeros; permiten (como también lo hacen los adultos) que los pequeñines les peguen a ellos cuando no satisfacen sus deseos e incluso celebran con risas tal acción.

El reconocimiento que los niños hacen de los bebés como seres necesitados de supervisión puede llevarlos en ocasiones a ser críticos respecto al cuidado que los adultos prestan a los pequeñines. Antonio me decía indignado cuando le pregunté por qué su hermanito traía el brazo enyesado: “se majó [aplastó] su mano con la puerta (...) estaba con mi mamá, y luego ella dice que yo no lo cuidó bien”. Irma, por su parte, me dijo una vez:

Ya me voy, es que Federico [su hermano de dos años y medio] está solo [en la casa, los papás estaban trabajando]. Mi abuelita [vive en la casa de al lado] lo deja solo, no lo ve bien [no lo atiende adecuadamente], el martes llegué y está llorando, ya está oscuro y mi abuelita, es mala, no lo ve”.

1.2 La niñez: diversión, obediencia y colaboración

A juzgar por los verbos y adjetivos que los chiquillos participantes en el estudio seleccionaron para caracterizar a la categoría niños y por sus comentarios durante la dinámica realizada para explorar su concepción general de la niñez⁶, puede plantearse que la perciben como etapa de la vida que consiste principalmente en *jugar, divertirse, obedecer y ayudar* a los adultos en tareas domésticas, mandados y cuidado de hermanos pequeños. Llama la

⁵ En una dinámica que llevé a cabo días después de haber realizado la del ciclo vital y en la que exploré con qué relacionaban los niños diversas emociones, los bebés fueron mencionados reiteradamente como motivo de alegría e ilusión.

⁶ En el capítulo IV, apartado 5.2, expliqué la dinámica en la que los niños vinculaban diversas acciones y calificativos con los miembros de los distintos grupos etéreos.

atención que ninguno hiciera alusión a estudiar o ir a la escuela, como si esta actividad tuviera reducida importancia frente a las otras, como si quedara incluida en las acciones de jugar y obedecer o estuviera implícita en sus referencias a que a los niños les gusta estar con los amigos que tienen entre sus compañeros de clase. Esta situación contrasta con el peso que, para caracterizar a los niños, tuvo el término ‘estudiar’ en el otro colectivo infantil considerado en mi investigación.

El hecho de que en Chalmuch casi todos colocaran el verbo ‘ayudar’ en la columna correspondiente a los niños y no en la de adolescentes o la de adultos parece indicar que se perciben más como dadores de ayuda que como receptores de ésta. De manera similar, sus aportaciones durante la dinámica permiten apreciar que no consideran la niñez como una etapa en la que únicamente se recibe el cuidado o supervisión de los mayores, sino que la ven también como período en el que se tiene la responsabilidad de cuidar a otros (a los bebés y a los niños pequeños). Al respecto llamó mi atención que el verbo ‘cuidar’ lo asociaran por igual a niños y a adultos. Esto contrasta con representaciones de la infancia comunes en otros contextos en las que predomina la imagen del niño como dependiente, necesitado, incapaz, receptáculo de cuidados, etc. Los niños de Chalmuch más bien describen la niñez como período por el que se transita contribuyendo a atender tareas de la comunidad inmediata, la familia. No obstante, la imagen que ellos tienen de esta contribución es la de *ayuda*, no la de trabajo (sólo uno de los chicos colocó el término ‘trabajar’ en la columna correspondiente a niños y suelen referirse a su participación en labores domésticas o en la supervisión de los niños más pequeños con frases como “ayudo a mi mamá a barrer”, “voy a ayudar a mi mamá a lavar los trastes” u otras similares). Los adultos de sus familias, por el contrario, al relatar su propia infancia, se refieren a que realizaban este tipo de tareas como obligación, como algo que estaba a su cargo y que absorbía gran parte de su tiempo, sin dejar espacio para el juego o la diversión.

En cuanto al hecho de que los niños actuales de Chalmuch no asocien la niñez con ‘trabajo’ (entendido como labores productivas realizadas fuera del ámbito doméstico) no resulta sorprendente si consideramos que –dados los cambios en la estructura productiva de la localidad y en las condiciones económicas de las familias (ver capítulo V)- en el presente los niños no acompañan a sus padres a sus empleos y es excepcional que desarrollen actividades

generadoras de ingresos⁷. Aunque no resulta sorprendente, es claro que perciben la infancia como la etapa en que la persona está más sujeta al control de otros. Casi todos los participantes ubicaron el verbo ‘obedecer’ en la categoría niños y en contraste, como mostraré más adelante, parecen considerar que la obediencia disminuye sensiblemente al crecer. Según su apreciación, los adolescentes logran evadir los mandatos y reglas familiares, los adultos no tienen que obedecer a nadie, pero los niños son básicamente seres subordinados a la autoridad de otros.

Percibir la niñez como período de obediencia no parece significar para los participantes en el estudio que esta etapa sea dura o triste. Si, como señalé en el capítulo anterior, sus padres se refieren a la infancia de su generación como triste, llena de privaciones, carente de juegos y placeres y con muchas obligaciones, quienes hoy día son niños en Chalmuch tienen una valoración positiva de la niñez: ‘divertirse’ fue la actividad mayormente seleccionada para caracterizar esta etapa; jugar con los amigos fue una idea muy presente en los comentarios espontáneos y, por otro lado, para describir a los niños, los adjetivos mencionados con más frecuencia fueron relajista⁸, cariñoso y alegre. Sin embargo, es evidente que no consideran la infancia como una etapa del ser humano marcada por la bondad y la inocencia, ni perciben a los niños como ángeles, pues también aluden a que son mentirosos, malos (molestan a otros, les “dicen de cosas”) y peleoneros (con sus compañeros o cuando sus padres no quieren comprarles algo). Cabe aclarar que aunque reconocen la participación de los niños en pleitos y peleas, éstas las asocian más con los adultos y, sobre todo, con los adolescentes. Esto, junto con el hecho de que ninguno ubicó el término ‘enojón’ en la columna correspondiente a los niños, parece indicar que, frente a las riñas de los mayores, sus propias discusiones y peleas a golpes les resultan menos significativas y que los malestares, reclamos e insultos que se suscitan entre ellos no son percibidos como resultado de alguna predisposición de ánimo propia de la infancia.

⁷ Durante mi estancia en la comunidad sólo tuve conocimiento de dos casos de este tipo: el de Armando, quien los fines de semana se ocupa de barrer, trapear y acomodar mercancía en la agencia de cerveza del pueblo, y el de Jorge que a veces lava coches en la colonia donde su mamá trabaja como empleada doméstica.

⁸ En Yucatán para referirse a personas bromistas, que encuentran un lado jocoso a las diversas situaciones o que no toman las cosas en serio se emplea comúnmente el término ‘relajista’.

1.3 La adolescencia: conflictos, noviazgos y mentiras

Los comentarios de los niños de Chalmuch indican que han interiorizado una representación de la adolescencia como período de conflictos y rebeldía. En relación con los adolescentes, durante la dinámica del ciclo vital, tuvieron un lugar destacado términos ligados a pelear y mentir. Asimismo, es común que los niños se refieran a los jovencitos de la comisaría como “pleitistas” [con sus compañeros y con muchachos de otras comisarías⁹].

Por otro lado, pareciera que asocian la adolescencia con un período de mayor movilidad, conquistada sobre la base de mentiras. Insistentemente se refieren a los adolescentes como mentirosos, especificando que mienten a los padres para irse de pinta y para salir o verse a escondidas con sus novios/as. Tanto en la dinámica sobre el ciclo de vida como en mi tiempo de convivencia con los niños los comentarios infantiles sobre los adolescentes aludían con frecuencia a noviazgos entre éstos; las noticias y chismes sobre quiénes se pelearon por una chica, a qué muchacho le gusta tal jovencita, o cuál de sus conocidas “le quitó el novio” a otra eran comunes. Así pues, en la visión infantil la adolescencia aparece también como la edad de los noviazgos.

La presencia del trinomio adolescencia-mentira-noviazgo en la percepción de los niños no resulta extraña si tomamos en cuenta las actitudes de los padres frente a los enamoramientos juveniles. El papá de Camilo, por ejemplo, se negaba a que su hija ingresara a la secundaria porque “sólo va a ir a loquear [a coquetear]”. A su vez, don Javier (papá de una alumna de sexto año) al enterarse de una “carta de amor” escrita por la niña a uno de sus compañeros, le dijo a ésta:

No estás en edad para eso. Luego te ven con un chamaco y al otro día ya todos [en el pueblo] están hablando [mal] de ti. Ya vas a entrar a la secundaria [sic] y tienes que darte a respetar. Si yo te veo por ahí andando en lo oscurito con un muchacho, nada te voy a decir, pero cuando entres [a la casa] ya sabes cómo te va a ir. Yo no te voy a encerrar, pero primero acaba tu secundaria (...) Yo no estudié, pero ustedes que sí estudien.

Los niños, al igual que sus padres, parecen considerar que la adolescencia es una etapa vinculada con la formación escolar. A diferencia de lo que sucedió cuando los niños caracterizaron la infancia (sin hacer referencia a la escuela o al estudio), varios señalaron ‘estudiar’ como actividad propia de los adolescentes. Sin embargo, los chicos participantes en

⁹ A la telesecundaria de Chalmuch suelen asistir alumnos de la vecina localidad de Susulá ya que ahí no se ofrece educación media. Por otro lado, hay que recordar que los muchachos del pueblo compiten en torneos de fútbol con equipos de comisarías cercanas y de la colonia de Mérida que está más próxima (al otro lado del periférico).

la dinámica no parecen concebir la adolescencia simplemente como una etapa de preparación pues, aunque no en forma dominante, la asociaron también con trabajo, tanto remunerado como doméstico. Al respecto, cabe señalar que la alusión a labores del hogar no apareció ya como ‘ayuda’¹⁰ sino como tarea que a veces está a cargo de mujeres adolescentes. Además, al referirse a la adolescencia, los niños mencionaron labores que no consideraron asociadas a la infancia: cocinar y planchar. En síntesis, los niños interpretan también la adolescencia como período de aumento de ciertas responsabilidades, de las cuales ellos mismos están exentos.

Desde la óptica infantil, sin embargo, el incremento en las obligaciones durante la adolescencia deja espacio para la diversión y el descanso: dormir, descansar, ver televisión, escuchar música y salir con amigos o novios fueron actividades que ocuparon un lugar importante en los comentarios de los chicos sobre los adolescentes.

Durante mi convivencia con los niños de Chalmuch pude apreciar también que ellos ven la adolescencia como período en el que se tiene mayor acceso a bienes deseados: ropa, zapatos, películas en DVD, celulares, así como maquillaje y accesorios en el caso de las mujeres. Quizá por ello, durante la dinámica del ciclo de vida, algunos niños colocaron el verbo ‘comprar’ en la columna de los adolescentes, aclarando más tarde que no se referían (como en el caso de la infancia) a hacer mandados, ni tampoco a la adquisición de cosas para la familia (como en el caso de los adultos), sino que se trataba de compra de mercancías para sí mismos. No es de extrañar entonces que varios de los niños en pláticas informales me hayan comentado que sólo quieren estudiar hasta secundaria y después trabajar para comprarse sus cosas.

Los comentarios de los chiquillos respecto a lo que les gusta de los adolescentes refuerzan mi interpretación de que los ven como personas con mayor movilidad y acceso a bienes que los niños. En relación con esto señalaron que les gusta que “te regalan sus cosas”, “te prestan sus ropas y perfumes”, “te llevan con ellos”. No obstante, las relaciones entre adolescentes y niños no parecen ser del todo armoniosas para éstos, pues también señalaron que les desagrada que sean rudos, regañones y que a veces pegan a sus hermanos menores. Al parecer, los chicos perciben que al ser niños han dejado de ser objeto del trato tolerante y condescendiente que los hermanos mayores dan a los menores mientras son bebés.

¹⁰ Cabe destacar, por otra parte, que sólo una niña colocó el término ‘ayudar’ en la columna de adolescentes.

1.4 La edad adulta: tiempo de reproducción, trabajo y enojos

Para caracterizar la adultez los niños seleccionaron verbos que indican que, desde su percepción, la vida de los adultos consiste principalmente en *trabajar*, *cuidar de otros* y *dormir*. Las actividades que aluden a relajación ocuparon un lugar marginal, aunque algunos mencionaron que los adultos ven televisión, otra señaló que van a bailes y en los comentarios libres varios se refirieron a que “toman” (bebidas embriagantes). Ninguno mencionó adultos estudiando ni jugando (a pesar de que varios de la comunidad practican fútbol y algunos asisten a las asesorías del sistema de educación para adultos).

Si el verbo ‘trabajar’ tuvo cierta asociación con los adolescentes, y apenas fue mencionado en el caso de los niños, fue la acción más mencionada al hablar de los adultos. Esto nos indica que el trabajo, para los actuales niños de Chalmuch es una actividad fundamentalmente adulta, lo cual contrasta con lo que se observa en las historias de vida relatadas por sus padres; en ellas -nombrándolas explícitamente como trabajo- es recurrente la referencia a las labores agrícolas, de albañilería y en el servicio doméstico realizadas durante su infancia.

Al ampliar sus respuestas respecto al trabajo durante la vida adulta los niños sólo mencionaron empleos como los que tienen las personas de su comunidad, esto es, relacionados con la construcción, el deshierbo, el servicio doméstico, el trabajo en el relleno sanitario, etc. Sólo una de las niñas, en tono de broma, dijo que su papá era licenciado y que trabajaba en el ayuntamiento¹¹. Estas respuestas contrastan con las de los niños del otro colectivo estudiado, en el que se contemplaron más opciones de empleo adulto (no siempre presente entre las personas con quienes conviven). En ambos casos la noción infantil sobre el trabajo adulto parece perfilar el horizonte desde el cual los niños van formulando sus expectativas para años venideros y esto -como he señalado ya- incide en la construcción de las identidades infantiles.

Las labores domésticas de las mujeres en el hogar las enunciaron los niños de Chalmuch como algo distinto del trabajo, mencionando de manera puntual tareas vinculadas con la limpieza de la casa, el cuidado de la ropa y la preparación de alimentos. Cabe señalar que estas actividades fueron colocadas en la columna de adultos con una frecuencia igual que ‘trabajar’ (entendido como empleo remunerado).

¹¹ Efectivamente el señor trabaja para el Ayuntamiento de Mérida, pero se ocupa del bacheo de calles.

En cuanto al trabajo remunerado de las mujeres adultas, fue significativo escuchar en diversos momentos comentarios que dan cuenta de cómo los niños contribuyen a reproducir la censura presente en la comunidad hacia mujeres que tienen un empleo y que, por lo mismo, pasan muchas horas fuera del hogar. Por ejemplo, al momento de realizar la dinámica Raquel, con la evidente intención de molestar a Irma (cuya madre trabaja en el relleno sanitario), dijo mirando a ésta y con un tono de insinuación respecto a la moralidad de su mamá: “hay unas que trabajan de teiboleras”. Durante mi trabajo de campo hubo otras ocasiones en las que pude percatarme de que las mujeres casadas que laboran fuera de la localidad son blanco de insinuaciones y chismes en torno a su comportamiento mientras están fuera de casa¹². La mamá de Fernando me decía quejándose del poco dinero que recibe de su esposo para sufragar los gastos de la familia:

Yo quería trabajar, pero mi hijo [de 15 años, hermano de Fernando] no quiso que yo vaya. ¿pa' qué dice? ¿pa' que te desprestigien? Es que así es la gente. Tú vas a trabajar, pero ellos no te están viendo, van a mal hablar de ti. Por eso dijo mi hijo que él va a ver cómo consigue [dinero] aunque sólo comamos tortillas, pero que yo no vaya a trabajar.

Por otra parte, como señalé páginas atrás, a los niños de Chalmuch les cuesta mucho pensar en adultos desligados de la categoría padres. Para ellos los adultos son casados y tienen hijos, por ello el verbo cuidar (asociándolo con cuidado de hijos) tuvo también un lugar importante al caracterizar la vida adulta.

Conviene hacer notar que para los niños –y sobre todo para las niñas- el matrimonio y el nacimiento de los hijos no son sólo elementos claves para marcar el arribo a la adultez, sino que a la vez indican logros centrales en la vida. En la historieta que presenté páginas atrás, como en otras de las que elaboraron los niños para el concurso organizado por la Secretaría de Educación Pública, la imagen del matrimonio y/o el nacimiento de los hijos aparecieron como clímax en forma recurrente, sin importar el tema abordado. Por ejemplo, los problemas entre una chinche y una abeja que competían por demostrar sus habilidades se solucionan cuando ambas se casan; en otro caso, el cocodrilo que se tragaba a todo aquel que se acercara, se enamoró, se casó, tuvo hijos, se volvió bueno y dejó de tener dificultades con quienes le

¹² Esto resulta un tanto sorprendente si consideramos que la incorporación de las mujeres al mundo laboral lleva ya varias décadas en la comunidad.

rodeaban. Matrimonio e hijos volvieron a aparecer con fuerza en el análisis de las expectativas que los niños tienen respecto a su futuro.

Por otra parte, los chicos de Chalmuch consideran a los adultos como fuente de reglas, órdenes, regaños y castigos, y no como receptores de éstos. Durante la dinámica del ciclo vital ninguno colocó el verbo ‘obedecer’ vinculándolo con los adultos. Desde su perspectiva una vez que las personas se casan ya no obedecen a nadie, “ellos pueden hacer lo que quieran”, me dijeron (después de un rato una de las niñas reconoció que los mayores tienen que obedecer órdenes en su trabajo).

Aunque con menos intensidad que en el caso de los adolescentes, los niños también ubicaron el verbo ‘pelear’ en la categoría adultos. Al comentar a qué se referían con que los adultos pelean, mencionaron peleas entre varones cuando están borrachos, en sus casas cuando no les quieren dar más alcohol; peleas entre mamás porque el hijo(a) de una robó algo o molestó al de otra; peleas entre esposos.

Mediante la selección de adjetivos los adultos fueron descritos en forma ambivalente: enojones, pero a la vez comprensivos y cariñosos; buenos, pero también malos y mentirosos. El cariño y la comprensión adulta lo vincularon con los hijos, especialmente con comprarles cosas. En cuanto a las razones del enojo adulto, los niños lo asociaron con que los hijos ‘se portan mal’: salen de casa sin permiso, no cuidan bien a sus hermanos menores, “no hacen caso” o son irrespetuosos. En general, en sus comentarios durante la dinámica, los niños justificaron el enojo de los mayores ante este tipo de comportamientos infantiles. Esto no es de extrañar si consideramos que muchos de los mensajes que los chicos reciben de los adultos que les rodean acaban disculpando las manifestaciones de cólera de éstos últimos y responsabilizando a los menores de lo acontecido. Como ejemplo expongo una experiencia que, según el relato de su maestra, sucedió a uno de los niños con quienes conviví en Chalmuch:

Camilo estaba muy molesto porque su papá había llegado borracho el día anterior, había estado ‘habloteando’¹³ y había hecho llorar a su mamá; (...) se escondió atrás de la puerta a esperar a que él llegara; cuando el papá llegó, Camilo le echó tierra en la cara y fue corriendo a esconderse. El padre enfurecido reclamó a gritos a su esposa por lo mal educado que tenía al niño y salió de casa para ir nuevamente a tomar. Por la mañana la señora contó lo sucedido a la maestra, diciéndole que ya no sabía qué hacer con su hijo; la docente habló con Camilo y le dijo “ves lo que ocasionaste,

¹³ En el contexto local se dice que alguien estuvo ‘habloteando’ cuando estuvo reclamando, agrediendo, diciendo disparates o exigiendo cosas absurdas.

ahora tu papá se peleó con tu mamá; no está bien que tu papá se emborrache, pero es tu papá y debes respetarlo” (Diario de campo, abril de 2009).

Escenas como la anterior o frases que comúnmente se escuchan en la localidad en interacciones entre niños y adultos como “ya te lo tenía dicho”, “tú te lo buscaste”, “¿para qué eres tan terco?” refuerzan muy probablemente en los niños la asociación entre la conducta infantil y el enojo adulto. No obstante, los niños algunas veces se manifiestan críticos de éste y lo perciben como injustificado; durante la dinámica varios de los participantes manifestaron su desagrado respecto a que los adultos “son muy gruñones”, “se molestan por todo”, “te culpan y tú no lo hiciste”.

1.5 La vejez: época de contar historias

Al inicio de este apartado señalé que para los niños de Chalmuch participantes en la dinámica sobre ciclo de vida, la vejez comienza como a los 60 ó 70 años. Agregaron más adelante que esta etapa inicia cuando las personas están arrugadas y tienen canas. Les desconcierta que alguien de esa edad no esté canoso; por ejemplo Maty expresó: “en la tele vi una señora, dijeron que tiene 65 pero su pelo está así, bien”.

Sus comentarios respecto a los viejos refieren a ellos como personas a las que “les gusta contar sus historias” y que pueden ser apoyo tanto para la familia (“cuidan a sus nietos”), como para los propios niños (a quienes “dan dinero”); pero que también han perdido autoridad (“no me gusta que los adultos peleen a mi abuelita”), y que cuando son muy mayores requieren del cuidado de otros (una niña usó el término ‘frágil’ en relación con los viejos y otro habló de que “hay que criarlos [darles de comer en la boca]”).

En la percepción infantil, al igual que los adultos que aún no llegan a la vejez, los viejos son fuente de autoridad (“regañan”) y también de cariño, cuya demostración se percibe en la donación de cosas materiales hacia los chicos. Al referirse a los ancianos de la comunidad los niños casi siempre lo hacen diciendo “una abuelita”, “mi abuelito”, “la abuelita de ...”, etc.¹⁴ Esto indica que para ellos ser viejo implica ser abuelo, sin embargo, desde la perspectiva

¹⁴ Por ejemplo, en una ocasión en la que los niños estaban relatándome una corrida de toros, me contaban que “el toro correteó a una abuelita”.

infantil, ser abuelo no coloca a alguien automáticamente en la categoría de viejo¹⁵. Esto contrasta con lo que sucede en el caso de los adultos; según señalé antes, para los niños si alguien es padre/madre ingresa a la fase de adultez, pero de los abuelos sólo entran en la categoría viejos aquéllos que han alcanzado cierta edad, son canosos, arrugados y duermen mucho (“puro dormir hacen”).

Los niños nunca usan los términos abuelo o abuela, ni sus equivalentes en maya, siempre se refieren a quienes tienen tal parentesco con ellos, así como a los viejos de la comunidad usando diminutivos (abuelito y abuelita). Esto llama la atención pues, por una parte, el uso de diminutivos no es común en el habla yucateca para denotar a personas¹⁶ y por otra, los niños no usan diminutivos o voces abreviadas (tales como mami y papi) para referirse a sus progenitores. Lo anterior da indicios de que en la percepción infantil, a los viejos y a las personas de la generación previa a la de sus papás hay que darles un trato particular. Este trato particular, sin embargo parece ser menos formal y sumiso que el que se presentaba en la localidad décadas atrás. Al respecto son ilustrativos comentarios de familiares de los niños con quienes conviví señalando que “Ya no hay respeto por los mayores”, “Pasa un abuelito y los niños lo están burlando”. Por mi parte, la mayoría de las veces en que escuché a los niños hablar de sus abuelos (y sobre todo de sus abuelas, a quienes nombran más) percibí más bien un tono afectuoso.

¹⁵ Hay que recordar que por lo común padres y abuelos se casaron muy jóvenes y por lo tanto hay niños cuyos abuelos aún están llenos de energía y vitalidad, pero también hay niños cuyos abuelos tienen una edad avanzada, esto sucede en casos en los que el papá o mamá de el niño o niña en cuestión fue el último de una larga fila de hermanos y a su vez, el chiquillo es el más pequeño de los hijos de sus padres.

¹⁶ Aunque se requeriría un estudio particular al respecto, considero que en Yucatán frases como “un payasito animó la fiesta”, “mi hijo tiene un amiguito” o “atropellaron a un jovencito” serían excepcionales. A mi juicio pocas veces se usan diminutivos en relación con personas. Un par de casos parecen romper esta tendencia: 1) el empleo regular de la palabra hermanito, con la que se designa a los hermanos menores, sin importar la edad de éstos (un hermanito puede tener 18, 40, 82 años o cualquier otra edad). En este caso, el diminutivo indica una categoría particular de hermano; 2) el uso por parte de los adultos de los vocablos papito, mamita al dirigirse a personas de mayor edad en señal de respeto y consideración; el segundo de estos términos se usa también en la interacción con mujeres consideradas de mayor estatus como signo de deferencia.

Por otro lado, contrastando con lo que sucede en Chalmuch, en sectores medios y altos de Mérida no siempre se usa el diminutivo para aludir a los padres de los progenitores. A éstos se les nombra muchas veces como ‘abuelo’ y ‘abuela’; en otros casos se utiliza el vocablo “chichí” [voz maya españolizada que significa abuela]. En otras ocasiones los niños les llaman papá y mamá añadiendo su nombre de pila (por ejemplo, papá Juan o mamá Rosa). En niños residentes en Mérida cuyos padres proceden del extranjero o de otras regiones del país he escuchado incluso que llamen a sus abuelos por su nombre de pila.

1.6 Ni maya, ni occidental: la noción infantil sobre la categoría ‘niños’

Mirando en conjunto la forma en que los niños de Chalmuch dividen el desarrollo humano, observamos que, de acuerdo con su visión, las personas pasan por una etapa en la que son sujetos de cuidado, supervisión y afecto a otra en la que privan el juego y el apoyo a la familia en labores domésticas dentro de un marco de obediencia; posteriormente atraviesan por un corto período en el que amplían sus responsabilidades, a la vez que aumentan su movilidad independiente dirigida a divertirse y formar una pareja; más adelante se casan, tienen hijos y trabajan intensamente hasta que éstos forman sus propias familias; llega entonces la última etapa en la que el trabajo y las responsabilidades disminuyen, pero también la autoridad, volviendo las personas a un estado de fragilidad. Esta concepción es central para la clasificación que los niños hacen de los grupos etéreos y para la caracterización del grupo al que se autoadscriben.

Al reflexionar en el capítulo III sobre los procesos de construcción identitaria señalé que tanto a nivel personal, como de colectividades, responder quiénes somos o cómo es la categoría social a la que nos adscribimos remite de inmediato a dar cuenta de lo que no somos y que, en cambio, caracteriza a los miembros de otras categorías (Portal, 1997: 47). Considerando lo anterior, podemos decir que desde la perspectiva de los niños de Chalmuch el significado de ser niño no se restringe a lo que responden cuando se les pregunta expresamente por ello, esto es, a pertenecer a una categoría de personas que se distinguen por ser alegres y relajistas, ocupadas en jugar, obedecer, ayudar y proteger a otros, sino que a la vez supone ser alguien que ya no requiere supervisión y cuidado constantes, que no debe esperar muchas muestras de tolerancia, condescendencia y demostraciones físicas de afecto; que aún no dispone de posibilidades amplias de movilidad espacial ni genera recursos monetarios para adquirir bienes de su interés; cuyas responsabilidades son menores que las de personas de mayor edad; que no trabajan ni tienen a su cargo el mantenimiento de otros, que no están casados ni tienen hijos.

Como puede observarse, esta perspectiva difiere tanto de la visión tradicional de los mayas sobre la niñez como de la concepción dominantes que ve a los niños como esencialmente incompetentes y vulnerables, separados del mundo adulto, rodeados de juego, inmersos en cuidados necesarios para protegerlos, incapaces de contribuir de manera significativa en la vida social, como seres preparándose para la vida adulta (Christensen y Prout, 2006). Los

chicos de Chalmuch participantes en mi estudio si bien comparten la idea de que una característica fundamental de los niños es el juego, no asumen –al menos explícitamente- que un rasgo esencial para definirlos sea su preparación para la vida adulta, ni que sean seres vulnerables y necesitados de especial cuidado, por el contrario, se consideran capaces de cuidar a otros y de contribuir (ayudar) a los mayores en labores necesarias para la familia.

Es importante llamar la atención sobre los dos últimos rasgos porque contrastan con la manera en que los chicos del otro colectivo considerado en mi investigación caracterizaron a ‘los niños’ por oposición a otros grupos etéreos. Asimismo, el reconocimiento de la capacidad infantil de cuidar a otros y de ayudar a los mayores vincula la perspectiva de los niños de Chalmuch con la visión maya de la niñez, de acuerdo con la cual: 1) el mundo adulto y el de los menores no están totalmente segregados; 2) los niños –como los demás miembros del hogar- deben colaborar en el bienestar de la familia; y 3) los niños ocupan un lugar importante en el cuidado de los miembros más pequeños del grupo doméstico (véase capítulo II).

La caracterización que los chicos de Chalmuch hacen de la categoría ‘niños’ se asemeja también a la perspectiva de infancia de las comunidades mayas en la consideración de la obediencia como rasgo fundamental para definir la condición de niño¹⁷. Sin embargo, ambas concepciones difieren en un punto esencial: para los mayas el juego infantil ocupa un lugar marginal; para los menores de la comisaría, en cambio, juego y niñez van de la mano.

La particular visión que tienen los chiquillos de Chalmuch sobre ‘los niños’ (considerados en términos generales) debe entenderse en el marco de múltiples influencias: por una parte, recibe el influjo de las enseñanzas de familiares adultos criados de acuerdo con la tradición maya, por otra, está influida por nociones occidentales hegemónicas que llegan a los chicos en forma directa a través de sus profesores y de agentes externos con los que interactúan (catequistas, estudiantes universitarios en servicio social, promotores del DIF), e indirectamente por medio de la televisión, los videos, la radio y por el impacto que empiezan a tener las pláticas organizadas por instancias gubernamentales con mujeres de la comunidad para promover determinadas prácticas de crianza y socialización. Los niños no interiorizan en forma mecánica las nociones procedentes de estos distintos espacios y agentes, sino que las resignifican y articulan desde el espacio y tiempo en que están situados. Como señala Lahire,

¹⁷ En el capítulo VII mostraré cómo los niños de la ciudad consideran también la obediencia infantil a los mayores como rasgo importante de la condición de niño, sin embargo subrayan reiteradamente que ésta no es incondicional y debe dejar espacio al diálogo y la negociación.

a partir de estas influencias múltiples y concurrentes los niños trazan espacios de comportamientos, gustos y representaciones posibles para ellos (Lahire, 2007: 24)

2. No todos los niños son iguales: entornos físicos, condición económica y fenotipo como soportes de diferenciación.

En esta apartado analizaré cómo, siguiendo la dialéctica unir-separar propia de toda construcción de identidad, los niños de Chalmuch establecen distinciones al interior del gran agrupamiento ‘niños’, atribuyendo significado a rasgos que captan en quienes pertenecen a distintos contextos socioculturales.

Cabe recordar que la percepción que todo actor social tiene del grupo al que se autoadscribe nunca es homogénea. Durante la dinámica de fotointerpretación de grupos infantiles¹⁸, los participantes de la comisaría tomaron en cuenta la apariencia física (fenotipo, atuendo) y el entorno como elementos importantes para distinguir subcategorías de niños, respecto a los cuales manifestaron diversos grados de empatía e identificación. Resultó evidente que entre ‘los niños’ encuentran diferencias asociadas con situación económica y tipo de asentamiento en que residen (rural o urbano). A su vez, las opiniones vertidas durante la dinámica, ponen de manifiesto que los chicos establecen una fuerte correlación entre rasgos fenotípicos, condición económica y actitudes, criterios que resultaron importantes para marcar rechazo o empatía, para situarse a sí mismos como miembros de una clase de niños particular, en la que se combinan varios planos de identificación.

En términos generales pude apreciar que los niños de Chalmuch consideran que entre más blanca es una persona es más rica y más educada; por el contrario, entre más oscura es su piel, más pobre es. Ellos se sitúan a sí mismos en un punto intermedio de esta escala.

Al mostrarles las fotografías de distintos grupos de niños y pedirles que me dijeran de dónde creían que fueran éstos, cómo creían que fueran sus vidas, en qué pensaban que podrían ser semejantes o distintos a ellos mismos, con cuáles consideraban que podrían llevarse bien y con cuáles no, refirieron reiteradamente al estrato económico del que suponían formaban parte los niños observados. Sus comentarios indican que hacen una sencilla distinción entre ricos, pobres y “regulares”.

¹⁸ Descrita en el capítulo IV, apartado 5.3b

Una posición de riqueza sólo la atribuyeron a grupos de niños blancos o en los que predominaban los de piel y cabello claro. Como rasgos indicativos de riqueza mencionaron que “son educados” y “viven en casas de tres pisos”¹⁹. Al hacer comentarios sobre estos niños dijeron que “son guapos”, “son agradables de su cara”, pero también que “se creen mucho”, “se ven fresones”²⁰. Respecto a ellos se registraron los mayores indicios de distanciamiento:

1) Los situaron en espacios lejanos a su propio mundo: “Viven en el Polo Norte o en México”, “no, ¡en Tamaulipas!”, “son de Chihuahua”, “¡en Baja California!”²¹. Sólo uno consideró, dudando, que podrían ser de Campeche.

2) Nadie los seleccionó como aquellos con los que consideraron que podrían llevarse bien y aunque reconocieron que realizan algunas actividades similares a las propias (por ejemplo: “les hacen su pastel”, “están en su escuela, están haciendo su tarea”, “¿están como ahorita, como nosotros con las fotos?”), con frases como “no vendrían a esta escuela”, “no se parecen nada a los de aquí” o “ellos no aguantan el sol como nosotros porque no son de pueblo”²² fue evidente que los consideran muy distintos a los niños de su entorno.

En el extremo opuesto, los niños de Chalmuch atribuyeron una situación de pobreza a otros grupos infantiles. Como rasgos indicativos de esta condición consideraron en unos casos la falta de calzado o de alguna prenda de vestir (“no tienen zapatos”, “no tiene calzones”) y, en otros, el simple hecho de que fueran negros o tuvieran la piel muy oscura. Respecto a los percibidos como pobres, consideraron que “son buenos”, “se ve que son tranquilos”. El distanciamiento respecto a ellos se expresó en frases como “no creo que jueguen, como nosotros”, “no nos llevaríamos con ellos porque se ve que no hablan [son retraídos]” o bien al atribuirles una ubicación lejana: a las niñas y niños negros los asociaron con Veracruz (“por

¹⁹ La asociación entre el número de niveles de la vivienda y la prosperidad de sus moradores es común en Chalmuch.

²⁰ ‘Fresa’ o ‘fresón’ son calificativos utilizados para referirse a personas presumen de buena posición económica y tratan con desprecio a quienes no la tienen.

²¹ A lo largo de mi trabajo de campo pude percatarme que prácticamente ninguno de los niños de Chalmuch conoce la ubicación de los estados de la República Mexicana ubicados fuera de la península de Yucatán, sin embargo, a través de noticieros y telenovelas están familiarizados con los nombres de algunos lugares del país.

²² Para la gente de Chalmuch las actividades laborales que se realizan al rayo del sol parecen ser una de las características que hasta ahora han definido a sus habitantes y de la cual los padres esperan que sus hijos se liberen. Doña Juanita me decía al respecto: “yo le digo a mi hijo, échale ganas a tu estudio ¿o qué, te quieres quedar como tu pobre papá, como tus tíos, trabajando todo el día en el sol?”.

uno que vi en una [tele]novela”) y con Haití (muy presente por aquellos días en los noticieros de la televisión, debido a un sismo con secuelas devastadoras en esa nación caribeña). De otros percibidos como pobres simplemente dijeron “no podríamos llevarnos porque viven lejos, no son de por acá”. En términos generales los ubicados en esta segunda categoría fueron considerados feos.

A partir de los comentarios infantiles pude notar que perciben una categoría económica intermedia, que presenta matices, la de aquellos que “son regulares”, “no son de dinero, ni pobres”, “no muy pobres”, “medio pobres”. Todos los grupos considerados de esta clase estaban compuestos, exclusiva o mayoritariamente por niños morenos. Todos fueron ubicados en el territorio nacional; algunos en puntos imprecisos pero alejados (“por una carretera por México”, “viven donde hay montañas”); otros en lugares de Yucatán (se incluyeron poblaciones rurales, costeras, así como las ciudades de Mérida y Progreso). Respecto a ellos se hicieron comentarios que denotaban cierta identificación tales como “Se parecen a los de aquí, les gusta meter relajo y se ponen felices porque les van a tomar una foto”; “Son como los de Chalmuch, se ponen su gorra”, “juegan beis, igual nosotros”, “tienen sus ojos medio chinos [rasgados], se parecen al hermanito de Ofelia”. En ningún caso se consideró que su físico fuera atractivo, pero tampoco especialmente desagradable.

Uno de los grupos de niños morenos, suscitó la mayor identificación y empatía, el de aquellos fotografiados frente a una albarrada, respecto a ellos los chicos de Chalmuch dijeron entusiasmados “son de por acá”, “hay chaya²³”, y no sólo encontraron semejanzas físicas con ellos, sino que afirmaron expresamente que conocidos suyos estaban entre los retratados: “es Karen, es ella”, “ahí está Eduardo”. Los consideraron –como efectivamente eran- residentes en poblaciones rurales yucatecas: “son de Chuiná”, “de Papacal”. Ellos fueron los mayormente seleccionados por los participantes en la dinámica como aquéllos con los que consideraban que podrían llevarse mejor. Los percibieron como alegres y sencillos.

En contraste, se mostraron relativamente indiferentes hacia los que consideraron como residentes de lugares distantes y manifestaron expreso rechazo por un grupo de colegiales considerados habitantes de Juan Pablo II, la colonia meridana más cercana a la comisaría. A éstos últimos –como había sucedido con los niños blancos catalogados como ricos- los

²³ Arbusto de hojas comestibles muy común en solares yucatecos.

consideraron estudiosos y creídos, pero en este caso agregaron que “son groseros”, “son puercos, hacen señas”, “faltan al respeto”.

Las observaciones presentadas en los párrafos anteriores dan indicios de que los menores en Chalmuch se perciben a sí mismos como ubicados en una situación económica intermedia, muy lejanos al mundo de comodidades y educación propio de los ricos, pero también distantes de la pobreza que en su comunidad caracterizó a los niños de la generación anterior. Se sitúan cercanos a la gente de los pueblos yucatecos y perciben posibilidades de agresión por parte de población meridana (significativamente no ubican la amenaza como procedente del estrato económico superior). Esta percepción (distinta a la encontrada en el otro grupo de estudio²⁴) se vincula, a mi juicio, con las expectativas que los niños de la comisaría expresan como parte sus identidades individuales, de acuerdo con las cuales la mayoría supone que en su vida adulta permanecerá en Chalmuch o en comisarías cercanas (Me referiré a ello más adelante).

3. Los niños de aquí: prácticas y apropiación de espacios como generadores de identidad

Al reflexionar sobre los procesos de construcción identitaria señalé que las personas se definen a sí mismas en formas diferentes, dependiendo de cuándo, en dónde y para qué lo hacen (Pérez-Agote, 1986: 86). Sus puntos de vista sobre sí mismas no permanecen fijos en las diversas situaciones en que reflexionan sobre sí. En el caso de los niños, el significado que dan a ‘ser niño’ presenta variaciones según lo consideren en un plano abstracto y general o, por el contrario, en relación con sus condiciones particulares en un espacio y tiempo específicos.

He mostrado que los niños de la comisaría consideran que en términos generales el ‘ser niño’, definido por oposición a otros grupos etéreos, implica juego, diversión, sujeción a la autoridad, capacidad de cuidar a otros, colaboración en tareas necesarias para el grupo familiar, restricciones de movilidad y dependencia económica. Mostré también que sin embargo, los menores de Chalmuch reconocen que no todos los niños son iguales; toman en cuenta condiciones económicas, espaciales y fenotípicas al contrastarse con otros niños; esto les ayuda a situarse a sí mismos. La intención ahora es analizar cómo consideran los participantes en mi estudio que se concretiza la infancia entre los niños a los que ellos se

²⁴ El grupo de niños con quienes trabajé en la ciudad contempló posibles hostigamientos por parte de los sectores altos de población, que fueron asociados también con gente de piel blanca.

sienten más semejantes y, específicamente, entre los niños de su comunidad. Mediante sus comentarios respecto a las prácticas que consideraron relevantes para los niños de la comisaría, analizo el significado que otorgan a éstas y la forma en que se apropian de distintos espacios para construir la imagen que tienen de sí y para establecer subcategorías de género dentro del colectivo infantil de su localidad.

3.1 La casa, el monte y las tiendas: juego, diversión y obligaciones hogareñas

En el capítulo III señalé que uno de los medios mediante los cuales el sujeto social organiza, actualiza y externaliza sus identificaciones es a través de sus prácticas. Al interactuar con otros rechaza o se apropia de objetos, lugares, conductas, significados, y esto sirve de soporte al reconocimiento que hace de sí mismo y de los demás. En sus elecciones respecto al agrupamiento con otros, a la participación en actividades, al consumo de bienes y al uso de los espacios, adopta, resiste o reformula las tipificaciones que los demás le asignan (Sciolla, s.f.: 24-25; Giménez, 1996: 17; Sánchez, 2009: 50 y 52). Los niños de Chalmuch, como hemos visto, consideran que jugar y colaborar en distintas tareas requeridas en el hogar son prácticas fundamentales de su grupo étnico, pero juego y colaboración tienen para ellos connotaciones específicas cuando se refieren al colectivo infantil en que están inmersos cotidianamente.

Estudiosos clásicos del juego (Huizinga, 1984; Callois, 1986; Tuner, 1982) consideran que entre las características centrales para definir esta actividad está su oposición respecto a las obligaciones impuestas e ineludibles, a los comportamientos fuertemente normados, orientados hacia la satisfacción de necesidades y/o hacia la búsqueda calculada de provecho. Asumen que el juego tiende a estar separado o encerrado en un tiempo y espacio particulares, en el que impera un orden propio, distinto al de la vida ordinaria, al que los participantes entran por propia voluntad y del que pueden retirarse libremente.

Si conocieran a estos autores, los niños de Chalmuch seguramente no estarían plenamente de acuerdo con ellos, pues en sus vidas con frecuencia el juego se entrelaza con las obligaciones y se realiza en tiempos y lugares tales como la iglesia, el salón de clases, o durante la realización de labores domésticas que, desde la visión adulta, son espacios de trabajo o de actividades serias. Por otra parte, en la localidad los niños pueden quedar excluidos de sitios y momentos específicamente diseñados para el juego (tales como el parque infantil, al que muchos tienen prohibido ir o la hora de recreo que, como he mostrado, es a

menudo el tiempo de cumplir sanciones escolares). Los participantes en este estudio quizá estarían más de acuerdo con Leonor Terr quien considera que jugando se puede trabajar o participar en actividades serias y que el juego depende más de la forma o actitud con que se realiza una actividad que del tipo de acción en sí misma. Para ella, lo que define al juego, antes que nada, es que se realiza espontáneamente, con alegría, despreocupación y/o entusiasmo, buscando “pasarla bien”. ‘Diversión’ -dice esta autora- es la palabra clave para cualquier definición de juego. (Terr, 2000: 22). No es de extrañar pues que entre las cosas que los chicos describieron como placenteras y/o divertidas para los niños de Chalmuch incluyeran ayudar a las mamás, cuidar a los hermanitos, ir a buscar leña, hacer mandados o alimentar a los animales.

Ilustrativos de la diversión que los niños pueden encontrar en actividades que los adultos les ordenan realizar y que por tanto tienen una dimensión obligatoria son los siguientes ejemplos:

“Yo siempre lo veo [cuido] a mi hermanito, me gusta, es divertido, lo que no me gusta es cambiarlo y limpiarlo o que se güixe [orine] porque apesta y que en veces despierta muy temprano y yo quiero seguir durmiendo” (Antonio, 11 años).

“Me gusta cuidar a Rolando [su hermanito], pero cansa estarlo viendo... me gusta peinarlo, siempre peino a los bebés, me gusta para que queden chulos.” (Montse, 10 años).

“Cuando trapea mi mamá dice que suba a mi hermanito a la hamaca y no deje que se baje pa’ que no estorbe... me mezo con él y gusto tele” (Camilo, 12 años).

De acuerdo con los participantes en mi estudio, en Chalmuch **todos** los niños de su edad cuidan hermanitos, sobrinos y/o primos pequeños. Yo misma pude observar que la supervisión y cuidado de los pequeñines que hay en sus familias puede durar a veces sólo un rato (por ejemplo mientras la mamá cocina, participa en un rezo o conversa con alguien), pero en otros casos se prolonga la tarde o mañana enteras (como cuando la madre va a Mérida de compras, si fue al médico, si está encargándose de preparar algún festejo) e incluso hay casos en que los niños se encargan diariamente de cuidar a sus hermanos más pequeños durante varias horas mientras su mamá va a trabajar.

Normalmente los niños aceptan con gusto y naturalidad la responsabilidad de cuidar a los pequeñines que hay en su familia, aunque –como en el siguiente ejemplo- no faltan ocasiones en que se quejen de tener que hacerlo: “Mi chingado hermanito me cae mal, no hace caso y luego a mi me regañan” (Maty, 11 años). A pesar de ello, muchas de las alegrías y

satisfacciones de los niños, provienen de los logros que van teniendo los bebés y de los que ellos se sienten partícipes: “Ya da pasitos, le agarro su mano y camina” (Mariano, 10 años), “Le gusta su caballo [de palo], yo junté dinero y se lo compré, hasta corre chistoso con su caballo” (Armando, 11 años).



Relacionadas también con la porosidad de las fronteras entre juego y obligación están las actividades vinculadas al cuidado de los animales que las familias crían. Tanto niños como niñas comentan que participar en esto es un rasgo generalizable a los niños de Chalmuch. Durante la dinámica sobre actividades infantiles, unos dijeron tener cerdos, otros algún toro o vaca, y unos más gallinas, chivas o borregos. Con frases como: “me gusta, les doy su tortía [sic], su agua” o “me gusta porque es diversión” varios expresaron que les resulta placentero atender a los animales. En otros momentos de mi convivencia con los niños ellos externaron también la asociación que hacen entre la crianza de animales y el entretenimiento, como se aprecia en el siguiente diálogo:

-Conrado (10 años): Tenemos una vaca, se llama Negra. Yo le doy de comer. Vea como me conoce [se acerca a la albarrada, llama a la vaca por su nombre y la vaca se acerca]. Es mansa, la tenemos desde que era chiquita, hace como tres años la compró mi papá... También teníamos borregos, eran 25 pero se murieron, sólo quedan cuatro... es que les di de comer sogá y también la recámara²⁵ de la moto.

-Yo: ¿y eso?

-Conrado: nomás, pa' ver qué hacen, no pensé que se morían

-Antonio (11 años): Yo tengo un chivo que nos corretea. La otra vez correteó a mi prima que está en el kínder, la cornó [sic] y le lastimó su pie

-Yo: a mí me daría miedo que tu chivo me corretee

-Antonio: no, es divertido

-Yo: ¿Tienes muchos animales?

²⁵ Llaman recámara a la parte interior de las llantas que contiene el aire.

-Antonio: Tengo una vaca que va a tener un becerrito. Antes tenía un caballo, se llamaba Berni, pero lo picó culebra. En mi casa siempre salen culebras, mi papá las mata... ¿Ya vio becerritos? Me gustan, los agarras y están suaves (Diario de campo, enero de 2010).

Según cuentan los niños y yo pude observar, en sus hogares suele haber también otro tipo de animales [no vinculados al autoconsumo ni a la economía doméstica]: perros, gatos, gansos, patos, tortugas, conejos, pájaros o peces a los cuales los niños atienden -a veces por iniciativa propia, otras por orden de los adultos-. También a éstos los cuidan gustosos y los relacionan con diversión. Al respecto Conrado me comentó una tarde:

¿Ya vio el conejo de monte que está muerto ahí por esa albarrada, donde está ese pozo? Nosotros teníamos uno, con mi hermano le hicimos su corral de bloques, grande así, corría bonito, pero quién sabe cómo movió los bloques, le cayó uno y se lastimó su pata.

Por su parte Jorge (12 años) y Rebeca (11 años) me mostraban orgullosos en otra ocasión a un cachorro con el que correteaban por la calle. Lo habían recogido hacía unos días y le habían puesto un listón como improvisado collar: “Se llama oso porque está peludo, pero le decimos ‘osi’; le damos leche”. Las mascotas son para los niños de Chalmuch fuente de felicidad, pero igualmente de tristeza o preocupación cuando les sucede algún percance. Al indagar durante una de las dinámicas qué situaciones recordaban los niños como más vinculadas a estos sentimientos, algunos escribieron comentarios como los siguientes:

[Me sentí muy triste] cuando a mi perrito shut lo majaron [atropellaron] y no me dejaron belo y cuando Sali no estaba (Montse, 10 años)²⁶.

[Estuve preocupado] Porque se perdió mi perro y pese [pensé] que no lo buscare [encontraré] (Jimmy, 11 años).

Estar feliz con mi perro porque se paraba (Antonio, 11 años).

Todos los niños que colaboraron en la dinámica de fotointerpretación de actividades infantiles reconocieron que en su comunidad algunos chicos de su edad participan también en el cuidado de las plantas que las familias tienen en los solares (ya no se cultivan hortalizas en los traspatios y sólo hay árboles frutales que requieren poco riego, plantas silvestres y algunas de ornato). Les gusta esta tarea. Por ejemplo Irma (12 años) contó con orgullo: “mi papá sabe

²⁶ Al citar en este capítulo y en los siguientes comentarios que los niños hicieron por escrito durante las dinámicas, mantendré la ortografía y redacción que ellos emplearon.

toodo de matitas, trabaja en el ayuntamiento, en la casa lo tiene sembrado unas, yo en veces las riego, me gusta”.²⁷

Ir a buscar leña puede ser también motivo de diversión. Aunque casi en todas las casas hay estufas de gas, suele haber también en el traspatio un espacio techado para cocinar con fogón. Las señoras lo usan cuando preparan comida en gran cantidad para algún festejo, cuando se acabó el combustible para la estufa y no tienen dinero para comprarlo o simplemente para evitar comprar gas y así ahorrar recursos monetarios. Por estas razones las familias todavía requieren leña y a los niños, pese a los inconvenientes que reconocen en esta actividad, les gusta ir al monte a buscarla. Según dijeron durante las dinámicas, algunos niños (varones) de la comunidad van solos al monte o bien con primos o hermanos que son más o menos de su edad. Las niñas, y también algunos de los niños, tienen prohibido ir solos al monte, pero lo hacen en compañía de adultos de su familia. Estas salidas ocasionales del pueblo les dan ocasión de romper la rutina y/o de entretenerse observando la vida silvestre, como muestran los siguientes comentarios de niños participantes en la dinámica de elaboración e interpretación del plano de su localidad:

Hay muchos montes, 3 ó 4. No me dejan ir sola porque sale culebra, voy con mi papá, mi mamá y mi hermana, vamos por leña. Me gusta que mi papá nos lleva en el triciclo. (Rocío, 11 años).

Fui en el monte a buscar leña; hay muchos moscos, llervas, construcciones. Y boy a limpiar mi terreno y a criar ganados de mi abuelito. La gente aveces ba a buscar su comida de los animales con el nombre de ramón²⁸ y hay veces ban a buscar leña (comentario escrito de Maty, 11 años).

Allá en el monte hay un hueco, por allá donde hay un banco [de tierra], cuando viene el agua [llueve] se llena, pero no hay peces. A veces viene venado y conejos y culebra también. El otro día que nos llevó mi papá con mi prima a buscar leña vimos un nido de culebra, tiene como tres huevos; un cascarón ya se rompió y no estaba la culebra (Antonio, 11 años).

Entre las tareas que los chiquillos reconocieron como frecuentes y generalizables a los niños de Chalmuch están también ir a los negocios del pueblo a comprar algo que hace falta en casa y llevar recados a familiares. En los comentarios y descripciones de los niños estas

²⁷ El papá de Irma, al igual que otros de la comunidad, trabaja como jardinero en el Departamento de Parques y Jardines del Ayuntamiento de Mérida. En una ocasión en que llevamos a los niños (como parte de un proyecto de servicio social de la universidad donde laboro) al Jardín Botánico del Centro de Investigación Científica de Yucatán, Irma y algunas otras niñas reconocieron diversas plantas y comentaron sobre el cuidado que requieren.

²⁸ El *ramón* es un árbol cuyo follaje se utiliza como alimento de caballos, toros y vacas.

actividades que realizan cumpliendo órdenes de sus padres también fueron asociadas con diversión:

Me gusta ir a la tienda porque hay sabritas, totis, chicles. También hay San Andrés y Street Fighter [videojuegos] y ganamonedas. A veces cuando me mandan a comprar gasto cinco pesos [en la máquina “ganamonedas”], casi no gano pero me quedo viendo [jugar a otros]” (Conrado, 10 años).

En la tienda de doña Alicia se vende pepsi refresco natural galleta sabritas latas de chiles solo eso. Ba solo jente que bibe al frente alado. Los niños ban mucho porlas maquinitas. Las niñas no ban a maquinitas porque es juego de niños como de dragon bol (comentario escrito de Raquel, 12 años).

Yo voy a comprar tortías, pero a las dos en punto, een punto. A esa hora salen los de la segun [secundaria]. Me gusta ir a acecharlos.

Me gusta andar en bici²⁹, la llevo cuando me mandan a comprar o ver a mi tía porque su casa está lejos [seis cuabras], me escapo a pasear, es divertido (Irma, 12 años).

No voy a ir hoy [a la sesión para una de las dinámicas] es que mi mamá se molestó en que ayer me mandó a comprar y entré noche [se tardó en regresar a su casa] y se molestó, es que me quedé jugando en la cancha (Félix, 10 años).

De los ejemplos mostrados en los párrafos anteriores, por supuesto, no se desprende que los niños consideren siempre divertida la ejecución de tareas domésticas o que en todos los casos las vinculen con juego. De hecho comentaron que a veces no quieren realizarlas por flojera, porque hace calor, porque están entretenidos en otra cosa, porque les desagradan o porque consideran que no les corresponden. En estos casos, su oposición a cumplir las órdenes de sus padres da motivo a conflictos con éstos y los hace acreedores de sanciones.

Entre las labores en las que los niños participan y que al parecer, sobre todo en el caso de los varones, no asocian con actividades divertidas están aquellas a las que en conjunto denominan “arreglar la casa” (barrer, sacudir y trapear), así como lavar trastes y ropa. Aunque muchas veces las realizan mientras escuchan radio o ven la televisión, les gustan menos que cuidar a los bebés y a sus animales o hacer mandados. Además, algunas de estas tareas no las generalizan al conjunto de niños y niñas de su comunidad, las perciben más vinculadas a roles de género.

Durante la dinámica de fotointerpretación sobre actividades infantiles todos, tanto niños como niñas, dijeron lavar trastes en casa desde que tenían entre cinco y ocho años; la mayoría

²⁹ La mayoría de los niños participantes en la dinámica de interpretación de actividades infantiles coincidieron en que el uso principal de las bicicletas es ir a hacer mandados, lo que ellos combinan con dar algunas vueltas por las calles del pueblo a manera de diversión.

de los varones (exceptuando a los que no tienen hermanas) lo hacen “a veces”, “cuando mi mamá me dice”. Por el contrario, las niñas colaboran en ésta y otras tareas diariamente, y lo expresan con frases como “yo diario los lavo y arreglo mi casa”, “todos los días los lavo, también barro y doblo la ropa”.

El cuidado de la ropa es percibido como una tarea femenina: la mayoría de las niñas dijeron lavar su propia ropa (algunas también lavan la de los hermanos pequeños, una se encarga además de las prendas de su mamá y otra también participa en el planchado, que suele ser tarea realizada por las adolescentes). Los varones señalaron en cambio que ellos y otros niños de la localidad no lavan ropa, salvo en casos excepcionales como el de Mariano [11 años] quien no tiene hermanas: “ayudo a mi mamá con el lavado porque va a tener su bebé y el doctor dijo que tiene que estar acostada un mes”. Para los niños lavar ropa es una tarea propia de mujeres. Al preguntarles por qué los varones no participan en el lavado de ropa, responden “no soy niña”. Este tipo de comentarios los hacen también en la vida cotidiana. Por ejemplo, la mamá de Fernando, quejándose de éste me contaba:

No hace caso, llega de la escuela y por aquí tira su zapato, por allá su pantalón, le digo que lo recoja y no quiere, dice ‘para eso tengo mamá, no soy mujer pa’ que yo lo haga’. Le digo no está bien eso que haces porque debes acostumbrarte, qué tal el día de mañana te casas y te sale floja tu mujer o está enferma, tú ya sabes atenderte, pero no hace caso, es muy terco él.

Por otro lado, mientras comentaban las fotografías sobre actividades infantiles los participantes en la sesión coincidieron en señalar que en la localidad no es común que las personas de su edad participen regularmente en la preparación de la comida como sucedía durante la infancia de sus madres. Sin embargo, reconocieron que las niñas a veces lo hacen: “yo sé hacer espagueti y arroz y en veces hago su huevo a mi hermanito” (Irma, 12 años); “cuando mi abuelita tortea³⁰ Vero y yo ayudamos, yo casi no sé, echamos las tortillas, pero mi abuelita las voltea” (Rocío 11 años y Vero, su hermana, 10 años). Los niños en cambio dijeron que los varones no participan en la elaboración de alimentos. Al parecer, desde su óptica, ésta es también una labor femenina. Cabe aclarar que aunque la representación infantil dominante excluye a los varones de la preparación de la comida, en la práctica algunos preparan cosas muy sencillas para su autoconsumo, como Jorge (12 años, hijo de una

³⁰ El consumo de tortillas hechas a mano ya no es común en la localidad, pero sigue realizándose durante festejos familiares o religiosos.

empleada doméstica) quien dice que mientras su mamá llega del trabajo “me hago una torta, un perro [hot-dog] o en veces tacos de huevo”.

3.2 La escuela: entre el juego, la disciplina y el aburrimiento

Al analizar la concepción infantil del ciclo de vida, señalé que los niños no incluyeron estudiar ni asistir a la escuela como actividades que caracterizaran la infancia. Sin embargo, en las demás dinámicas la escuela fue reconocida como un espacio que forma parte de la vida de todos los niños de Chalmuch: “sólo Otilia y su hermanito no vienen”, “casi no[vienen] porque son flojos”, “se quedan gustando y no se paran” -me dijeron al comentar las fotografías de actividades infantiles-³¹.

Por otra parte, en las descripciones que los niños hicieron sobre sí mismos, la escuela tuvo un lugar importante (todos incluyeron comentarios respecto a sus compañeros de clase, las materias que les gustan o disgustan y/o su relación con los maestros). Asimismo, en la dinámica sobre emociones varios consideraron, entre las cosas que les proporcionan enojo, tristeza o ilusión, asuntos vinculados con la relación entre compañeros de clase. Finalmente, durante la elaboración del plano de su comunidad, los niños insistieron en dibujar detalles tales como la ubicación de la cancha y los salones de su escuela. En síntesis, en las representaciones que construyen sobre la niñez, el espacio escolar tiene una importancia mayor de la que hubiera parecido inicialmente.

Desde la mirada de los niños la escuela es un lugar ambivalente: es espacio de obligaciones fastidiosas (levantarse temprano, hacer tareas, permanecer mucho tiempo sentados, escuchar explicaciones sobre asuntos carentes de interés para ellos), pero a la vez sitio de encuentro con los amigos, con los que platican, juegan, pelean, hacen bromas. De los quince niños participantes en la dinámica de fotointerpretación de actividades infantiles, sólo cuatro (todos varones) dijeron enfáticamente que no les gusta ir a la escuela, “voy porque me mandan” -señalaron-; el resto consideró que a ellos mismos y a la mayoría de los chiquillos del pueblo “en parte les gusta, en parte no”. Entre las cosas que consideraron que resultan desagradables para los niños de la comunidad en relación con la escuela dijeron:

³¹ En efecto, la niña mencionada y su hermanito faltan constantemente a clases. A causa de esto Otilia ha repetido grados en dos ocasiones. He podido observar que, sin constituirse en un problema serio como en el caso de Otilia, otros niños faltan también a clases con cierta frecuencia sin estar enfermos, argumentando simplemente que se desvelaron viendo televisión.

Aburre la maestra, [ciencias] naturales fastidia (Raquel, 6° grado).

Historia fastidia, nomás aprenderse cuándo pasó esto, quiénes fueron los primeros ¿cómo se llaman?, ah sí, homínidos y puros nombres de señores, ¡ah no sirve! (Maty, 6° grado).

No sirve nada, a mí me aburre historia y me aburre todo, mejor me duermo o hago otra cosa (Jimmy, 5° grado).

No me gusta matematicas, está difícil, no me sale, puro tache saco (Samuel, 5° grado).

En general expresaron rechazo hacia las materias de ciencias naturales, historia y educación cívica, pero varios dijeron que les gustan matemáticas y/o español. La mayoría señaló como desagradables las tareas escolares para hacer en casa a las que asociaron fundamentalmente con “hacer cuentas [operaciones matemáticas]”, “copiar del libro”, “contestar preguntas [resolver cuestionarios]”.

Unos cuantos mencionaron disfrutar de las obligaciones escolares porque encontraran en ellas conocimientos que disfruten en sí mismos. Irma (6° grado), por ejemplo, señaló que le gusta hacer la tarea simplemente “porque me gusta abrender [aprender]”³² y Marcela (5° grado), a pesar de las burlas de sus compañeros por esto, reconoció que le gusta la historia “para saber de antes”. Antonio (5° grado), al despedirse de mí, mostró interés por un experimento que vio en su libro de ciencias naturales “se ve bueno, pero no tengo globo ni ligas [necesarios para realizarlo], ¿usted no tiene? ¿me puede traer cuando vuelva a venir?”

Pocos reconocen utilidad en hacer las tareas escolares (tanto del salón como de casa) y en los casos excepcionales en que encuentran alguna, la relacionan con el corto plazo: Raquel (6° grado), por ejemplo dijo “pa’ que me saque buena calificación y me compren mi celular”³³ y Samuel (5° grado) señaló “sirven porque te lo van a preguntar en la secundaria”. A pesar de que sus mamás y papás suelen decirles frases como “estudia, pa’ que no lo sufras tanto como nosotros”, “estudia, yo no quiero que seas como yo, sino mejor que yo” o “estudia, va a ser pa’ tu beneficio no para el mío”, da la impresión de que en la percepción infantil los contenidos

³² Al observar a los niños en su salón de clase y en un proyecto educativo que desarrollaron en la comunidad estudiantes de servicio social de mi universidad, efectivamente Irma mostraba interés por aprender y esfuerzo por lograrlo. Desafortunadamente parece tener problemas importantes para la adquisición de conocimientos (probablemente dislexia). Otros niños de la primaria de Chalmuch exhiben también problemas de aprendizaje, pero en la comunidad no existen vías para atender estos casos.

³³ Las maestras de los niños de Chalmuch opinan que muy pocos niños hacen sus tareas: “Lo que aprenden aquí es todo, en su casa no hacen nada”. Consideran también que en los hogares de los niños es raro que reciban estímulos o sanciones por sus notas: “las mamás no están al pendiente; si los niños hacen la tarea, bien y si no ni modos” (docente de 5°-6° grados).

escolares están débilmente vinculados con sus necesidades actuales y con lo que esperan para su futuro. Ninguno de los niños asoció las tareas ni los aprendizajes escolares con expectativas de largo plazo como tener más adelante oportunidad de encontrar un empleo mejor remunerado que el de sus padres o poder realizar estudios profesionales.

El escaso reconocimiento que los niños hacen de la escuela como espacio de formación para su vida futura se refleja también en la descripción que Jimmy (5° año) redactó sobre la telesecundaria del pueblo:

La secundaria esta por su casa de Julia y de lunes a viernes tienen clase. Martes y jueves tienen computo a las 4.00 PM y también martes y jueves tienen educación física y salen de clase a las 2.00 y mis primos estudian en la secundaria y yo voy a la secundaria y jugar fútbol con primer año y con mis primos y sus amigos. Juegue con ellos. Yo si quiero entrar en la secundaria y luego ya estubo. Cuando acabe secundaria voy a buscar trabajo. Quiero ser cargadero de materiales como mi tío.

En cuanto a la disciplina que implica la asistencia a clases, ésta aparece también como causa de desagrado. Casi todos coincidieron en que no les gusta levantarse temprano³⁴ y varios mostraron actitud crítica hacia los métodos utilizados por algunos de los docentes con los que han tenido contacto en su vida escolar. Esteban (6° grado) comentó al respecto: “

La maestra Alba me cae mal, es muy regañona, da pescozones, igual el maestro Arturo [el anterior director de la escuela] pegaba”. La maestra Verónica no, ella sólo regaña, pero no feo.

Irma (6° grado) comentó también que

La maestra Alba era mala, no ve quién fue y nomás castiga, la maestra Verónica [docente que se integró recientemente a la escuela] sí es buena, no regaña mucho y nos platica, ‘ora la maestra Sonia [quien le dio clases en un curso anterior] más o menos, grita.

A diferencia de lo que sucede en otros contextos (como el del otro colectivo infantil que participó en mi investigación o los descritos por Gaitán [2006: 163] en los que los niños valoran en sus maestros no sólo el trato hacia los estudiantes sino también su capacidad para explicar, para ayudar a los alumnos a aprender y para mantener un buen ambiente en el aula), en Chalmuch la valoración que los niños hacen de los docentes está más centrada en el carácter de éstos y en la presencia o ausencia de amabilidad en las interacciones con los estudiantes.

³⁴ Las clases inician a las 7:00 am y terminan a las 12:00 hrs.

Un último factor mencionado como razón por la que en parte a los niños del pueblo no les gusta ir a la escuela fueron las relaciones entre compañeros. En diversas dinámicas varios de los niños, y sobre todo las niñas, expresan que no les gusta “que los niños me dicen cosas”, “que me insulten”, “que me pongan apodos”, “que me digan gorda”, “que los demás me falten al respeto”, “que me burlen”, “que me digan groserías”. Así pues, la violencia verbal y los juegos rudos en su ambiente escolar son reconocidos como parte de la vida cotidiana.

Pese al malestar y enojo que sin duda causan a niños y niñas muchas de las bromas, comentarios y actitudes de sus compañeros, son éstos quienes a la vez generan, desde la óptica infantil la principal motivación para ir a la escuela. Tanto niños como niñas al nombrar las cosas que les gustan de la escuela hicieron comentarios como “convivir con mis compañeros porque son alegres”, “que Armando es chistoso, siempre dice cosas chistosas en el salón”, “me gusta llevarme con todos los del salón”, y es que, como en el caso de las actividades domésticas, los niños combinan en la escuela juego y obligación, malestar y esparcimiento. A las pláticas y juegos del recreo se suman, durante la realización de trabajos escolares, la charla con el vecino de banca, la broma jugada al compañero, los comentarios escritos en papel que circulan de un niño a otro o las alianzas entre alumnos para evadir sanciones, todo ello se vuelve motivo de diversión que podría resumirse en la frase usada por Jimmy (5° año): “metemos relajo en el salón”.

La clase de educación física es también un momento que los niños juzgan placentero en sus rutinas escolares: los participantes en la dinámica de interpretación de actividades infantiles coincidieron en que esta clase es una de las cosas que los niños de la localidad disfrutaban más al ir a la escuela, pues ahí practican sus juegos favoritos: fútbol, básquetbol, cachibol y kitinbol. Para las niñas la hora semanal de educación física es de las pocas oportunidades que tienen de realizar juegos grupales de competencia. Si en las tardes están excluidas de la cancha donde se reúnen los varones a jugar, en la escuela pueden tomar revancha, mostrando sus destrezas físicas y aprovechando las ventajas que (sin necesitar, pues varias juegan mejor que algunos de los varones) les ofrece su profesor: “jugamos fútbol con los niños, pero ellos sólo le dan con ésta [señala la pierna izquierda]... así dice el maestro” (Maty, 6° grado).

3.3 La iglesia: cantos, juegos y obligaciones.

Como comenté en la descripción general de Chalmuch la asistencia de los niños a la iglesia local es escasa. Sin embargo, hay un período de sus vidas (alrededor de los 10 u 11 años) en que su presencia en ella se vuelve obligatoria: cuando están preparándose para hacer su primera comunión. Durante ese lapso, como sucede con la escuela y con la colaboración en labores domésticas, los niños combinan los deberes (en este caso religiosos) con la diversión.

Desde la perspectiva infantil la iglesia es sobre todo un espacio de adultos. Maty (11 años) lo expresó con las siguientes palabras durante la dinámica de elaboración del plano de su comunidad: “De antes sí iba, cuando hice mi primera comunión. Van muchas señoras y muchos viejitos. Yo casi no voy, sólo a veces.” En la representación infantil de la iglesia ésta es también lugar de celebraciones, como escribió Antonio (11 años) en su descripción del templo local: “Ay muchos santos. Aya asen su bautismo, su primera comunión, su quince años y su boda. Van a misa. Va el padre”. Para los niños la iglesia es, así mismo un lugar en el que se cumplen obligaciones:

Si vas a hacer tu primera comunión tienes que ir al catecismo y a la misa. El catecismo es a las diez y media y la misa es a las doce, si faltas ya no la haces. (Raquel, 12 años)

Es obligación que yo vaya a misa todos los domingos para que pueda hacer mi primera comunión, pero puedes faltar si estás ayudando a tu mamá, soolo si estás ayudando a tu mamá. Si vienes [al catecismo] a las 10.40 ya tienes una falta. Si tienes dos ó tres faltas ya no haces tu primera comunión. La que da catecismo es Suemy, es muy buena. Si no has acabado repite las cosas, las dice tres veces y así dice ‘repito’ y da *chance* que lo escriban (Rocío, 11 años).

Los significados que los catequistas intentan transmitir sobre los símbolos y prácticas religiosas tienen poca acogida entre los niños. Esto resultó evidente en dos de las ceremonias colectivas de primera comunión a las que asistí, en ambas privó el silencio ante las preguntas hechas por el sacerdote a los niños respecto al sentido de dichos símbolos. Comentarios como “en la iglesia hay un padre que saluda a los niños cuando pasa. Es un negrito que está raro su nombre, toma vino pero no le da a nadie” (Sergio, 10 años, durante la dinámica con el plano³⁵) refuerzan mi interpretación de que los significados que los niños atribuyen a los objetos y acciones que intervienen en el culto religioso son muy diferentes de los que les otorga la jerarquía eclesial.

³⁵ En esa época Sergio estaba preparándose para hacer su primera comunión.

Aunque los niños simplemente asumen como obligatoria su asistencia a la misa y a la preparación religiosa previa a su primera comunión, encuentran en la iglesia algunos espacios de diversión como se observa en los siguientes comentarios: “En el catecismo se hacen trabajos, como de dibujos y eso y enseñan canciones. Para Semana Santa van a venir unos [catequistas] de San Martín, cada año vienen, enseñan juegos y canciones” (Marcela, 11 años); “El que toca el piano [teclados] es chistoso” (Antonio, 11 años); “El padre Roy [sacerdote de piel negra que oficia en la localidad] saluda a los niños, habla raro [tiene acento extranjero y dificultades en el manejo del español], me gusta que hable, da risa porque se oye chistoso” (Noé, 10 años).

3.4 La calle, el parque, las canchas: libertad y juego para los niños, espacios prohibidos para las niñas

A diferencia de lo que sucedía en la infancia de padres y abuelos, los actuales niños de Chalmuch consideran que además de las diversiones asociadas a sus deberes, ahora todos los chiquillos del pueblo cuentan con tiempos específicamente destinados a la recreación y al esparcimiento. Desde luego, los juegos y los objetos implicados en el esparcimiento son muy distintos de aquellos pocos de los que disponían sus padres.

Alfonso Pech (2005) ha reportado que antes de la incorporación a la ciudad de los antiguos pueblos del municipio de Mérida, los juegos de los niños que ahí vivían incluían muchos juguetes elaborados con recursos naturales locales, entre ellos wanche’, figuras de animales, ts’itrillo, carros y yoyos de madera, caballos de palo, pelotas de hilo, kimbomba y papagayo. Según este autor las casas y los lugares públicos eran lugares adecuados para jugar con estos juguetes o a otros juegos que no requerían juguete pero que implicaban mucha actividad corporal como pesca-pesca, encantados, corrida de toros o busca-busca. Los papás y mamás de los niños me han narrado también que en sus muy contadas ocasiones de juego empleaban materiales recolectados en su entorno como palos, plantas, piedras, latas, trozos de tela o ropa vieja y con ellos elaboraban tirahules, balones o muñecas.

En contraste, los niños participantes en la dinámica de fotointerpretación de actividades infantiles señalan que gran parte de los entretenimientos, considerados tradicionales en Yucatán, han desaparecido en Chalmuch de los espacios infantiles de diversión:

Nadie lo juega al trompo y al yoyo, las niñas menos, en veces niños de 10 ó 12 (años), pero no les gusta (Jimmy, 11 años).

Kimbomba sí jugamos, pero casi no, sólo tirahule y chácara³⁶, pero el tirahule nos lo quita el maestro [de educación física] (Noé, 10 años).

También lotería. Yo en veces juego los domingos con mi hermana, con mis papás y con mi tío. Jugamos de a dos pesos, el otro día me gane veinte (Félix, 10 años).

Beisbol casi nadie juega aquí, sólo en la escuela, sólo juegan los niños grandes, los chicos no saben jugar (Jazmín, 12 años).

Papagayo sí lo juegan. Yo antes sí salía a volar papagayo con mis primos, pero ya no, ya no me dejan, a las niñas casi no dejan (Rebeca, 11 años).

En cuanto a juegos grupales practicados en la localidad, todos los que mencionaron durante las distintas dinámicas, salvo pesca-pesca, busca-busca, chácara y brinca soga, están vinculados con algún deporte de equipo (fútbol, hándbol, cachibol, kitinbol, básquetbol) cuya ejecución no requiere de infraestructura o equipo complejos. Al observar la fotografía de un grupo de niños tomados de la mano formando un círculo, los participantes en la dinámica lo asociaron con juegos que realizan en la clase de educación física los niños más pequeños, “como los de 1º y 2º”. Dijeron que ellos casi no conocen juegos de ese tipo, ni los practican. En este punto quiero detenerme a hacer algunas reflexiones que merecerían una investigación más profunda, pero que a manera de hipótesis pueden plantearse de forma muy general.

Las representaciones que los niños tienen sobre la forma en que se vive la infancia en su comunidad, no siempre se manifiestan de manera amplia en la comunicación verbal, en ocasiones sólo disponemos de las prácticas, del lenguaje corporal y de algún comentario aislado para intentar acercarnos a ellas. En este caso, a pesar de que durante las dinámicas los niños dijeron no conocer ni practicar juegos en los que los participantes se tomen de las manos, mis observaciones indican lo contrario: han jugado varios de éstos no sólo en su clase de educación física, sino también con los catequistas y con los universitarios que realizaron su servicio social en la localidad. En esta última situación, fui testigo de que los niños se mostraron reiteradamente reticentes a participar en juegos que implicaran contacto corporal entre varones o entre niños y niñas, salvo cuando el contacto era instantáneo y/o brusco; finalmente disfrutaban de estos juegos, pero al principio parecían sentir mucha incomodidad

³⁶ Juego conocido como avión en otras partes del país; consiste en saltar sobre un solo pie avanzando a través de casillas dibujadas en el suelo, librando algunas de ellas (las ocupadas por piedras que indican el avance de otros compañeros durante sus respectivos turnos).

de dar la mano o tomar por la cintura a un niño del sexo opuesto y hacerlo entre varones les resultaba prácticamente inconcebible³⁷. También eran reticentes a dar o recibir muestras corporales de afecto de las y los jóvenes prestadores de servicio social y eran críticos respecto a las manifestaciones de cariño que los muchachos y muchachas tenían entre sí. Más allá del “no quiero”, nunca dieron razones para negarse al contacto físico en juegos, saludos y otras actividades, simplemente intentaban evadir este tipo de acercamientos³⁸.

En la misma tónica, el comentario de Mariano (11 años) en su autodescripción resulta interesante. Ahí, sin dar argumentos, él señaló “no me gusta que el maestro ponga juegos que no conocemos”. Al indagar después sobre los juegos que no le gustaba realizar en su clase de educación física me dio ejemplos que incluyen contacto corporal “prolongado” como correr en parejas o caminar con un pie atado al de algún compañero. Así pues, los niños y niñas de Chalmuch parecen considerar que en su medio, una vez que se han rebasado los ocho o nueve años de edad, ser niño implica –incluso en los juegos– evitar el contacto corporal cordial con gente de su generación o con personas mayores a ellos, sobre todo cuando éstas son de diferente sexo o cuando se trata de interacciones entre varones.

Esta conducta resulta comprensible si recordamos la ascendencia maya de los niños. Como mostré en el capítulo II, entre los mayas el estilo cultural de manejo del cuerpo se orienta a evitar la proximidad física y, por esta vía, la generación de emociones que puedan alterar el equilibrio o balance de la persona, pues se considera que en ésta lo anímico y lo físico están estrechamente entrelazados y constituyen una unidad (Kray, 2005). Por otra parte, la perspectiva maya de la niñez enfatiza que, desde que se acercan a la madurez sexual, niños y niñas deben evitar los juegos mixtos y ellas deben ser especialmente discretas y recatadas en sus movimientos (Daltabuit, 1992; Maás, 1997). Desde mi punto de vista, aunque las

³⁷ Cuando en el juego dos universitarios varones realizaban alguna acción requerida por el juego mismo en la que tuvieran contacto físico, eran blanco de las burlas infantiles. Enlazar las manos durante alguna actividad, saludarse con un beso o abrazarse en un juego era menos censurado cuando las participantes en la interacción eran mujeres universitarias. Las niñas no solían tener entre ellas manifestaciones físicas de cariño, sin embargo a veces había contacto corporal espontáneo entre ellas, por ejemplo cuando para divertirse se tomaban de las manos girando hasta marearse.

³⁸ En Yucatán algunos impulsores de programas dirigidos a niños de comunidades rurales o de zonas urbanas marginadas con quienes he conversado han encontrado también este tipo de comportamientos en los lugares donde trabajan. Sin embargo, otros promotores y académicos han observado en sitios diversos interacciones entre niños (o entre niños y adultos) más abiertas al contacto físico y a la manifestación corporal de afecto.

concepciones anteriores -como otros elementos tradicionales de la cultura maya- han perdido fuerza en la comisaría, aún puede percibirse su impronta en la cotidianidad infantil local.

Contrastando con esta actitud evasiva del contacto físico, las bromas y juegos verbales que aluden al contacto corporal entre parejas o a asuntos sexuales son muy comunes entre los niños de Chalmuch más o menos desde los ocho o nueve años. Por ejemplo, en diversas ocasiones oí a niños y/o niñas fastidiar a otros (jóvenes o infantes) en los que suponían había indicios de atracción por alguien, repitiendo varias veces la siguiente cancioncilla: “Se gustan, se besan, se pasan su chicle, se tocan sus cosas, son novios, son novios”. Durante las dinámicas los niños hicieron también comentarios con alusiones sexuales cuando charlábamos sobre actividades o lugares que en principio no tenían nada que ver con relaciones entre parejas o con percepciones sobre el cuerpo: “a mí me gusta el cemen...terio” –dijo Noé (10 años) al referirse a los lugares del pueblo a los que le gusta ir-. Varios se rieron de Irma cuando comentó que a ella le gustaba comer en el recreo torta de pollo [en Yucatán la palabra pollo se utiliza para referirse al pene]. En seguida y empleando un tono de voz que indicaba doble sentido Esteban (12 años) gritó “a Maty le gustan las salchichas”; más adelante ella dijo a toda voz y también en un tono de doble sentido “a mí me gusta mucho chupar bolis” (Maty, 11 años).

Tuve ocasión de escuchar comentarios similares a los anteriores durante mis observaciones en la escuela primaria, en las sesiones de los niños con los universitarios que realizaban servicio social en la localidad y cuando me reunía con los chiquillos a jugar por las tardes. Estas expresiones dan cuenta de que los niños y niñas no se perciben a sí mismos, ni a sus pares dentro de la comunidad como seres asexuados, sino que por el contrario, inquietudes en torno a la sexualidad están muy presentes en sus vidas. Por otra parte, la atracción por personas del sexo opuesto y la importancia concedida a las relaciones afectivas derivadas de ello se reveló durante la dinámica sobre emociones. Ahí, al dar cuenta de las situaciones que mayor alegría o tristeza habían producido a los participantes, aparecieron comentarios como los siguientes:

Estupe muy feliz en sus 15 años de miermana porque mesvesti muy elegán mehisieron mipeinado me puse muy feliz y conosi aun niño que se llama Jesus es de aca fuisu novia y estupe feliz (Raquel, 12 años).

[Lo que más triste me ha hecho sentir] a mi cuando me corto mi novio porque senti que me iba a morir pero me di cuenta que la vida sigue por delante (Maty, 11 años)³⁹

Los comentarios anteriores no sólo revelan el interés y atracción infantil por personas del sexo opuesto, sino que además evidencian que si en términos abstractos los noviazgos son considerados asunto de adolescentes, al pasar al plano concreto, los niños los consideran parte de sus vidas.

Regresando a la percepción infantil de la niñez como etapa de diversión, los participantes en las dinámicas señalaron que los entretenimientos que en general podrían considerarse favoritos de los niños y niñas de Chalmuch son los juegos de equipo que mencioné antes (hándbol, cachibol, kitinbol, y principalmente, futbol), así como ver televisión, usar el celular y oír música. Con relación a los juegos de equipo, hay que destacar que en las descripciones de la localidad y en los comentarios a las fotografías de actividades infantiles se reflejaron las restricciones que las niñas tienen para participar en los improvisados partidos de futbol y basquetbol que se dan todas las tardes en los espacios públicos de la localidad.

Todos los participantes en las dinámicas coincidieron en que en Chalmuch las niñas no van al parque y tampoco juegan en la cancha o en el ‘campo’ [la explanada frente a la iglesia], aunque les gustaría hacerlo⁴⁰; una de ellas dijo: “me gustaría ir, pero no me dejan salir” (Raquel, 12 años) y otra, cuando me explicaba por qué había faltado a una de las dinámicas se refirió a la sanción recibida por violar la norma:

Estoy castigada, es que ayer [a la salida de la escuela] me quedé relajando en la cancha y llegué [llegó a su casa] a la una [la salida es a las doce] ... no me dejan gustar [ver televisión], ni ir con mi abuelita [que vive en la casa de enfrente], no puedo salir para nada esta semana (Montse, 10 años).

³⁹ Durante más de un año de convivencia con ella oí varias veces a Maty utilizar expresiones ligadas al deseo de morir. El mismo día que realizamos la dinámica sobre emociones me preguntó qué pasaría si se cortaba la muñeca; le expliqué la cantidad de sangre que saldría, lo difícil que sería traer a un médico o llevarla desde Chalmuch a un hospital y luego dijo: “mejor ya no me quiero morir”. Aunque este tipo de comentarios podrían estar vinculados con un deseo de llamar la atención (pues en general ella tiene un comportamiento alegre) no dejan de ser significativos en un contexto como el de Yucatán (que según indiqué en una nota anterior registra un elevado índice de suicidios comparado con la media nacional) y de una comunidad en la que en los últimos años dos jóvenes se han quitado la vida.

⁴⁰ Este dato coincide con mis observaciones. Durante el año en que conviví con los niños y niñas de Chalmuch nunca vi a niñas jugando en el campo, las canchas o el parque, salvo las ocasiones en que lo hicieron junto con los universitarios que impulsaron, con autorización de los padres, un proyecto educativo en la localidad para cubrir su servicio social. La exclusión de las niñas de los espacios públicos para esparcimiento que hay en el poblado no se observa en todas las comunidades de Yucatán.

Al preguntarles la razón por la cual las niñas no juegan en las canchas, el parque o el ‘campo’ me contestaron: “por los borrachos como Pinto⁴¹”, “porque les faltan al respeto”, “porque los papás dicen que pueden abusar de las niñas”, “porque roban a niños⁴²”, “porque sí les dan balonazo van a llorar”, “por los niños que molestan”, “porque los niños les lanzan bombitas [cohetes]”.

Cabe subrayar que en la representación infantil y adulta de los espacios públicos éstos no son igualmente amenazantes para los niños y para las niñas. A la mayoría de los varones se les permite salir a jugar e incluso estar en contacto directo con personas consideradas peligrosas en el caso de las niñas. Como ejemplo de esto último tenemos la descripción que Samuel (12 años) hizo sobre la agencia de cerveza que se ubica junto al molino y frente al parque:

En agensi venden servesas y canastiyas. Armando [un niño de 12 años que cursa 6º grado y trabaja ahí] vende servesa. Van a comprar borachos. La abren desde las 10 de la mañana hasta las once de la noche.

Tal pareciera que en el pensamiento local los niños son más capaces de defenderse por sí mismos (o que deben aprender a hacerlo) o bien que las niñas son más vulnerables que los niños y, por lo mismo, requieren protección.

El segundo tipo de razones que se dieron durante la sesión para explicar la exclusión de las niñas de los espacios vespertinos de juego en ‘el campo’ y sus alrededores no se sustenta en las prohibiciones adultas, sino en la separación que los propios niños establecen entre actitudes femeninas y masculinas: los niños molestan, las niñas lloran. Unos y otras parecieron coincidir con esto, a pesar de que en la vida diaria ellas molestan a los niños casi tanto como sucede a la inversa y ni los unos ni las otras acostumbran llorar en público.⁴³ Sobre la base de la distinción entre comportamientos femeninos y masculinos se refuerza la segregación espacial iniciada por los mandatos adultos, de manera que los soportes físicos para el esparcimiento

⁴¹ Pinto es un adulto de la comunidad quien cotidianamente anda cerca del parque en completo estado de embriaguez.

⁴² En dos ocasiones oí rumores –tanto entre niños como entre adultos- de que personas ajenas a la localidad merodeaban en auto por el asentamiento; en ambos casos se les atribuyeron intenciones de secuestrar a menores de la comisaría. Sin embargo, la prohibición a las niñas de jugar en espacios públicos existe desde décadas atrás.

⁴³ Durante mi convivencia con los niños y niñas de Chalmuch nunca vi que alguno(a) llorara en situaciones que les provocaran enojo o tristeza, su reacción solía ser más bien el aislamiento o la agresión hacia el causante de su malestar. Durante los juegos tampoco vi nunca que las niñas se quejaran más que los varones por golpes, caídas o empujones.

con los que cuenta la localidad adquieren un carácter aún más marcadamente varonil, tal y como se refleja en la descripción que Noé (10 años) hizo del ‘campo’:

[Ahí] jugamos fútbol. Practicamos todos los lunes, miércoles y viernes. Son Noé, Esteban, Samuel, Ignacio, Mariano, Sergio, Antonio y Chino. Y en el ruedo se hacen las corridas y en la palma se amarran los toros, los de Chalmuch, Susulá, Caucel y Tixcacal.

Como puede notarse, en el comentario anterior, Noé distingue entre el uso del campo en días regulares y durante la fiesta del pueblo (que es cuando se realizan corridas). Para el tiempo ordinario enfatiza la ocupación varonil de este espacio y salvo las corridas, no menciona ninguna otra actividad en la que cupiera esperar la presencia de mujeres.

Al parecer es también este carácter masculino atribuido a las canchas y el ‘campo’ lo que hace que no sólo éstos, sino también los sitios cercanos a ellos, como el parque y el molino, aparezcan como espacios en los que las niñas deben apegarse a ciertas restricciones, pues ahí podrían iniciar relaciones de noviazgo que sus padres esperan que posterguen al menos hasta que ellas lleguen a la secundaria. En la concepción infantil el desplazamiento de las chiquillas en esta zona del pueblo durante la noche requiere de la compañía de alguien mayor. Al respecto resultan interesantes las descripciones que dos de las niñas elaboraron sobre el parque y el molino, respectivamente:

El parque está cerca del molino y también la acienta [el casco de la antigua hacienda]. Dienen colubios, resbalatería y suben y baja. Los niños ban en la noche, van a las ocho para ver su novia. Yo no voi no me dejan (Irma, 12 años).

En el molino me dejan ir para comprar tortilla o ha veces no me dejan ir porque es tarde, pero yo voy temprano como a las 2 hi media de la tarde y a veces en la noche venden pan y voy a comprarlo con mi hermana [casada] y cierran a las 9 de la noche. El dueño se llama Juanta” (Rebeca, 11 años).

Resulta claro que en el uso de los espacios públicos los chicos de la comisaría indican que si bien niños y niñas forman parte de un ‘nosotros’ (los integrantes de la niñez local), existen diferencias entre ellos. En este caso -como en el relativo a la participación infantil en el lavado de ropa- dos niveles identitarios (género y categoría de edad) se articulan contribuyendo a elaborar la distinción de significados entre ser niño y ser niña.

La marcada diferencia en el uso del espacio público por niños y niñas coincide con las normas derivadas de la perspectiva maya de la infancia y –como mostraré en el capítulo VIII- contrasta con lo observado entre los niños de la ciudad que participaron en mi investigación.

3.5 De vuelta a la casa: entretenimientos sin obligación

Cuando en Chalmuch se pregunta a un niño o niña qué hizo durante el fin de semana, en un día feriado o durante las vacaciones, la respuesta más común es “nada, sólo gustar [ver televisión]”. Por eso no resulta extraño que quienes participaron en las dinámicas eligieran entre las actividades infantiles representadas en las fotografías aquella que muestra a unos chiquillos frente a un televisor como una de las que mejor reflejaría la vida de los niños de su localidad.

Todos coincidieron en que ver televisión es una de las actividades favoritas de niños y niñas cuando están en casa y que no es común que se reúnan con amigos o vecinos para disfrutar de la programación. Coincidieron también en que por lo general las niñas ven más televisión que los niños. Hay programas que, según aseguraron, agradan a unos y otros, como las caricaturas, pero distinguen también entre preferencias asociadas al género: consideran que a las niñas les gustan las telenovelas y programas nacionales tales como “Mujer, casos de la vida real”, “La Rosa de Guadalupe” o “A cada quien su santo” en los que se transmite una historia diferente cada día. A decir de Raquel (12 años) a las niñas les gusta este tipo de programas “para tener mucha experiencia”. La identificación de las chiquillas con las protagonistas de la telenovela que estaba de moda en la época de mi trabajo de campo se expresó en diversas ocasiones en las que las niñas cantaban la melodía tema de esta serie y se asumían como “las divinas”, usando ademanes y frases que –según me dijeron- eran característicos del grupo de jovencitas que aparecían en el programa⁴⁴.

Desde la óptica infantil a los niños les gustan otro tipo de programas: el fútbol, las transmisiones de lucha libre, así como películas de acción y de terror. Las veces en que me narraron algún programa o película de su predilección se detuvieron ampliamente en detallar asesinatos, accidentes, peleas y escenas de sangre. Muy de su gusto son también las grabaciones que se consiguen en video sobre corridas de toros realizadas en la región. Al respecto se entusiasman relatando que en tal lado el toro se brincó, correteó a la gente y “sacó las tripas” a alguien, que más allá el toro enterró su cuerno en la pierna del torero, que en tal lugar la res derribó y corneó a un jinete. Cabe aclarar que las grabaciones de las corridas entusiasman también a las niñas. Por ejemplo, una tarde Jazmín (12 años) les mostraba gustosa

⁴⁴ En varios casos repetían expresiones en inglés tales como *oh my god!* o *looser*, cuyas traducciones dijeron desconocer, pero de las cuales intuían el significado.

a los demás niños escenas que su hermana había grabado con un celular durante la fiesta del pueblo; en ellas se veía a un toro embestir a un torero.

El uso de teléfonos celulares es justamente otra de las actividades que los participantes en las dinámicas reconocen como características de los niños de Chalmuch. A este respecto vale enfatizar que ellos –a diferencia de los niños que en la ciudad conformaron mi segundo caso de estudio- asocian los teléfonos móviles con jugar, nunca con comunicarse: al comentar la fotografía en la que aparece una niña con un celular en las manos y con la mirada fija en éste, dijeron que estaba jugando, ninguno consideró la posibilidad de que estuviera enviando un mensaje o marcando para hacer una llamada. Esta fotografía fue más seleccionada como representativa del mundo infantil en Chalmuch que las que aludían a la escuela o a las actividades domésticas, esto a pesar de que sólo dos de los niños dijeron tener un celular propio.

Para disfrutar de los teléfonos móviles la mayoría de los niños, según indicaron, usa el de sus hermanos mayores o el de sus mamás, quienes se los prestan a ratos. Dada la ausencia de teléfonos fijos en la localidad, las señoras suelen tener un móvil para comunicarse con sus esposos cuando éstos van a trabajar o bien para llamar a los familiares que vigilan a sus hijos cuando son ellas las que salen de la comunidad. Pero los niños emplean los celulares de manera distinta: según me comentaron y pude observar, los usan para entretenerse con los juegos que trae el equipo, para escuchar música, para tomar fotos, para grabar y reproducir imágenes. Los primos y hermanos de mayor edad los instruyen en el manejo, de manera que los chiquillos los usan con mucha agilidad y se interesan por conocer y comparar las potencialidades de distintos modelos. Por ejemplo, una tarde Cristóbal (11 años) observando mi teléfono celular comentó:

¿No saca fotos? El de mi hermano sí saca, y tiene ‘*blutú*’ [*bluetooth*]; cuando vamos a Mérida a ver a mis primos, bajamos canciones y se las ponemos al *cel*, se lo dieron a mi hermano por mi papá, pero me lo presta.

Los celulares se han convertido en “juguetes” muy codiciados en la localidad. Los participantes en la dinámica dijeron que a todos los niños y niñas del pueblo les gustan, pero “sólo lo usan los grandes [niños como de su edad] porque los chicos lo echan a perder”.



Además de ver televisión y jugar con los celulares, los chicos comentan que otro entretenimiento casero que podría considerarse común en los niños de Chalmuch es oír música. Al respecto cabe destacar que entre las fotografías de prácticas infantiles que yo incluí en la dinámica no había ninguna que aludiera a esta actividad, pero al preguntarles de qué tomarían fotos para mostrar cómo son los niños de su pueblo, qué hacen, qué les gusta, ellos señalaron que habría que incluir una fotografía relacionada con escuchar música. Esto me recordó las quejas de varias de las mamás respecto a las dificultades para que alguno de sus hijos cumpla sus obligaciones porque “se encierra en el cuarto a oír sus músicas”. (En el apartado sobre autodescripciones mostraré como los gustos musicales aparecen reiteradamente en la definición que los niños hacen de sí mismos).

El uso de computadoras y juguetes electrónicos (Xbox, nintendo, wee) que en otros contextos sociales y geográficos seguramente serían considerados como característicos de la vida infantil no tienen en Chalmuch esta connotación. Aunque los dijeron entusiasmados que a todos los niños de la localidad les gusta usar las computadoras, resultó evidente que –a diferencia de mi otro caso de estudio- tienen pocas oportunidades de hacerlo: aseguraron que ninguno tiene una computadora en casa, la mayoría se refirió a que “sólo en la escuela usamos en veces” (Irma, 12 años) e incluso hubo quien dijo “me gustaría, pero no lo sé usar” (Rocío, 11 años). Al pedirles que seleccionaran entre todas las fotografías de actividades infantiles las que consideraran que reflejan lo que hacen los niños de Chalmuch, sólo uno de los varones seleccionó la que representa el uso infantil de equipos de cómputo. Por otra parte, durante las dinámicas de fotointerpretación varios expresaron interés por ayudar a “pasar las fotos” en mi

laptop y mostraron curiosidad por explorar los íconos; era evidente que no están familiarizados ni con los botones y símbolos más importantes ni con dispositivos USV.

El empleo de las computadoras las asocian fundamentalmente con “jugar juegos en la compu de la escuela” (Esteban, 12 años). Su utilización como fuente de información requerida en actividades escolares es muy limitada y la noción de la computadora como medio de comunicación no existe (ni espontáneamente ni preguntándoles de manera expresa dijeron usarla para *chatear*, enviar correos o participar en *blogs*, incluso desconocen estas palabras). Niños y niñas dijeron que en casos excepcionales han ido al *ciber* para hacer alguna tarea de la escuela⁴⁵, pero que en términos generales tienen prohibido ir ahí “porque está muy lejos”, “porque estoy chica”, “porque cuesta caro [10 pesos la hora]”. Al describir el *ciber* durante la dinámica de interpretación del plano, Rocío (11 años, 5º grado) lo hizo en los siguientes términos:

En el ciber medejan ir cuando me marcan tarea en computadora y no me dejan ir todos los días. Me do llo [voy yo] las 3 de ta trade y se ensierran a las 9 de la noche y do llo [voy yo] con mis amigas, con Rebeca y Maty, Raquel, Bety, Marcela y aemos nuestra tarea y no me dejan ir sola.

Por su parte, Mariano (11 años) al comentar las fotografías de actividades infantiles dijo:

El *ciber* es de mi tía. Ya compraron más computadoras, ya son seis. A mí no me dejan ir porque está lejos. Casi niños no van, más van chavos [muchachos], bajan sus músicas.

Pese a que el uso de computadoras es aún incipiente entre los niños de Chalmuch algunos de los que tienen parientes en Mérida exhiben ya ciertos conocimientos rudimentarios sobre las computadoras y el internet. A través de familiares en la ciudad algunos han tenido acceso también a videojuegos en consolas personales, pero éstas les resultan más bien ajenas. Sólo Mariano dijo tener un Xbox que juega solo (él es hijo único) o con los hijos de sus padrinos cuando éstos llegan de visita al pueblo. Para el resto de los niños los videojuegos se juegan en las maquinitas de la localidad (las hay en el molino y en una de las tiendas). En ellas, según

⁴⁵ Su maestra se lamentaba de que aun cuando el programa de estudios planteado por la Secretaría de Educación Pública recomienda al maestro promover la investigación, el trabajo en equipo y el uso de nuevas tecnologías, en realidad esto resulta muy difícil en el contexto de la comisaría “aquí no hay dónde investiguen, no hay una biblioteca o algo así, lo único son los pocos libros que tenemos en la escuela, además a las mamás no les gusta que vayan a otras casas a hacer tareas y menos al ciber nuevo que pusieron, casi no los dejan salir” (maestra Verónica, 5º-6º grados)

dijeron, les gusta jugar fútbol, juegos de combate y tragamonedas: “hacemos retas⁴⁶” señaló Samuel; “tragamonedas está padre, el otro día me gané \$50” -me dijo Camilo-.

De acuerdo con los participantes en las dinámicas, jugar en las maquinitas es una diversión masculina, común en muchachos y en niños de su edad: “las niñas no juegan porque es de hombres” (Raquel, 12 años) y “sólo juegan los que están grandes, a los chicos no los dejan ir” (Samuel, 12 años). Así pues, en Chalmuch otro diacrítico considerado en la perspectiva infantil para marcar las diferencias entre niños y niñas es el uso de juegos electrónicos. Como mostraré más adelante, entre los niños de la Florinda esta práctica no constituye un criterio de distinción entre lo femenino y lo masculino.

3.6 La diversión afuera: corridas y paseos familiares

Para los niños de Chalmuch ir al cine es una práctica que les resulta ajena. La mayoría dijeron haber ido un par de veces. Sólo Jazmín (12 años) comentó: “nunca me han llevado”. Las películas que mencionaron son infantiles: “Yo fui a gustar Nemo”, “Yo fui a ver los invasores”, “vi Waly”. Sus idas al cine las enmarcan en paseos familiares (no son concebidas como actividades para realizar con amigos y compañeros, como a veces sucede –aún entre niños- en sectores sociales de mayores recursos): “Me llevó mi madrina” “A mí mi papá”, “Yo fui con mi tío”. Les parece que la actividad es diferente aquí que en otros lados donde “los novios invitan a las novias o con los amigos”.

No sólo las salidas al cine aparecen en la concepción de los niños de Chalmuch como paseos extraordinarios; en general la movilidad fuera de la localidad es percibida como algo excepcional, por lo cual los desplazamientos fuera y la exclusión de éstos fueron con frecuencia señalados por los niños para ilustrar las cosas que más les entristecen, enojan o ilusionan:

- Mesenti muy tristes porque no me yvaron en matcuil [Xmatkuil]⁴⁷ (Conrado, 10 años).
- Enojado que [mi mamá] se valla al centro y no me lleva (Noe, 10 años)

46 Competencias de combates virtuales; se van enfrentando por parejas y los ganadores pasan a una siguiente ronda, los perdedores quedan eliminados; al final queda un ganador.

47 Xmatkuil es el nombre de una comunidad ubicada también dentro del municipio de Mérida, donde se realiza anualmente la feria ganadera y artesanal más importante de Yucatán. En esta feria hay múltiples exhibiciones, espectáculos y juegos mecánicos y se venden toda clase de productos, no sólo artesanías y animales (se pueden comprar ahí desde pequeñas mercaderías de muy bajo costo hasta bienes de alto precio tales como muebles y autos). Además de la instalación temporal de restaurantes, gran cantidad de vendedores ambulantes ofrecen golosinas, antojitos y refrescos. Varios cientos de miles de personas visitan la feria a lo largo de los quince días que tiene de duración.

- Lo que más me gustaría que me lleven a la facultad de matemáticas para usar computadoras como cuando fuimos la otra vez⁴⁸ (Esteban, 12 años).
- Quisiera ir en el concierto de Fanilu meencantaria (Raquel, 12 años).

Durante la dinámica de interpretación del plano, la carretera que comunica con Mérida no fue descrita como vía que conduce a la diversión, sino básicamente como camino que lleva a los lugares de trabajo de los adultos de la comunidad o al centro de la ciudad visto como espacio de abastecimiento. Respecto a esta carretera dijeron: “Por la entrada se va a la composta y a Setasa⁴⁹” “luego sigue Supsa⁵⁰ y el relleno sanitario”, “unos trabajan allá”, “por allá se va a Mérida, cuando vamos al centro a comprar”. Al decirles yo que en el papel que estábamos ocupando ya no cabían esos lugares, me pidieron que aunque quedara amontonado dibujara “la composta” en la orilla, como integrándola a su mundo. Su insistencia en colocar la planta de composta en el plano no resulta extraña pues algunos de sus familiares trabajan ahí. Igualmente resulta comprensible su visión de Mérida como lugar a donde van de compras, pues ésta es la principal razón por la que salen de la localidad en las pocas ocasiones en que lo hacen.

En contraste con lo que sucedió en torno a la carretera que conduce a Mérida, sus comentarios en relación con las brechas más pequeñas que salen de Chalmuch fueron ambiguos y suscitaban menos consensos: “Por acá se va donde hay una granja, hay pavos”, “No es cierto hay caballos”, “Es que son dos”. “Por acá está Cavioria, ¿Cabria, Cabriya? no sé cómo se llama”. “Por allá donde vive Rosa sigues [el camino], está un rancho de mi tío, tiene sus ganados”, “No es de tu tío, mi padrino tenía sus ganados ahí, había toros, pero ya los quitaron”.

Los caminos que conducen a otras localidades fueron localizadas y dibujadas con facilidad en el plano, pero la mayoría de los niños desconocía hacia dónde se dirigen, simplemente indicaban su existencia con frases como “Hay un camino por así y otro por acá”. No obstante,

48 Se refería a una actividad realizada siete meses antes junto con los universitarios que hicieron su servicio social en la comunidad.

49 Setasa es el nombre con el que comúnmente se conoce a la División de Servicios de Tecnología Ambiental de la empresa Proactiva Medio Ambiente, concesionaria del relleno sanitario de Mérida.

50 Servicios Urbanos de Puebla (Supsa) es una de las empresas a las que el Ayuntamiento de Mérida otorgó concesión para la recolección y traslado de residuos sólidos no peligrosos generados en el municipio.

algunos de los varones dieron referencias más precisas “Este va a Tixcocal”, “Por ahí se va a Caucel”, “Junto al kínder hay otro camino, se va para Xcum [Oxcum], fui a Xcum con mi papá para la corrida, está mejor la de allá”. Las dificultades para indicar hacia dónde llevan las diversas brechas, son indicativas de que la interacción con las localidades cercanas es menor que la que existía durante la infancia de sus padres y abuelos, no obstante la referencia a las corridas resulta significativa, pues como señalé en el capítulo anterior, ellas gustan mucho a niños y niñas de Chalmuch y les ofrecen otra de las escasas oportunidades de movilización fuera del pueblo.

Finalmente conviene destacar que en la dinámica de interpretación de actividades infantiles, al preguntar a los participantes si había algo que comúnmente hicieran los niños de la localidad y no estuviera representado en las fotografías, nadie mencionó salir de paseo. Sin embargo, en otra de las dinámicas (la que se usó para explorar las representaciones infantiles del “nosotros” y “los otros”) los niños dijeron haber ido de paseo, en contadas ocasiones, a alguno de los puertos cercanos en compañía de familiares. Al comentar estas experiencias hicieron referencia a los animales que observaron, a lo que comieron, a lo bonito que les pareció el entorno y a los miembros de la familia con quienes fueron: “Fui en Sisal, está bonito (Noe)” “Fui en Chelem, nos llevó mi padrino” (Jaime); “Fuimos con mi familia, comimos pescado”(Esteban. Sin embargo, como señalé, consideraron que este tipo de paseos no es frecuente en sus vidas, algunos sólo han participado en una ocasión.

3.7 Adentro y afuera. El territorio como puntal de la identidad infantil

Analizando en conjunto lo que los niños dicen de su pueblo y de la vida infantil en él, resulta evidente que tienen una idea clara de la distribución de las familias en la localidad: cada vivienda es reconocida en su singularidad y asociada con personas específicas, así mismo, las casas de amigos y conocidos son puntos importantes de referencia para ellos (Al elaborar el plano abundaron comentarios como el siguiente: “Acá es la casa de comisario, si sigues así es la casa de Yoel y luego sigue la de Frida y sigue la de Adrián”). Los niños reconocen también las rutinas locales, por lo que pueden dar cuenta precisa de los horarios de negocios, escuelas, actividades eclesiales y lúdicas. Distinguen y nombran a los actores sociales que utilizan y se apropian –en distintos momentos- de los diversos lugares que componen el asentamiento. En

fin, su entorno inmediato es para ellos un lugar familiar y reconocible. Sin embargo, esta familiaridad no se traduce en un sentimiento de seguridad generalizado.

En la localidad no hay presencia de pandillas, tráfico vehicular intenso o residencia de personas que procedan de lugares diversos y resulten extrañas unas a otras (lo que en otros contextos genera imaginarios de inseguridad), pero en la percepción infantil algunos peligros acechan en el entorno inmediato, amenazando particularmente a las niñas. Esto contrasta con visiones tradicionales sobre las comunidades mayas y/o sobre las localidades escasamente urbanizadas, según las cuales en contextos como el de Chalmuch, donde las familias se conocen y comparten un origen común, donde privan las relaciones primarias, los niños crecen libres y seguros, se mueven con tranquilidad por los espacios públicos, cuentan con gran autonomía de acciones y decisiones, “hacen prácticamente lo que quieren: trepan árboles, juegan tierra, corretean animales o se internan en el monte cercano” (Flores, 2003: 49).

En Chalmuch los desplazamientos infantiles por la localidad y por el espacio que la circunscribe están sujetos a restricciones. La movilidad al interior del asentamiento se restringe en virtud de la asociación que se hace entre determinadas prácticas y actores sociales con lugares específicos; en el segundo caso, la poca familiaridad de los niños con el monte y con la fauna que lo habita suscitan limitaciones para el libre desplazamiento en él, de manera que aquello que rodea al poblado se ha convertido en una suerte de frontera entre el mundo cotidiano de los niños y lo que está fuera de éste.

Hoy día los alrededores del pueblo y los espacios entre la parte compacta del asentamiento y las casas más alejadas tienen para los niños un carácter difuso: son nombrados simplemente como monte, sin distinguir parajes o lugares específicos: “Maestra acá va monte”, “Por acá hay monte, por la casa de Irma también hay monte” –me decían mientras completábamos el plano-. El monte ya no es, como lo fue para sus padres y abuelos, un lugar familiar; en la percepción infantil ha perdido su asociación con el cultivo de la tierra (aunque se le vincula ligeramente con la producción pecuaria y con la obtención de recursos naturales usados por las familias). Por otra parte, no hay indicios de que los niños lo vean como un lugar sagrado. Ni en las dinámicas realizadas ni en mi interacción regular con ellos se hicieron presentes relatos de rituales, leyendas, mitos o anécdotas de la población local que vincularan al monte con creencias míticas o prácticas ceremoniales mayas. A pregunta expresa sobre este asunto, sólo algunos niños dijeron conocer la historia de la Xtabay, mujer de pelo largo que seduce a

hombres que por las noches andan fuera de su casa “los lleva al monte y los golpea o los mata, cuando viran a ver, ya no está” (Esteban, 12 años).

Tampoco hubo alusiones al monte como lugar donde antiguamente las familias hacían sus milpas o tenían sus plantíos de henequén. Tal parecería que el pasado agrícola de la localidad estuviera borrado para los niños. De hecho ni siquiera la hacienda fue asociada con la extinta producción de henequén, al referirse a ella los niños la denominan ‘la huerta’. Raquel y Sergio la describieron como sigue:

No me dejar ir huerta porque esta lejos de micasa [a cuadra y media]. La utilizan como bodega desillas. Es muy grande. Es muy vonita. Ay animales que se dan comida. Siembran matas de frutas y flores unos señores que vienen (comentario escrito por Sergio, 10 años).

Nadien vive ahí, solo a veces vienen. Allí se toman fotos cuando hay XV años y videoclip. Le piden permiso al dueño (Raquel, 12 años).

Cuando les he preguntado, ninguno de los niños ha sabido decirme qué se hacía tiempo atrás en la hacienda, quién vivía ahí o si algún familiar suyo trabajó en ella. Hoy ‘la huerta’ constituye algo ajeno y distante (es el mundo de “unos señores que vienen”), en la percepción de los niños sólo se conecta con la comunidad durante ciertos momentos que rompen con las rutinas locales cotidianas, tales como los festejos de las quinceañeras.

Así como el pasado no es foco de interés para los niños, su mirada tampoco parece puesta en el futuro: no se refieren a las actividades que en su localidad realiza la gente de su edad como espacios de aprendizaje para desempeñar roles futuros (ni la escuela, ni las labores domésticas tienen esa connotación, tampoco la tienen los juegos, el uso de nuevas tecnologías o el cumplimiento de deberes religiosos. El mundo infantil aparece como anclado en el presente, un presente que tiene lugar fundamentalmente dentro del poblado, al que podemos considerar el territorio próximo o identitario de los niños.

Al respecto conviene recordar que el territorio no es simplemente una realidad material sobre la cual tienen lugar las experiencias, sino un espacio apropiado y valorizado -simbólica e instrumentalmente-, que da soporte a identidades individuales y colectivas. Hay territorios próximos o identitarios “articulados a la vivencia y la experiencia y cargados de significados específicos”, otros vastos, abstractos y supranacionales, los territorios de la globalización y, mediando entre ellos, existen territorios regionales que articulan lo próximo con lo global.

Estos planos territoriales están imbricados o yuxtapuestos, interconectados por flujos de productos, información, personas, etc. (Portal, 2001: 18).

En el caso que nos ocupa, los niños construyen en intensa interacción con su territorio próximo representaciones sobre sí mismos y sobre los adultos, sobre lo que distingue a los niños más pequeños de los mayorcitos y a éstos de los adolescentes. Por otra parte, en torno al uso, apropiación y asignación de significados respecto de los diversos lugares que reconocen en su pueblo, los chiquillos refuerzan las distinciones que establecen entre niñas y niños y experimentan una buena dosis del control y dominio que los adultos ejercen sobre sus vidas.

Desde la óptica infantil, afuera del territorio próximo constituido por el poblado está el mundo de trabajo de los padres, la ciudad donde les compran cosas, las localidades de aquellos que los visitan durante la fiesta del pueblo y a las que van para ver corridas de toros, los parientes que han salido de la comunidad y que les instruyen en el uso de aparatos novedosos para ellos, están así mismo el cine, el puerto y algunos otros sitios de diversión a los que acuden en muy contadas ocasiones. De afuera vienen también la “experiencia” de vida que se adquiere por televisión, la música que escuchan en el radio y en sus celulares, los maestros y catequistas que imponen formas de comportamiento, tareas y horarios, los vendedores ambulantes que les facilitan el acceso a ropa, accesorios, golosinas y películas en video.

En la percepción de los niños, por tanto, el “afuera” no es algo absolutamente ajeno e inaccesible, existen conexiones entre su mundo inmediato y lo de fuera, entre el territorio próximo y el más distante, pero reiteradamente indican que en sus vínculos con lo exterior requieren de la mediación de los adultos, son éstos quienes deciden si llevan o no a los niños de compras, a visitar a los parientes o a algún paseo, ellos aportan el dinero para obtener cosas deseadas, ellos conceden o limitan el uso de la televisión o el ciber y ellos determinan cuándo enviar a los hijos a la escuela y el catecismo. El “afuera” con sus fuentes de empleo, con algunas redes familiares, con seducciones para el consumo y el entretenimiento, resulta sin duda atractivo para los niños, sin embargo, como mostraré al analizar las expectativas infantiles, sólo en algunos casos (sobre todo de varones) es visto como un horizonte al que se espera llegar a pertenecer.

Sobre la base de lo dicho en los párrafos precedentes es posible enfatizar que si la niñez es percibida por los niños de Chalmuch como época de diversión, obediencia y colaboración centrada en el presente, éstas actividades adquieren para ellos parte de su especificidad en

estrecha interrelación con el uso, apropiación y asignación de significados que dan al espacio: 1) la **obediencia** a los padres marca las alternativas disponibles de diversión en la comunidad, excluyendo de ellas lugares prohibidos o restringidos, asimismo posibilita o limita el acceso a lo que está o viene de “afuera”. 2) En las formas de **colaboración** encontramos también las huellas de la significación que se da a los distintos lugares, así por ejemplo, las niñas no colaboran con “hacer mandados” de noche en las cercanías a los sitios considerados peligrosos, y los niños no “arreglan la casa”, lugar al que quedan confinadas las niñas al restringírseles los espacios públicos. 3) El juego y la **diversión**, contribuyen a su vez a acentuar el carácter masculino de lugares como el campo, la cancha o el parque infantil.

Obediencia, colaboración y diversión tienen pues formas concretas de manifestarse en la vida de los niños de Chalmuch. Éstas se construyen en estrecha interrelación con los soportes materiales cargados de significación y generan infancias distintas para niños y niñas. Esto resultó evidente en las marcas que unos y otras pusieron sobre el plano de la localidad para indicar los lugares a los que tienen prohibido ir y en la selección que hicieron de las cinco fotografías que consideraron más representativas de la vida infantil en su pueblo.

CUADRO NÚM. 1. LUGARES INDICADOS POR LAS NIÑAS COMO PROHIBIDOS

	Rebeca	Raquel	Rocío	Maty	Irma
Cancha futbol (afueras del pueblo)	x	x	X	X	X
Ciber			X		X
Agencia de cerveza	x	x	X	X	X
Parque infantil	x		X	X	X
Molino	x (en la noche)				
Cancha básquetbol (en el pueblo)	x	x		X	X
Campo	x			X	X
Iglesia	x (no es católica)				
Monte	x	x	X	X	X
Secundaria				X	X
Cementerio	x	x	X		
Áreas fuera de las dos calles principales	x	x	X	X	X

CUADRO NÚM. 2. LUGARES INDICADOS POR LOS NIÑOS COMO PROHIBIDOS

	Noé	Conrado	Sergio	Antonio	Jimmy	Samuel	Esteban
Cancha futbol (afueras del pueblo)		x		x	x	x	
Ciber							
Agencia de cerveza							x
Parque infantil					x		
Molino							
Cancha básquetbol (en el pueblo)							
Campo							
Iglesia							
Monte		x		x	x		
Secundaria			x				
Cementerio	x	x		x			
Áreas fuera de las dos calles principales					x		

Como puede notarse, las posibilidades de movilidad independiente de los niños son mucho más amplias que las de las niñas, pues para ellas múltiples espacios son objeto de prohibiciones. No extraña entonces que la forma elegida por niñas y niños para representar mediante fotografías cómo se vive la infancia en su pueblo sea también distinta. En el caso de las niñas las fotografías de actividades infantiles más seleccionadas reflejaron una combinación entre tareas domésticas, diversión y deberes escolares. En la selección que hicieron los niños, en cambio, el juego tuvo la primacía casi absoluta, en tanto que actividades más vinculadas a la obediencia y la colaboración tendieron a ser excluidas.

Las diferencias en las prácticas de niñas y niños y en las representaciones que unos y otros construyen sobre la infancia en su pueblo tienen su correlato en la distinta manera en que se describen a sí mismos como individuos y en sus contrastantes expectativas, lo cual será objeto de atención en las siguientes páginas.

4. Las identidades individuales: ¿Quién soy y quién seré?

En este apartado, a través del análisis de las autodescripciones de los niños, de sus comentarios sobre las situaciones que les provocan alegría, ilusión, tristeza, enojo y

preocupación, así como de las expectativas que tienen respecto a su futuro, mostraré cómo al centrarse en el plano personal ellos dibujan una representación de la infancia en la que si bien retoman el papel del juego, la ayuda y la obediencia en sus vidas, reflejan con mayor fuerza las tensiones que perciben en las interacciones sociales, así como las diferencias entre niños y niñas tanto en la forma de relacionarse con su entorno, como en su mirada al porvenir.

Como señalé en el capítulo III, el individuo construye la representación que tiene de sí mismo considerando sus atributos personales o particularizantes, sus círculos de pertenencia y su biografía irrepetible e incanjeable (Giménez, 2009: 37). Para analizar los atributos personales solicité a los niños que se describieran a sí mismos; sus autodescripciones son la base fundamental del apartado 4.1. No resultó sencillo, en cambio, abordar círculos de pertenencia y biografías individuales⁵¹, por lo que para acercarme a estos aspectos (presentados en el apartado 4.2) recurrí a una estrategia indirecta: el análisis de experiencias específicas recordadas por los niños y vinculadas por ellos con distintas emociones. Por otra parte, considerando que en la construcción de identidad intervienen no sólo el presente y las experiencias recordadas, sino también la imagen que el sujeto social tiene de su futuro, indagué las expectativas que los niños se plantean para su vida dentro de unos años (expongo esto en el apartado 4.3).

4.1 Los rasgos particularizantes

4.1.1 La imagen corporal como criterio de diferenciación

Al analizar las identidades individuales diversos autores (Pérez-Agote, 1986; Serret, 2000; Giménez, s.f.) enfatizan que en la percepción que el sujeto tiene de sus atributos personales suelen ser relevantes la imagen del propio cuerpo, las preferencias y/o hábitos de consumo, el apego afectivo a determinados objetos materiales, las disposiciones y actitudes (tales como ser amigable, comunicativo, irascible, etc.), así como las habilidades y capacidades. Cuando pedí a los niños de Chalmuch que se describieran a sí mismos, anotando en una hoja sus

⁵¹ El intento de utilizar historias de su vida elaboradas por los propios niños resultó fallido. Elaboraron unas como parte de sus tareas escolares, pero casi todos reprodujeron el ejemplo que tenían en sus libros de texto cambiando sólo los nombres, fechas y datos de lugares que ahí aparecían. En cuanto a los círculos de pertenencia consideré que más que inducir yo la referencia a colectivos específicos, había que rastrear los que espontáneamente aparecían en sus comentarios.

características personales⁵², en efecto, ellos consideraron varios de estos elementos. Fue claro que la imagen corporal resultó para ellos menos relevante que la referencia a su carácter, gustos y relaciones sociales.

Únicamente la mitad de los participantes en la dinámica de autodescripción mencionó sus características corporales; quienes incluyeron este aspecto (niños y niñas) hicieron alusión a su complexión y estatura y, en menor medida a color de ojos y/o largo del cabello, pero sólo uno mencionó el color del pelo y ninguno el color de piel, a pesar de que (como mostré páginas atrás) los dos últimos elementos resultan esenciales entre los niños de la comisaría para señalar identificación o distancia con respecto a niños de otros contextos. Tal parecería que al interior del mundo propio se da por sentado que todos son morenos y de pelo negro y que las únicas características que cobran relevancia para distinguirse unos de otros son complexión y altura, a propósito de las cuales giran muchas de las bromas y apodosos usados entre ellos.

Cabe comentar que el cambio artificial del color de pelo es severamente criticado por los niños, como sucedió con una de las participantes en el estudio a quien su mamá enchinó y pintó el cabello de un color entre rubio y rojizo. Las bromas pesadas hacia ella a causa de su nueva apariencia fueron constantes durante varios meses en los que sus compañeros la llamaban “cabeza de coco”, censurando lo que a su juicio era un intento de imitación de la gente rica y presumida. Ella parecía sentirse incómoda con su cabello: reiteradamente intentaba taparlo con sus manos y, según comentó, el malestar que sentía con su pelo fue la causa de que durante algunas semanas faltara con frecuencia a clases y dejara de asistir a las actividades vespertinas que organizaban jóvenes universitarios con los niños de la localidad.

4.1.2 El carácter: soy medio malo y medio bueno.

En las descripciones que niños y niñas hicieron sobre sí mismos estuvieron más presentes los rasgos de personalidad que las características físicas. Veamos algunos ejemplos de lo que los niños escribieron al respecto:

- Yo soy mentiroso (Jimmy).
- Yo soy medio malo y medio bueno (Mariano).
- Mi carácter es alegre a veces molesta (Bety).

⁵² La instrucción concreta que les di fue: escribe ¿cómo eres tú? ¿Cuáles cosas te gustan y cuáles no? o cualquier otra cosa que quieras poner sobre ti mismo.

-Mi caracter es un poco bueno y un poco malo yo me llebo con todos algunos les caigo mal (...), no me gusta que me pege mi ermano (...). Me gusta abeses pegar a mi ermanita. (Cristóbal).

-Mi carate soy cuando me molestan los niños que me digan goseria me enpieso a molestar con los niño (Rocío)⁵³.

-No me gustan los niños creídos (...) soy medio gritón hago mi tarea (Esteban).

-Soy medio molesto pero no peleo (Jorge).

-Me gusta hacer mis tareas (...) soy un poco fresa- (Maty).

-Soy seria y nome justa avlar mucho en la clase tengo confianza namás a mi ermana (Jazmín).

En general, la alegría, el relajo y la actitud cariñosa que habían sido relevantes en la definición global de la categoría ‘niños’, perdieron importancia en el plano personal, en el que por el contrario se hizo evidente que para los chicos la niñez no es una “edad de oro”, libre de tensiones; en ella hay mentiras, gritos, golpes, desconfianza, personas que molestan. Resalta además que los niños no ven sus rasgos como algo fijo, acabado o total, pues suelen anteponer “soy un poco...”, “a veces...”. No se perciben ni como ángeles ni como demonios, tal como los representan algunos de los discursos adultos más difundidos sobre la infancia. Por el contrario, la caracterización dominante que hacen sobre sí mismos es la de ser “medio buenos y medio malos”, para los varones esto parece estar relacionado fundamentalmente con pelear en unas situaciones y no hacerlo en otras; para las niñas supone, al parecer, reaccionar violentamente cuando se sienten agredidas, pero poseer a la vez cualidades positivas, como ser alegres, discretas y/o responsables.

Al comparar estas autodescripciones con las que varios de los niños dieron un año atrás de manera verbal (como preludeo al inicio de las actividades de servicio social que jóvenes universitarios realizaron con ellos en la localidad⁵⁴), puede constatar la misma tendencia a presentar sus rasgos como flexibles, cambiantes y compuestos por atributos positivos y negativos. Sin embargo, en aquella ocasión enfatizaban aún más las tensiones en las relaciones

53 En diversas ocasiones escuché decir a los niños “tengo mi carácter” o “soy de carácter” como advertencia de su posible reacción frente a situaciones que les incomodan o ante compañeros que intentaran molestarlos. Estas expresiones en el contexto local indican que una persona se enoja con facilidad y se altera visiblemente cuando está molesta.

54 Algunas de estas autodescripciones las registré yo misma en mi calidad de supervisora del programa en cuestión, otras fueron recabadas por universitarios participantes en éste.

sociales e indicaban explícitamente la disposición a resolver conflictos de manera violenta. Por su contraste con las que presenté arriba, expongo algunos ejemplos:

-Soy feo de carácter, cuando me buscan, me encuentran, cuando me molestan les quito tres dientes. Si me amenazan los insulto (Jorge).

-Soy alegre y después mala. Si alguien me cae mal o me dice cosas, le pego. Soy una tonta (Maty).

-Soy malo, pero a veces bueno. Si no me dicen nada soy bueno, pero si me hacen cosas o me dicen Barny [apodo que no le gusta que le digan] me molesto y les pego (Armando).

-Mi carácter es malo (...) Si me dicen cosas me pongo triste, me molesto y les pego (Irma).

-Soy terquísimo, pero hago mis tareas. Soy un poco bueno, pero también malo porque me molesto, pego y a veces no hago la tarea. A veces no dejo hacer la tarea a mis compañeros, les quito su lápiz o les pego (Esteban).

Conviene recordar que los rasgos elegidos o enfatizados para definirse a sí mismo suelen variar en distintos momentos y contextos, pues las identidades tienen un componente situacional. En este sentido, cabría suponer que en situaciones de interacción con personas ajenas a su comunidad los niños de Chalmuch optan por presentarse a sí mismos como rudos, dispuestos a enfrentar lo que encuentren en su camino, mientras que al describirse para un ‘otro’ abstracto y distante, en el marco de una investigación sobre los niños de Yucatán⁵⁵ conceden menos importancia a caracterizarse como duros y dispuestos a pelear.

Por el contraste de las anteriores autodescripciones con las del segundo caso de estudio, me interesa anticipar aquí que los chicos de la comisaría se alejaron más de la concepción de los niños como alegres y cariñosos y usaron un tono más desaprobatorio de la propia persona que los niños de la ciudad.

4.1.3 Las preferencias: asignaturas escolares, bienes deseados, música y diversiones

Al hacer referencia a las cosas que personalmente les agradan o que prefieren, la mayoría de los niños incluyó tres tipos de elementos: materias de la escuela, gustos musicales y

⁵⁵ Las autodescripciones escritas que presenté en la primera parte de este apartado fueron elaboradas a solicitud mía, en una fecha cercana a los días en que realicé las otras dinámicas que sustentan este capítulo. Al pedir su colaboración para todas ellas yo platiqué a los niños que en distintas partes del mundo y del país las personas de su edad tienen formas muy variadas de vivir y que, con su ayuda y la de otros niños de Yucatán, yo deseaba escribir un libro sobre la niñez en esta región para que en otros lugares supieran cómo son y cómo viven los niños aquí.

diversiones predilectas⁵⁶. Como sucedió al explorar su visión sobre la especificidad de niñez en la comisaría, el espacio escolar cobró una relevancia que no tenía en la representación generalizada de la infancia. A este respecto conviene enfatizar que casi dos terceras partes de las autodescripciones infantiles incluyeron comentarios como “Soy bueno en matematicas, español” (Cristóbal); “Odio las matematicas” (Marcela) o “Megusta ejucasion fisica” (Jazmín). En términos generales, los niños manifestaron preferir matemáticas y español a las otras materias.

Si contrastamos este amplio reconocimiento del gusto por las materias de matemáticas y español, con las deficiencias que presentan los niños en lectura y escritura de la lengua nacional y en la resolución de operaciones aritméticas básicas, o bien con las dificultades que tienen para concentrarse en las tareas escolares y con sus múltiples comentarios cotidianos respecto a que “la tarea aburre” o “la escuela fastidia”, resulta claro que las condiciones en que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en la primaria de Chalmuch impiden transformar la motivación infantil en logros académicos relevantes. No obstante, el rendimiento que se tiene en la escuela parece ser importante en casos aislados como vía hacia el reconocimiento dentro de la comunidad escolar⁵⁷ y para la formación de una imagen positiva de la propia persona. Maty y Esteban, alumnos destacados en el plano local, señalaron “soy inteligente” vinculando esto con sus notas en la escuela. Para el resto, la evaluación de los aprendizajes escolares parece tener menor importancia.

A diferencia de lo que sucede en otros contextos (como el de mi segundo caso de estudio) en los que las familias y escuelas presionan más sobre el rendimiento en la escuela, en Chalmuch nunca escuché comentarios infantiles del tipo “soy muy burro”, “soy nerviosa”, “soy tonto”, etc. pronunciados en relación con los logros académicos. Por otra parte, es excepcional que los niños vinculen sus resultados escolares con sus alegrías, tristezas o ilusiones. Una de las excepciones es el caso de Raquel (12 años, 6º grado) quien escribió que se sintió triste:

Una vez que me acusaron amipapa que sace malas calificaciones mecastigaron y nome compraron nada. Ese día mone [no me] compraron ropa porque me porte mal y nome lo compraron y me puse triste por que hesierto.

⁵⁶ Fuera de esta tendencia general, sólo dos niñas y un varón hicieron referencia a sus colores favoritos y una de las chiquillas mencionó que le gustan los perritos.

⁵⁷ Al final del curso se entregan diplomas a los alumnos con los mejores promedios.

Más importantes que las calificaciones o el desempeño escolar son para la autodefinición de los niños sus gustos musicales y sus diversiones. En cuanto a la música que escuchan, dos terceras partes hicieron referencia a ella: los más destacaron su predilección por el reguetón y en menor medida hubo referencia a las canciones románticas, el rock y las cumbias. Además, varios señalaron que les gusta escuchar la música a todo volumen. Como puede verse, la música regional tradicional no queda incluida en sus preferencias. Los éxitos musicales en inglés (del agrado de niños yucatecos de estratos sociales con mayores recursos económicos) tampoco tienen relevancia entre los chiquillos de Chalmuch.

Las formas predilectas de entretenimiento constituyen otro de los elementos centrales en las autodescripciones, lo cual refuerza mi interpretación de que su perspectiva de la niñez se ha distanciado de la concepción maya tradicional en lo que respecta al papel de la diversión en la vida de los menores. Los comentarios de éstos se concentraron en torno a jugar y ver televisión. Lo primero subrayado por los varones, lo segundo por las niñas, aunque unos y otras se refirieron a ambas actividades.

El juego (tanto en niños como en niñas) apareció fuertemente asociado a los deportes de equipo (ninguno mencionó juegos electrónicos, de mesa, tradicionales o juegos grupales con escasa reglamentación). Entre los varones jugar fútbol fue un rasgo fundamental para definirse a sí mismos, pues casi todos lo señalaron explícitamente. Si asociamos este dato con las burlas de que son objeto los chiquillos que no participan en las “cascaritas” vespertinas de fútbol⁵⁸ y con la apropiación varonil de la infraestructura disponible en el pueblo para la práctica de deportes grupales, resulta aún más clara la importancia de este tipo de entretenimiento en la construcción local de la masculinidad.

No obstante (como empezó a esbozarse en la exploración de lo que niños y niñas de Chalmuch reconocen como características de la niñez tal y como se concretiza en su localidad) las niñas disfrutaban también de jugar fútbol y de otros deportes que se practican de manera informal⁵⁹ en el pueblo. En la dinámica de autodescripción, una vez más, las niñas asociaron las oportunidades que tienen de participar en este tipo de juegos con el espacio escolar: “megusta jugar con las niña de tresero i jugamos fut.bol” dijo Rocío (11 años, 5º grado),

⁵⁸ De los niños que no salen por las tardes a jugar fútbol con los demás se dice por ejemplo: “Es un chechón, no aguanta si le dan, además es retrasado mental, mete autogoles”, “Ese ni sabe, ese juega con sus Barbies”.

⁵⁹ Señalo que se practican de manera informal en el sentido de que no hay equipos infantiles estables, ni entrenamientos rigurosos, continuos y guiados por un programa de capacitación, ni participación recurrente en torneos organizados o supervisados por federaciones deportivas.

mientras que Jazmín (12 años, 6° grado) se refirió a que “me gusta ejucaasion física [educación física]”, materia en la que, como comenté antes, comúnmente se dedican a jugar futbol, hándbol, cachibol o kitinbol. Las chiquillas resienten su exclusión de los equipos mixtos que se forman, mediante elección libre, cuando niños y niñas tienen oportunidad de practicar juntos alguno de estos deportes. Ilustrativo de lo anterior es el dibujo elaborado por Raquel (12 años, 6° grado).



El interés de las niñas por participar en los deportes de equipo, por mostrar que son buenas en ellos y diluir el sentido de masculinidad asociado a estas actividades me parece indicativo de que no asumen los roles genéricos dominantes en su entorno de manera pasiva y/o mecánica. Vale la pena subrayar, sin embargo, que en sus autodescripciones se deja sentir el mayor peso que en su vida tienen los entretenimientos asociados al espacio doméstico, sobre todo, ver telenovelas:

- Me gusta justar mucho novelas [me gusta mucho ver novelas] (Jazmín, 12 años, 6° grado).
- Me gusta oir música de Reggeton muy fuerte y las novelas de la LOBA (Rebeca, 5°, 11 años).
- Me gusta ver las telenovelas y las caricaturas (Bety, 5°, 11 años).
- Cuando llatemino de hacer algo depies a gustar en cana nueve [después veo televisión en canal nueve⁶⁰] (Rocío, 5° grado, 11 años).

⁶⁰ La mayor parte de la programación vespertina y nocturna del canal nueve (horario en que las niñas no están en la escuela) está constituida por telenovelas.

Analizando en conjunto las diversiones y entretenimientos que los niños y niñas incluyeron en sus autodescripciones, puede observarse que se refieren fundamentalmente a las que tienen lugar en su territorio próximo. A éste aluden también gran parte de los comentarios que -en otra de las dinámicas- los niños hicieron sobre ocasiones en que se han sentido muy felices. Al respecto cobraron importancia los festejos familiares y locales:

-En navidad a mi me gusto con mis papas porque me dieron mi regalo de caja registradora (Rebeca, 11 años).

-El teinta y uno [de diciembre] porque Sali de noche [a la calle] con niños y mis amigas (Rocío, 11 años).

-Mi cumpleaños porque mi ermana me empujo en mi pastel eso fue chistoso por que me manche (Montse, 10 años).

Los festejos de XV años, celebraciones que se realizan también en el territorio próximo, se revelan particularmente importantes cuando las niñas hablan de sí mismas en relación con las cosas que más ilusión les provocan:

- Lo que mas quiero es cuando llo aga mis 15 años conmi ermanita⁶¹ (Rocío, 11 años)

-Lo quiero mas [lo que más quiero] Quebenca a mis quiseños es la maestra lupida, yaya, giobani, chuchuo, salett y linchi” (Irma, 12 años)

Las alusiones a cosas de las que disfrutan fuera de su entorno inmediato (como paseos, ir de compras a la ciudad, visitar a familiares en otras localidades, asistir a corridas) estuvieron prácticamente ausentes de las autodescripciones infantiles⁶², lo cual no implica que la identidad personal de los niños de Chalmuch esté construida exclusivamente sobre la base de elementos originarios del mundo local. Implícitamente, “el afuera” de su comunidad está presente en sus gustos musicales y televisivos así como en el enojo y tristeza que les provoca ser excluidos de las salidas a Mérida cuando sus madres van de compras (esto fue

⁶¹ Rocío tiene una hermana un año menor que ella. Quizá en su familia se ha hablado de celebrarles juntas su fiesta de XV años, para la cual aún faltan varios años.

⁶² Únicamente Cristóbal, señaló “estoy conociendo mas amigos en Juan Plablo II” y relacionó esto –una vez más- con su afición al futbol, pues su papá lo lleva ocasionalmente a jugarlo en el parque de esa colonia. El comentario de Yovanny (12 años, 5º grado) respecto a que “me gusta ir a los bailes” podría, pero no necesariamente, estar relacionado también con desplazamientos fuera del pueblo.

reiteradamente mencionado). La influencia de lo externo sobre la percepción de sí mismos se deja sentir también en las autodescripciones a través de las referencias a bienes de consumo que les resultan agradables o les gustaría poseer. Por ejemplo, Antonio (12 años) para autodefinirse externó que le gustan los autos convertibles; Maty (11 años) indicó que le gustan los tenis convers, e Irma (12 años) escribió: “me gusta rer roba bolinta [tener ropa bonita]”.

En relación con lo anterior vale la pena señalar que en términos generales los niños de la comisaría concedieron poca importancia en sus autodescripciones a los objetos materiales. Esto muy probablemente se relaciona con el hecho de que en Chalmuch no hay contrastes excesivamente marcados en las condiciones económicas de las familias ni en sus posesiones. Por otra parte, los niños de la localidad no interactúan regularmente con chicos de otros sectores sociales que pudieran servir de referencia constante en la construcción de la identidad personal y frente a los cuales la posesión o carencia de bienes resultara significativa.

En las discusiones académicas el consumo de determinados objetos y la preferencia por algunos de ellos aparecen como importante principio de distinción, usado para clasificar a las personas, establecer jerarquías entre ellas y exteriorizar la imagen que el sujeto tiene de sí (Douglas e Isherwood, 1990). Los gustos unen y separan, a través de ellos clasificamos y somos clasificados (Bourdieu (2005). En el caso de los niños de la comisaría las referencias explícitas en cuanto al consumo de objetos materiales o al gusto por algunos de ellos son más bien raras y cuando llegan a ocurrir tienen un carácter muy general. Incluso cuando los niños refieren a objetos materiales o posesiones asociándolos con sus emociones lo hacen de manera genérica:

-Feliz por mi Cumpleaños mis regalos (Samuel, 12 años).

-Feliz cuando me compra mi balón (Noé, 10 años).

-Me ilusino por que me dan regalos y bien [vienen] mis padrinos de Mérida (Jimmy, 11 años).

-A mime gustaria que me compren mucha ropa y muchos discos (Rebeca, 11 años).

En el otro colectivo estudiado los niños son un poco más explícitos al señalar algunos de sus gustos en materia de consumo como marcadores de identidad personal, especificando por ejemplo el tipo de prendas de vestir que prefieren usar, el color predilecto en su ropa o elementos específicos de la moda que buscan en su atuendo. Los contrastes entre los dos grupos a este respecto muy probablemente se relacionan con las mayores oportunidades que

los niños de la ciudad tienen de acompañar a sus madres cuando van de compras y de externar sus preferencias al momento que ellas adquieren mercancías para sus hijos. En Chalmuch por el contrario, los niños por lo común han de contentarse con lo que éstas “les traen”.

4.2 Los grupos de pertenencia

Señalé en el capítulo III que para definirse a sí mismo todo individuo se ubica como formando parte de conjuntos de personas y que los ejes usados para ello pueden ser muy variados, aunque suele ser común que refieran al género, la clase social, la etnicidad, el territorio en el que se vive (Chihu, 2002: 5). Anoté también que la combinación particular de círculos de pertenencia ayuda al sujeto a precisar quién es él, pues resulta prácticamente imposible que sea igual a la de las demás personas (Giménez, s.f.: 11). En las descripciones que los niños de Chalmuch hicieron de sí mismos, así como en sus referencias a situaciones que les han generado intensos sentimientos (de alegría, tristeza, preocupación, enojo e ilusión)⁶³ aludieron básicamente a dos grupos: sus amigos y sus familias. Si bien, como hemos visto, en determinadas situaciones ellos enfatizan su pertenencia a categorías de género o se reconocen como similares a la gente de los pueblos yucatecos, al autodescribirse y hacer comentarios sobre sus emociones no aludieron explícitamente ni a estos agrupamientos ni a categorías económicas o étnicas, sino a sus círculos de interacción más inmediatos.

4.2.1 Los amigos son fundamentales en la autodefinición

A pesar del reconocimiento de tensiones y desacuerdos con sus pares y con los adultos, los niños reflejan en sus autodescripciones los fuertes lazos afectivos que los unen a quienes les rodean, sobresaliendo en este sentido los amigos (once de quince niños los incluyeron). Al referirse a sus amistades casi todos aludieran específicamente a alumnos de su salón de clase, como en los siguientes ejemplos:

- Mis mejores amigos son Samuel, Mariano, Esteban y Armando (...) a mi me gusta de tarde salir con mis amigos a jugar en la escuela con ellos (Jimmy).
- Tengo amigos increíbles y me llebo con todos los de salón, casitodos (Armando).
- Me yevo con mi mejor amiga que se llama Rocío y Marcela y Bety” (Rebeca).

⁶³ La técnica usada para la exploración de emociones está descrita en el apartado 5.4 del capítulo IV.

-Mis amigos son Marcela, Rocío y Rebeca a veces me llevo con los niños que se llaman Samuel, Jimmy y Cristobal” (Bety).

Señalé antes, que al definir rasgos de su carácter niños y niñas hicieron frecuentemente referencia a que molestan o son molestados por sus compañeros. Esto se hizo evidente también en los comentarios respecto a situaciones que les han provocado fuerte enojo. Sin embargo, las agresiones no parecen ser percibidos como obstáculos para hacer buenos amigos.

Es interesante señalar que por lo común, al nombrar a sus amigos los niños mencionan a otros varones y las niñas a otras niñas, indicando así cierta preferencia a la agrupación por sexos. Llama la atención igualmente que tres niños no aparecieron en las listas de amigos y a la vez éstos no se refirieron a amigos para autodefinirse: el único que no es originario de la localidad, la niña que procede de una familia no católica y la hija de quien en el pueblo es considerado vendedor de droga (véase apartado 4.2 del capítulo V). Esto parece confirmar mis observaciones respecto a la exclusión cotidiana de ellos en la vida de los otros y apunta en el sentido de que en los agrupamientos de amigos no sólo resulta relevante la identidad asociada al grupo de edad, sino que también intervienen otros planos de identificación⁶⁴ (tales como el lugar de origen) y las presiones ejercidas por los padres.

En contraste con lo que se observa en relación a los amigos, al autodescribirse pocos niños hicieron alusión a los miembros de su familia. Sin embargo éstos cobraron gran relevancia al explorar las cosas que suscitan fuertes emociones en ellos.

4.2.2 La familia y las tensiones a su interior

Al señalar las cosas que les gustan y las situaciones que asocian con diversas emociones los niños de Chalmuch reiteradamente aluden a los miembros de su familia. Éstos aparecen fuertemente vinculados con los gustos, alegrías e ilusiones infantiles. Veamos algunos comentarios que ilustran lo anterior:

-Cuando no vengo [no vengo] a la escuela me gusta alludar a mi mamá (Rocío).

-Me gusta ir con mi mamá y jugar peleas con mi hermana (Jorge).

⁶⁴ En otros grados escolares fui también testigo del rechazo a niños que llegaron a la comisaría procedentes de otra localidad (hijos de padres originarios de Chalmuch que estuvieron ausentes de la comunidad por algunos años). Lo anterior parece ser indicativo de que la pertenencia o no pertenencia a la comunidad territorial resulta importante para los niños como marcador de cercanía y distancia respecto a otros menores.

-Tengo confianza nomas a mi ermana y ella medice quele pasa, nos gusta que vamos a comprar a veces (Jazmín).

-Me pase muy bien con mi familia el navidad balamos [bailamos] (Irma).

-Un día mi primo martin nació y estaba muy feliz pero que ves lo curioso y e nene toma mucha leche y engordo un poco y le decimos el gordo eso me fasino (Montse).

-Me sentí muy ilusionado por que mi ermanito Va a caminar por que siempre lo camino [lo sostiene de los brazos para ayudarlo a caminar] (Conrado).

-Yo quiero que lla nasca mi ermanito (Manuel).

-[Algo que desearía mucho] Que mi papá le lleve dinero a mi mama y que mi mama siga trabajando (Raquel)

En torno a la familia aparecieron también gran parte de las situaciones mencionadas por los niños al preguntarles por momentos en que se hayan sentido muy tristes, enojados o preocupados. Veamos algunos ejemplos:

-Yo me sentí triste cuando pelean mis papas porque nome gusta verlos enojados (Rebeca).

-Me puse triste en que mitio se murió por el estúpido alcohol y lo querí muuuuchísimo y mi prima no lo quería fui aultramegísima testigo estube yorando mucho es eso (Montse)

-[Triste] cuando me pega mi mamá y mi papá y ermana [varios años mayor que ella] (Rocío)

-Cuando pegan mis primos me pone muy enojado y no tienen razón (Jimmy).

-[Enojado] porque mi mama me engaño i se fue [a realizar diligencias a Mérida] i no dijo y no me llevo [Samuel].

Entre las cosas que les molestan varias niñas hicieron comentarios indicativos de su rechazo a la intromisión de sus familiares en espacios en los que consideran que se debería respetar su privacidad:

-Me molesta que entremi cuandro [entren en mi cuarto] (Irma).

-Me molesta que toquen mis cosas sin permiso (Marcela).

-No me gusta que rebicen mis cosas (Maty).

Al recordar situaciones significativas en las que hayan sentido preocupación, los niños se refirieron también a ocasiones vinculadas con la familia:

-[Me preocupa] que mi ermana abra la ventana a algien y esté noviando (Montse).

- Cuando mi papa se va borracho en la colonia porque puede chocar con alguien (Rebeca).
- Cuando no yegaba mi papá porque ya era tarde (Maty, 11 años. En otra ocasión ella comentó que su papá “seguido va a tomar con sus amigotes”).
- Cuando se enfermo mi ma mepuse tanpreocupada no savia que hacer (Raquel).
 - Es cuando mis tios sale doracho [borracho] en la calle con su camioneta y mi aduela esta preocupado (Rocío)
- Cuando iba a operar a mintiyo [mi tío] (Irma).
- Cuando tiré la ventana de mi casa porque me van a pegar (Esteban).
- Porque mi papa me iba regañar mucho en que perdí mi chamarra (Conrado).

Como puede observarse a través de los comentarios infantiles presentados, la familia aparece como un referente importante cuando los niños se vuelven sobre sí mismos para dar cuenta de experiencias relevantes para ellos. Sus alusiones al grupo familiar no sólo incluyen a padres y hermanos, sino que la parentela más amplia es significativa también. Aunque reconocen que la familia es espacio generador de alegrías, no lo ven como un núcleo exento de fricciones, conflictos y preocupaciones. Cabe anotar que las niñas externaron mayor interés, empatía e inquietud que los varones por lo que sucede a los miembros de su familia⁶⁵.

Ni en las autodescripciones ni en la exploración de experiencias vinculadas con emociones aparecieron referencias importantes a personas distintas a la familia ni al grupo de amigos (como podrían ser maestras o catequistas). Cabe enfatizar que los dos grupos de pertenencia significativos para los niños de la comisaría se inscriben en el ámbito de la comunidad territorial, cosa que no sucede en el otro colectivo estudiado en donde algunos niños se perciben formando parte de colectivos que rebasan su espacio residencial.

4.3 El futuro distante: diferencias entre lo que se sueña y lo que se cree factible

El análisis de las identidades individuales no estaría completo sin considerar la imagen que los niños tienen sobre su porvenir. Para explorar esto, indagué en un primer momento lo que les gustaría ser cuando crecieran. A excepción de Mariano, quien dijo que no había pensado

⁶⁵ La explicación de las diferencias a este respecto requeriría de un estudio particular sobre el asunto. La mayor vinculación de las niñas al espacio doméstico podría estar incidiendo en un mayor desarrollo de habilidades para reconocer los problemas y sentimientos de los distintos miembros de la familia y sus implicaciones.

que quería ser de grande y que no se le ocurría nada, los demás niños se refirieron a que les gustaría tener oficios o profesiones específicas (doctor(a), maestra, licenciado(a), odontóloga, policía, detective, constructor de autos). Se trata por una parte de ocupaciones que se alejan significativamente de los empleos que tienen los jóvenes y adultos de su entorno próximo y, por otro lado, en ellas no se aprecia huella alguna de los gustos e intereses que los niños señalaron en las dinámicas previas (por ejemplo el cuidado de plantas y animales, las asignaturas de matemáticas y español, el manejo de computadoras, los deportes). Para ejercer cualquiera de las ocupaciones mencionadas no bastarían con las enseñanzas obtenidas en la familia y la comunidad, sino que requerirían una capacitación que, desde luego, no pueden obtener en su propia localidad.

Más allá de estos rasgos comunes en las aspiraciones de niños y niñas, se aprecian diferencias significativas en las respuestas de unos y otras. Como puede observarse en la segunda columna del cuadro núm. 1, todas las niñas mencionaron profesiones que requieren de estudios superiores y que fueron señaladas explícitamente como medio de ayudar a otras personas; en unos casos se trata de profesiones tradicionales (maestra, doctora) con las que han tenido contacto directo a través de sus docentes y de quienes brindan servicios de salud en la localidad; en otros casos quizá se hayan inspirado en lo que acostumbran ver en televisión (unas dijeron que les gustaría ser licenciadas y otra señaló que quisiera ser “odontóloga para blanquear las sonrisas de las personas”⁶⁶).

En contraste, la mitad de los niños se refirieron a oficios que no se aprenden en instituciones educativas del nivel superior (policías, agentes del FBI) y cuya mención parece estar influida por sus propios gustos televisivos y por una percepción de habitar un mundo donde la justicia y las leyes no se respetan. Los intereses de los otros varones fueron “fabricar autos convertibles” y “ser doctor”. Vistas en conjunto las respuestas de los niños hacen menos referencia explícita que las de las niñas en la idea de ayudar a otras personas.

Al contrastar las respuestas ofrecidas por niños y niñas ante la pregunta ¿qué te gustaría ser de grande? con las que dieron cuando les pregunté ¿cómo crees que será tu vida dentro de diez o quince años? (tercera columna del cuadro núm. 3) puede apreciarse, en primer lugar, que el estado civil y la reproducción biológica cobran relieve cuando se indaga sobre lo que

⁶⁶ Esta respuesta tiene mucha similitud con frases empleadas en comerciales de pastas dentales, que se transmiten repetidamente en el horario de las telenovelas.

consideran factible que suceda. En el caso de las niñas, la mayoría dejaron de referirse a la ocupación que esperan tener y en su lugar aludieron a que estarán casadas y tendrán hijos. Entre los niños, en contraste, sólo algunos indicaron que tendrían hijos y aunque la mitad mencionaron el estado civil, algunos lo hicieron para subrayar que se mantendrían solteros; la respuesta de Yovanny a este respecto (“soltero porque si me caso no voy a disfrutar mi dinero”) me parece indicativa de que el matrimonio aparece para él como restrictivo de la libertad y el disfrute personal.

CUADRO NÚM. 3 DESEOS Y EXPECTATIVAS DE LOS NIÑOS DE CHALMUCH.

NIÑO/A	¿QUÉ TE GUSTARÍA SER DE GRANDE?	¿CÓMO CREES QUE SERÁ TU VIDA DENTRO DE 10 o 15 AÑOS?
Jimmy	Doctor para curar a las gentes niños, jóvenes y viejos	Con dos hijos, yo y mi familia viviré en Caucel y trabajaré de doctor
Cristóbal	Doctor para aprender más del cuerpo	Con dos hijos gemelos viviendo en una ciudad
Yovanny	Ser del FBI	Soltero porque si me caso no voy a disfrutar mi dinero
Armando	Fabricar autos convertibles, que se abra la puerta arriba con un tubo	Casado, voy a hacer mi casa de dos pisos y voy a trabajar de policía.
Mariano	No se, no he pensado, no se me ocurre nada	Levantándome a las 5 am para irme a estudiar o trabajar, tener una mansión y ser millonario.
Samuel	Policía porque hay mucha injusticia y gente mala	Ser casado, voy a trabajar de basura y vivir aquí o en Opichén
Jorge	Policía para que se respeten las leyes y respeten al cruzar las calles	Trabajar sin rendirme en las buenas o en las malas, sin pelearme en las empresas y voy a ser soltero.
Esteban	Del FBI	Tener coches, volando. Ser del FBI atrapando ladrones. Voy a vivir en Chihuahua.
Irma	Maestra para educar a los niños o doctora para salvar a personas y que estén mejor	Viviendo en Chalmuch cuando me case y tenga mis hijos y trabaje como maestra aquí en Chalmuch y luego de doctora y cuando tenga 50 años ya no voy a trabajar.
Rocío	Licenciada o maestra para que aprendan a leer o sumar o restar y que multipliquen o ser doctora.	Que tenga hijo e hija y tener novio de grande.
Rebeca	Odontóloga para blanquear las sonrisas de las personas	Me imagino mi vida con muchos hijos, trabajando como odontóloga. Voy a vivir en mi comunidad de Chalmuch.

Jazmín	Doctora para cuidar a los pacientes y a todos los demás, si es una emergencia los vaya a ver yo.	Tener un hijo y casarme y tener una casa y que salgan mis hijos en la escuela.
Marcela	Licenciada para ayudar a la gente y repartir lo que necesiten	Trabajando todos los días como a los 21 tengo novio y a los 30 me voy a casar. Cuando tenga 31 tengo hijos.
Maty	Licenciada en derechos para ayudar a la gente inocente	Con tres hijos, mi casa de dos pisos y un buen trabajo.
Bety	Licenciada porque me gustaría ayudar a la gente	Que mi vida sea lo mejor del mundo y trabajando todos los días. Cuando me case a los 30 yo creo que voy a vivir en Chalmuch.

Por otra parte, al contrastar la segunda y la tercera columnas del cuadro núm. 3 llama también la atención que la idea de ayudar a otros, presente al indagar sobre los deseos de los niños, desaparece en las referencias a lo que esperan que efectivamente suceda en el futuro. En sentido inverso, la posesión de bienes que no estaba incluida al plantear lo que les gustaría ser de grandes se hizo presente en las imágenes que la tercera parte de los niños construyeron sobre lo que creen que sucederá, ellos hablaron de dinero, casas y coches, a veces con un tono un tanto fantasioso (Mariano planteó que tendrá una mansión y será millonario y Esteban se imaginó formando parte del FBI, con coches y volando), otras simplemente indicando una mejoría económica (Maty y Armando supusieron que tendrán casas de dos pisos y en el contexto local las viviendas de más de un piso son vistas como símbolo de riqueza).

Otro aspecto interesante de observar en el cuadro núm. 3 es que las respuestas de los niños referidas a lo que les gustaría que pasara implican –como ya había mencionado– un desplazamiento hacia afuera de la localidad para capacitarse en el desempeño de los empleos que señalaron, mientras que en los comentarios relativos a lo que consideran posible se observa un “regreso” de las niñas al entorno próximo: ellas esperan vivir en Chalmuch cuando sean adultas. Los varones en cambio contemplan más la posibilidad de cambiar de lugar de residencia: dos en localidades periféricas a Mérida (Opichén y Cauce), uno más “en una ciudad” y finalmente, hay que mencionar un espacio tan lejano para él como Chihuahua.

A diferencia de mi segundo caso de estudio en el que hubo una mayor coincidencia entre deseos y expectativas, en Chalmuch sólo cuatro (dos niñas y dos niños) de los quince participantes en la dinámica reiteraron explícitamente las ocupaciones que habían señalado al mencionar lo que desearían que pasara. Cabe subrayar que de ellos cuatro, Irma consideró factible tener dos profesiones (ser maestra y doctora); Jimmy en otro momento (durante la

dinámica con el plano) dijo que sólo estudiaría hasta secundaria y después buscaría un empleo como el que tiene su tío en la construcción; Esteban insistió en ser agente del FBI pero sin considerar necesario vivir en el extranjero (él viviría en Chihuahua); finalmente, Rebeca consideró posible combinar el trabajo de odontóloga con la condición de madre de “muchos hijos” viviendo en Chalmuch. Estos datos pueden ser indicios de no tener muy claro lo que se requeriría para dar a sus deseos posibilidades de convertirse en realidad.

Entre las respuestas de los otros niños que hicieron referencia al trabajo que imaginan tener en la vida adulta, dos plantean ocupaciones más modestas de las que habían señalado cuando indicaron lo que les gustaría ser de grandes: Armando ya no habló de construir autos convertibles, sino de ser policía y Samuel sustituyó el deseo de pertenecer al cuerpo policiaco por una situación en la que se vislumbra con un empleo semejante al que tienen adultos de su comunidad (“voy a trabajar de basura [recolector de basura]”, dijo él). Maty, Jorge y Bety por su parte, simplemente aludieron a trabajar sin especificar en qué, pero al parecer esperando contar con buenas condiciones ya sea en términos de ingreso, ambiente laboral o estabilidad; ellos señalaron, respectivamente, “tener un buen trabajo⁶⁷”, “sin pelearme en las empresas”, “trabajando todos los días”.

Observando en conjunto, las respuestas a las preguntas ¿qué te gustaría ser de grande? y ¿cómo imaginas que será tu vida dentro de 10 ó 15 años? da la impresión de que los niños se sienten convocados a integrarse a un mundo de instrucción, comodidades, prestigio, mejoría económica, pero no todos consideran que esto esté a su alcance, o bien, no manifiestan intuiciones de cómo lograrlo.

En las respuestas de los niños sobre sus deseos y expectativas puede apreciarse también que en general van en la misma dirección que las imágenes infantiles sobre la vida adulta expresadas durante la dinámica del ciclo vital: los adultos trabajan, tienen hijos y pueden adquirir bienes materiales, su vida se caracteriza por las responsabilidades y no parece haber espacio para la diversión. La única diferencia notable entre los comentarios relativos al ciclo de vida y los realizados en torno a las expectativas fue que en el segundo caso, un par de niñas (que estaban sentadas juntas durante la dinámica) situaron el inicio de la vida en pareja hacia

⁶⁷ Cuando en Chalmuch se habla de que alguien tiene un “buen trabajo” este comentario suele ir acompañado de la referencia a que tiene buenos ingresos en relación con los comunes entre las personas de la comunidad.

los 30 años, mientras que en ocasiones anteriores el matrimonio aparecía asociado a una edad más temprana.

5. Distintos significados de ser niño y diversos niveles de identificación. Una mirada global.

A lo largo de este capítulo he explorado lo que para los niños de Chalmuch significa en términos generales 'ser niño', así como las imágenes y sentimientos que construyen sobre sí mismos en tanto colectividad infantil situada en un contexto particular y como individuos adscritos a este colectivo. He mostrado que los significados que otorgan a la condición de niños varían en las distintas situaciones en que reflexionan sobre sí mismos, dependiendo de frente a quién se contrastan y para qué lo hacen.

Señalé que cuando los menores de la comisaría definen a los niños en términos generales, por oposición a otros grupos etáreos, subrayan que son seres alegres y *relajistas* que tienen como características sobresalientes jugar, obedecer, ayudar y cuidar a otros y que, además, se distinguen de otras categorías por no requerir supervisión y cuidados continuos, por no ser objeto de tolerancia ni de especiales demostraciones físicas de afecto, porque su movilidad está sujeta a restricciones, tienen menores responsabilidades que las personas de mayor edad, están separados de actividades productivas generadoras de ingresos, dependen de otros para su subsistencia y para acceder a bienes de su interés, no tienen pareja, ni están casados, ni tienen hijos. Desde la perspectiva infantil, los niños están próximos a convertirse en adultos, pues prevén un breve período de adolescencia antes de llegar a la adultez. A este nivel de abstracción la valoración que los niños hacen del ser niños es positiva en términos generales, aunque incluye el reconocimiento de que la condición infantil no está exenta de tensiones y conflictos en los que ellos participan activamente.

En un plano más concreto, los chicos de Chalmuch reconocen que no todos los niños son iguales, sino que existen subcategorías de éstos. Al contrastarse con niños de otros contextos establecen una fuerte correlación entre condiciones económicas, ubicación residencial, rasgos fenotípicos y actitudes. A partir de esto se sitúan a sí mismos como miembros de una categoría específica de niños: los que tienen una situación económica intermedia, lejana al mundo de presunción, comodidades y educación propio de los ricos, pero también distante de las carencias que experimentan niños de otros lugares. Sin establecer ningún tipo de

categorización étnica, los participantes en el estudio se ubican como cercanos a los niños de los pueblos yucatecos, a los que asocian con sencillez y alegría. Enfatizan especialmente su distanciamiento y rechazo hacia niños meridianos de condición económica semejante a la suya residentes en colonias cercanas, respecto a los cuales perciben posibilidades de actitudes hostiles hacia ellos. De nueva cuenta, en este nivel no aparece una valoración negativa de la propia identidad.

Al referirse específicamente a los niños de su entorno cotidiano los chicos enfatizan algunos rasgos que a nivel abstracto habían atribuido al ‘ser niño’, precisando la forma en que se concretizan en su medio; a la vez, añaden nuevos elementos como distintivos de los niños. En este proceso señalan atributos que para ellos son importantes al establecer identidades/diferenciaciones al interior del colectivo infantil de su propia comunidad.

A través de sus comentarios los participantes en el estudio indican que juego y obligaciones no son dominios totalmente separados entre los niños de su medio cotidiano, sino que diversión, responsabilidades, cumplimiento de órdenes y apoyo a la familia se intersectan. Nuevamente los niños aparecen como seres que juegan y se divierten, pero que al mismo tiempo son capaces de apoyar y cuidar a otros, dentro de un marco de obediencia. Reconocen que hay entretenimientos ajenos a las tareas que les son asignadas, pero que una buena parte de su esparcimiento está ligado a obligaciones tales como cuidar hermanitos, atender mascotas y animales de traspatio, colaborar en quehaceres domésticos o hacer mandados.

Es justamente a partir de las formas en que se divierten y apoyan a la familia como marcan distinciones entre las únicas dos subcategorías que parecen ser relevantes para ellos al interior del colectivo infantil próximo y cotidiano: niños y niñas. Diversiones y quehaceres vinculados con la movilidad independiente en el espacio público tienden a ser vistas como propias de los varones. Como diacrítico importante para distinguir las dos subcategorías relativas al género, los chicos se apoyan no sólo en las prácticas efectivamente desarrolladas, sino también en las normas –distintas- que niños y niñas deben obedecer respecto al uso del espacio público.

Al referirse a cómo son los niños de su propio contexto sociocultural, los de Chalmuch incluyen ‘asistir a la escuela’ como un elemento más que se suma a jugar, obedecer, ayudar y cuidar a otros como rasgo sobresaliente del ‘ser niño’. La asistencia a la escuela no es considerada como medio de preparación para el futuro (tampoco el resto de sus prácticas tiene para ellos esta connotación). Las enseñanzas que ahí se imparten son percibidas como ajenas y

distantes a los propios intereses. Por otra parte, las interacciones escolares no son, como en el otro colectivo estudiado, una base importante de distinción entre niños y niñas. La escuela como espacio destacado de la vida infantil es vista como lugar donde placer, enojo y fastidio se combinan: las alegrías y diversiones compartidas con los compañeros son la principal motivación para ir a clases, pero a la vez se reconocen malestares y conflictos derivados tanto del trato que los niños reciben por parte de algunos maestros, como de bromas, juegos rudos y agresiones entre pares. La referencia a estas tensiones es una muestra más de que la infancia no es vista como un mundo de plena felicidad y carente de tensiones.

Pasando a otro plano, en las imágenes que los chicos expresan de sí mismos en tanto individuos aparecen elementos ausentes o que estaban implícitos en la caracterización de los niños como colectivo; otros rasgos son reafirmados y unos más pierden fuerza. Entre los elementos de la identidad personal que coinciden con los de la identidad colectiva (general o específica de la comunidad local) y que ayudan a comprender las significaciones que los niños de la comisaría otorgan al ‘ser niño’ están los siguientes:

1) Los niños ocupan una posición subordinada frente a los adultos. Los mayores les asignan responsabilidades, restringen o posibilitan el acceso a distintos espacios, median en las relaciones de los menores con el mundo externo a su comunidad, establecen normas para regular la interacción de los chicos entre ellos y con otras personas. Sin embargo, la obediencia infantil no surge en forma mecánica ni espontánea; para lograrla los adultos sancionan y castigan. El acatamiento de órdenes suele generar tristeza, enojo y resistencia en los niños. Las reacciones frente a las disposiciones adultas –no siempre acatadas– contribuyen a definir la imagen de sí mismos.

2) La diversión es parte fundamental de la vida de los niños. El acceso o distanciamiento respecto a determinadas diversiones ayuda a los niños a precisar el ‘nosotros’ como colectivo infantil local, las subcategorías al interior de éste y las características de la propia persona. En el colectivo local y a nivel individual las principales diversiones aluden al territorio próximo, pero bienes y lugares asociados con el mundo externo a la localidad contribuyen también a definir al sí mismo en términos de aquello altamente deseado o apreciado. Las actividades de esparcimiento son especialmente relevantes en la constitución del grupo de amigos, que junto con la familia constituyen los grupos de pertenencia más relevantes para los niños de Chalmuch.

3) *La educación formal y los aprendizajes académicos obtenidos en el espacio escolar no son importantes para definir lo que significa ser niño.* Estos elementos están totalmente ausentes en el plano general. Aunque a nivel del colectivo infantil local y de la persona se asume que ser niño implica ir a la escuela, ésta es apreciada más como lugar de convivencia con los amigos que como espacio formativo o de preparación para el futuro. Las experiencias vividas ahí en términos de cordialidad u hostilidad con los otros son las únicas que aparecen como relevantes en la construcción de la imagen individual y colectiva de los niños como seres que van a la escuela.

4) *La estrecha interacción de los niños con los miembros más pequeños del núcleo doméstico es elemento importante en la imagen que elaboran de sí.* El cuidado de hermanos, primos y sobrinos menores es un rasgo destacado tanto de la caracterización que a nivel general los participantes en el estudio hacen de la categoría ‘niños’, como en la imagen del colectivo infantil local. En el plano personal, al precisar lo que les caracteriza apoyándose en el recuerdo de situaciones de fuerte tono emocional para ellos, reiteradamente los niños aluden a los pequeñines que hay en su familia.

5) *Ser niño implica participar de conflictos, tensiones y preocupaciones.* Lejos de muchos discursos adultos que presentan la vida infantil como un mundo idílico, los niños reconocen en sí mismos malestar, ansiedades, tristezas y enojos, producto de interacciones ambivalentes con quienes les rodean. Las tensiones de mayor significación para ellos provienen –al igual que la mayoría de sus alegrías e ilusiones- de los dos grupos de pertenencia centrales para ellos: sus amigos y su familia. En los márgenes de las imágenes que elaboran sobre sí mismos y de manera muy atenuada o implícita, los niños esbozan también conflictos o posibilidad de éstos relacionados con auto o heteroadscripciones religiosas, económicas, residenciales.

6) *La identidad infantil está anclada fundamentalmente en el presente.* El pasado de la categoría ‘niños’ en la comunidad de la que forman parte no aparece como referente importante para elaborar la imagen de sí. Esto se observa tanto en la visión sobre el colectivo infantil local, como en la autopercepción de los niños individuales⁶⁸. Por otra

⁶⁸ La caracterización que los familiares adultos hacen de los niños de la comisaría enfatiza en cambio las comodidades de que éstos disponen, por su contraste con las condiciones de los menores en las generaciones anteriores. La frase de una de las mamás (expuesta ya en el capítulo V) respecto a que “los niños están viviendo a

parte ni en lo general ni en lo personal, los niños se ven a sí mismos como seres preparándose para el futuro. Más aún, para los niños y niñas (sobre todo para los varones) la imagen del futuro es poco clara.

El plano de las identidades individuales no sólo revela coincidencia con las identidades infantiles colectivas, igualmente pueden apreciarse diferencias:

- La noción de que los niños son personas que ayudan y colaboran en la realización de tareas requeridas por la familia, muy presente tanto en la caracterización general de la niñez como en la del colectivo infantil local, desaparece casi por completo en el nivel individual, manteniéndose sólo los aspectos vinculados con el cuidado de hermanitos.
- La idea de que la atracción por personas del sexo opuesto y el establecimiento de parejas es un criterio importante para distinguir a los niños de los miembros de otras categorías etáreas se diluye conforme se avanza hacia planos de mayor concreción. En sentido inverso, cuando los chicos hablan de los niños de su medio o se refieren a sí mismos como individuos, intereses sexuales y presencia de noviazgos cobran fuerza.
- Las distinciones de género enfatizadas en la imagen del colectivo infantil local, son a veces matizadas en el nivel personal, en el que la asociación de algún diacrítico marcador de diferenciación (como el gusto por el fútbol) puede vincularse –en algunos casos- a personas del sexo contrario a las indicadas por el modelo abstracto, mostrando que los roles de género no son asumidos mecánicamente.
- En contraste con la valoración positiva predominante en la imagen global sobre ‘los niños’, en la percepción del sí mismo individual hay indicios de censura y desaprobación de la propia persona. Expresiones como “soy mala”, “soy terquísimo”, “soy desobediente” o “si me buscan, me encuentran” son indicativas de esto. A mi juicio lo anterior está relacionado con el reconocimiento infantil implícito de que los niños no se ajustan automáticamente a las normas y expectativas de los adultos, sino que distanciándose de éstas, desobedecen, cuestionan, pelean y defienden sus intereses hasta donde les es posible.

Antes de pasar –en los siguientes dos capítulos- al análisis del segundo caso de estudio, me parece importante destacar algunas ideas que se desprenden de lo expuesto en este capítulo y se vinculan con el marco interpretativo que utilicé durante la investigación:

la gloria” resume, a mi parecer, la noción común en los adultos de Chalmuch de que los niños que hoy viven en la comisaría son seres privilegiados. Esta perspectiva está ausente en la percepción infantil.

1) Si bien las identificaciones colectivas e individuales no se explican unas sin las otras pues están íntimamente relacionadas (Erikson, 1985: 19; Hughes y Mac Naughton, 2005: 190), la coincidencia entre ellas no es total, como resulta evidente en el caso aquí analizado.

2) La imagen que el actor social tiene de sí nunca es rígida o acabada, por el contrario es flexible –ya que no refiere a esencias inmutables-, sin embargo conserva cierta consistencia. Entre los niños de Chalmuch esta consistencia se vincula fuertemente con el juego, la obediencia y la capacidad de cuidar a otros.

3) No todos los rasgos considerados relevantes por el investigador son tomados en cuenta en la imagen que el actor elabora sobre sí mismo (Giménez, 1996: 13). En el caso expuesto, algunos de los rasgos que desde mi perspectiva externa son importantes al caracterizar a los niños de la comisaría –como su ascendencia maya o sus deficiencias académicas- no resultan trascendentes desde el punto de vista de ellos.

4) Muchos de los enfoques y metáforas propuestos en medios académicos resultan poco útiles para dar cuenta de la visión que los niños de la comisaría tienen sobre sí: ellos no se ven como seres formándose para el futuro, se sitúan fundamentalmente en el aquí y el ahora. Tampoco se conciben como esponjas, como plastilina moldeable o como espejos que simplemente absorban o imiten lo que observan en sus mayores, por el contrario, reiteradamente dan cuenta de su resistencia a ajustarse plenamente a lo que se espera de ellos. La idea de que están intrínsecamente predispuestos al bien o al mal, les es ajena. La noción de que son incompetentes, vulnerables, incapaces no se ajusta a la mirada que tienen de sí como seres que ya asumen algunas responsabilidades y que son capaces de cuidar a otros. Igualmente distante resulta la imagen de que viven en mundos infantiles, con su propia cultura y desligados del mundo adulto.

Más cercana a la visión que tienen de sí mismos es la idea de que son agentes activos que enfrentan muchos constreñimientos derivados de las normas que los mayores intentan imponer sobre ellos y cuyas conductas y actitudes no son fijas, sino que se transforman conforme varían las situaciones en las que participan.

5) La noción maya sobre la niñez tampoco se ajusta a lo que los niños reconocen en sí mismos. Para ellos el juego no es una actividad infantil marginal, sino fundamental, que si bien sigue realizándose en algunos momentos en grupos mixtos en los que participan niños emparentados de distintas edades, ahora–por el impacto de la escuela y sus formas de

organización por grado escolar- se presenta también segregando a grupos de niños de distintas edades. Por otra parte, aunque los niños de la comisaría reconocen y valoran su colaboración con la familia, no la conciben como trabajo.

CAPÍTULO VII. LOS NIÑOS DE LA FLORINDA: SU ENTORNO, SUS ANTECEDENTES FAMILIARES Y SUS RUTINAS.

Desde las primeras páginas de este trabajo señalé que las formas en que se vive y concibe la infancia varían en los diversos lugares y épocas. Asumiendo este punto de partida, podría pensarse –de manera simplista- que la niñez es la misma para los menores de edad que en un determinado momento histórico residen en una misma zona metropolitana y cuyas familias tienen condiciones económicas similares. No obstante, como mostraré en éste y el siguiente capítulo, la infancia de aquellos niños del municipio de Mérida que se desenvuelven en un medio popular, pero plenamente urbanizado y con una población muy heterogénea, difiere de la de quienes viven en las comisarías periféricas (como Chalmuch). Y es que el espacio físico no es un mero contenedor o escenario pasivo. El espacio ofrece oportunidades e impone limitaciones a las prácticas, interacciones y representaciones de los sujetos, en este caso, de los niños y así incide sobre la manera en que se construyen la infancia y las identidades infantiles.

Anne Reid (2007) señala que como resultado de factores diversos (entre otros la expansión de las urbes, el incremento en el uso de autotransportes, la concentración de comercios y servicios, el aumento en las presiones de tiempo en la vida cotidiana de los adultos, el desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación) en diversas ciudades de países industrializados se ha documentado la reducción de la movilidad infantil independiente y de los lugares en los que se permite a los niños jugar y socializarse. Según esta autora, en muchas ciudades contemporáneas los niños desaparecen cada vez más del espacio público, pasan poco tiempo en calles y parques, quedándose más bien en espacios interiores, virtuales e institucionalizados. Muchos están frecuentemente solos o son dejados en ambientes sobreprogramados; son dependientes de la televisión, les falta experiencia directa con el medio ambiente construido y natural; “han perdido en gran medida la capacidad, el deseo y el derecho de desplazarse con autonomía en el medio urbano”. (Reid, 2007: 244).

Desde otro ángulo y en alusión a las ciudades latinoamericanas, Eduardo Galeano se refiere también a la reducción de la movilidad autónoma de muchos niños. Este autor considera que en las urbes de Latinoamérica unos niños viven encerrados en mansiones amuralladas, permanentemente vigilados, otros, “los que tienen bastante más que nada, pero mucho menos que todo” han visto confiscada su libertad, están cada vez más condenados al encierro

perpetuo, atados a la pata del televisor; en la calle sólo están aquellos niños que viven en la pobreza extrema y que forman bandas de desamparados (Galeano, 1997).

Las formulaciones anteriores podrían llevarnos a postular, apresuradamente, que -salvo en casos de aguda pobreza- existe una correlación casi mecánica entre la vida urbana contemporánea y el desarrollo de una forma de niñez globalizada, circunscrita a los espacios privados y fuertemente marcada por amplias restricciones a la movilidad autónoma de los niños. Sin embargo, esta tendencia ni es generalizable ni adopta los mismos matices en las diversas ciudades y en los distintos sectores sociales al interior de éstas. Esto no resulta extraño si consideramos que como ha señalado Amalia Signorelli (1999: 21) ‘ciudad’ y ‘diversidad’ son ámbitos conexos. A simple vista pueden notarse diferencias entre ciudades (de acuerdo con su función, tamaño, topografía, historia, costumbres, etc.); asimismo, al interior de cada ciudad habitan grupos poblacionales muy diversos, cada uno de los cuales se autodefine como distinto a otros y en el proceso de construcción del ‘nosotros’ y ‘los otros’ genera prácticas, estilos de vida y/o sistemas de valores relativamente homogéneos. Lo anterior, sin duda, afecta las variadas formas de vivir y entender la infancia en contextos urbanos particulares.

Así pues, más que postular condiciones compartidas por los niños que hoy día viven en la ciudad de Mérida, en este capítulo me referiré en particular a un grupo de ellos. Se trata de alumnos que en el ciclo escolar 2009-2010 cursaban el quinto grado en la primaria pública Florinda Batista Espínola y que al momento de realizar mi trabajo de campo vivían en colonias cercanas a ésta, en el suroriente de la zona metropolitana (para facilitar la redacción en adelante llamaré a estos niños “los niños de la Florinda”). Vale la pena aclarar que residir en el sureste de la ciudad tiene implicaciones específicas, que sólo pueden entenderse en el marco del patrón espacial que caracteriza a esta ciudad yucateca, de lo cual me ocuparé en el siguiente apartado.

Considerando que la vida de los niños de la Florinda y sus concepciones sobre la niñez no sólo están constreñidas por el espacio geográfico en que se desarrollan, sino también por las trayectorias de sus familias, las condiciones económicas y educativas de éstas y las características del ambiente escolar en que se desenvuelven, en los apartados dos a cinco de este capítulo abordaré estos aspectos a fin de dar un panorama más completo del contexto que rodea a los participantes en mi estudio. El capítulo cierra con la descripción de las rutinas

infantiles, las cuales son fundamentales para entender la forma en que construyen su identidad como niños, así como el significado que dan a la niñez en general y a la suya propia, de lo cual me ocuparé en el siguiente capítulo.

1. El medio cotidiano de los niños: una zona popular en una ciudad marcada por la segregación espacial

Mérida, capital del estado de Yucatán, es una de las principales ciudades medias de la República Mexicana y el principal asentamiento poblacional del sur y sureste del país¹. En ella se concentran el 71.2% del empleo y el 84.1% del valor bruto de la producción yucateca (Pérez, 2010: 54). Según el censo de población realizado por el INEGI, en 2010 el municipio de Mérida tenía en total 830,732 habitantes, de los cuales (descontando a quienes residían en sus 11 comisarías y 36 subcomisarías) 777,615 vivían propiamente en la ciudad de Mérida². Cabe aclarar que como producto de la expansión de la mancha urbana, en los últimos años la capital yucateca se ha conurbado con localidades del propio municipio y de municipios vecinos, y para el mismo 2010 se calculaba que la zona metropolitana tenía una población total de 1,033,535 habitantes³.

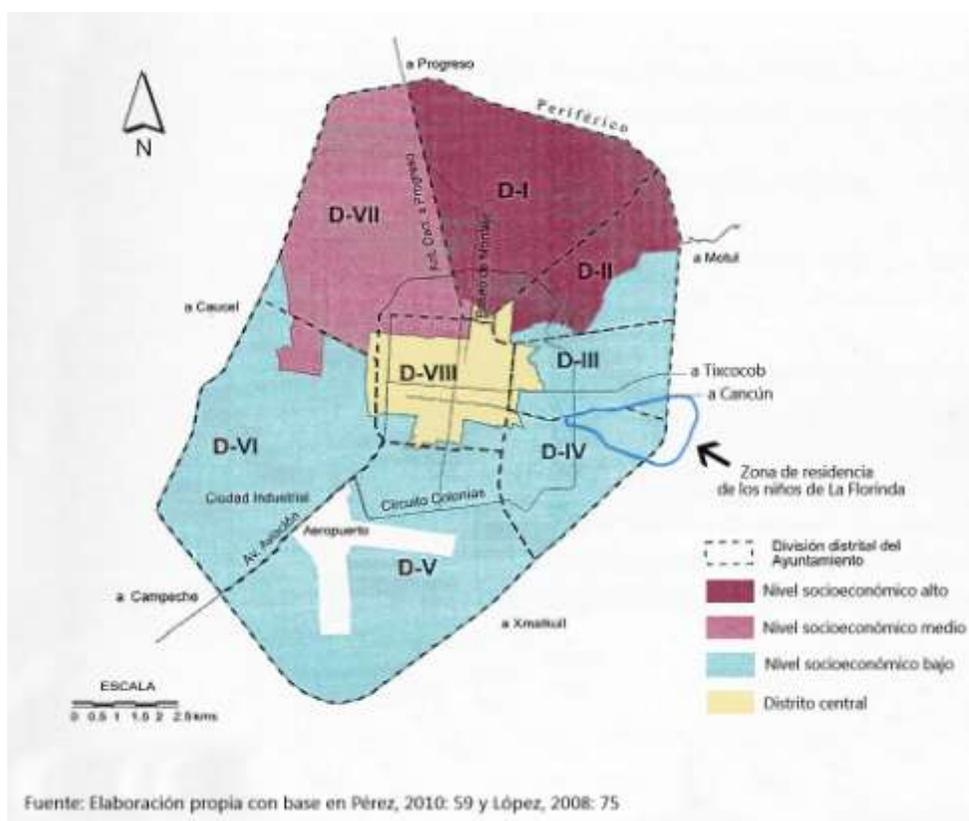
Diversos autores (Pérez, 2010; López, 2008; Fuentes, 2005 y 2003; Reyes, 2003; Iturriaga, 2011) han dado cuenta de la estructura espacial claramente segregada de la ciudad de Mérida. La población, la infraestructura y los servicios están desigualmente distribuidos. A grandes rasgos puede observarse que la mitad norte alberga a la población de recursos altos y medios, mientras la mitad sur, es asiento de los sectores pobres y marginados. De manera más específica se ha planteado que en Mérida pueden distinguirse cuatro grandes zonas (centro, norte, noroeste y sur), heterogéneas entre sí, pero relativamente homogéneas a su interior:

¹ Se clasifican como ciudades medias aquellas que tienen entre 100 mil y un millón de habitantes. El Consejo Nacional de Población (CONAPO) estima que Mérida es una de las seis ciudades mexicanas que antes del 2030 llegará al millón de pobladores (<http://www.conapo.gob.mx/prensa/2004/42.pdf>).

² http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/iter2010.aspx?c=27329&s=est

³ Incluye la población de los siguientes municipios: Mérida, Kanasín, Umán, Conkal y Progreso.

PLANO NÚM. 3 DISTRITOS URBANOS POR NIVEL SOCIOECONÓMICO



- **El distrito central** (Distrito VIII del plano núm. 3)⁴: En él se ubican seis barrios de origen colonial y algunas colonias establecidas posteriormente en los que aún existe uso habitacional. Su población es heterogénea, en las porciones sur y oriente se asientan familias de bajos recursos⁵, mientras que al norte y norponiente encontramos sectores con ingresos medios⁶ y en algunos casos, superiores a los cinco salarios mínimos⁷ (Fuentes, 2005: 140). Por décadas la zona central ha ido disminuyendo su uso habitacional y aumentando su uso comercial y de servicios.

⁴ La delimitación precisa de cada distrito por calles y avenidas puede consultarse en Fuentes, 2005.

⁵ Con ingresos de dos o menos salarios mínimos.

⁶ Más de dos y hasta cinco salarios mínimos.

⁷ Entre la población con mayores ingresos residente en el centro se encuentran jubilados extranjeros que en los últimos años han adquirido y remodelado antiguas casonas.

Hasta los años setenta esta zona constituía la única centralidad de la ciudad⁸ y era sitio concurrido por todos los sectores sociales para el abasto y el acceso a servicios diversos. Hoy el centro es emplazamiento de comercios y servicios orientados a consumidores de bajos ingresos y, en su costado noroeste, es sitio de localización de actividades administrativas, políticas, culturales y recreativas que aún atraen a habitantes de toda la ciudad (Pérez, 2010: 85-87) La zona central es usada también por la población de las comisarías cercanas y de otras localidades del estado de Yucatán e incluso de las entidades cercanas (Campeche, Tabasco, Chiapas y Quintana Roo) para hacer compras, trámites oficiales, estudiar o trabajar, así como por turistas nacionales y extranjeros que llegan a Yucatán atraídos por el patrimonio cultural que lo caracteriza.

El centro urbano es prácticamente sitio obligado de paso para la población que utiliza el transporte público, pues las rutas que circulan por la urbe no forman una estructura de retícula, sino que -en su mayoría- van de las distintas zonas de la ciudad al centro, de manera que con una muy alta frecuencia, las personas requieren tomar dos autobuses o colectivos para trasladarse a citas médicas, trabajo, lugares de estudio, etc. (De las 146 rutas del transporte urbano, únicamente tres no pasan por el centro [Pérez, 2010: 86]).

Los niños de la Florinda en general están familiarizados con el centro de la ciudad, pues a veces acompañan hasta ahí a sus padres para hacer compras, acceder a algunos servicios o realizar trámites. Igualmente han transitado por él en su paso para visitar familiares o dirigirse a sitios de esparcimiento.

- **La zona norte** (Distritos I y II del plano núm. 3), sin ser totalmente homogénea (debido a la incorporación de ejidos y pequeñas localidades) el norte de la ciudad concentra a la población de altos ingresos: ahí se ubican la mayoría de las Áreas Geoestadísticas Básicas (AGEB)⁹ donde una de cada dos personas ocupadas recibe cinco y más salarios mínimos. En los distritos I y II de la zona norte se encuentran también 90.1% de las viviendas residenciales. Los rangos más altos de los indicadores relativos a posesión de bienes materiales y niveles

⁸ En los últimos años ejes principales y las plazas comerciales del norte y noroeste se han convertido en nuevas centralidades (Pérez, 2010: 83)

⁹ La AGEBs son pequeñas zonas que el INEGI delimita con fines censales dentro de cada ciudad. Mérida está dividida en 435 AGEBs. Cada una de ellas se compone por cierto bloque de manzanas.

educativos se concentran igualmente en las AGEB del norte y noreste, donde también se registran las menores densidades de población (Pérez Medina, 2010: 69-82).

Por otra parte, el norte meridano dispone del mejor equipamiento urbano y ahí se concentran muchos símbolos de riqueza y poder. Avenidas, plazas comerciales, tiendas departamentales, restaurantes, discotecas, gimnasios, cines, escuelas privadas, grandes supermercados, bancos, agencias de automóviles, clubes deportivos, entre muchos servicios más, tienen una fuerte presencia en el norte de la ciudad (Fuentes, 2005: 121). La porción norte de Mérida se caracteriza, además, por la mayor cantidad de áreas verdes (López, 2008).

Los niños de la Florinda participantes en mi estudio tienen poco contacto con esta área, aunque la mayoría, de manera excepcional, ha visitado alguna de sus plazas comerciales. Unos cuantos han acompañado a sus mamás cuando éstas acudían a la zona por razones de trabajo.

-El cono noroeste (distrito VII del plano 3): De acuerdo con los datos ofrecidos por Pérez (2010: 72-77), el noroeste alberga a los sectores medios. Ahí se concentra el 61.5% de la vivienda media y el 33% de la de interés social. Al igual que en el norte y noreste, los pobladores de esta zona tienen niveles de ingreso y escolaridad por encima del promedio de la ciudad. Hay una reducida presencia de AGEB con altos porcentajes de población que recibe dos o menos salarios mínimos. La densidad poblacional se ubica en los rangos medios.

Por su parte, Fuentes (2003: 102-104) indica que en este distrito el equipamiento de servicios es amplio, incluye grandes supermercados, varias tiendas departamentales, cines, restaurantes y dos de las plazas comerciales más importantes de la ciudad, así como hospitales, instituciones educativas de todos los niveles escolares, campos deportivos y parques.

Para los niños de la Florinda el noroeste de la ciudad es un área lejana y distante. No obstante, varios de ellos han ido en alguna ocasión al cine y/o de compras a un centro comercial ahí ubicado.

-El Sur (distritos III, IV, V y VI del plano núm. 3): Al graficar los indicadores de ingresos, niveles de escolaridad y bienes al interior de la vivienda, Susana Pérez observa una zona pobre en la mitad inferior de Mérida, caracterizada por la ausencia de vivienda residencial y la casi nula presencia de vivienda media (Pérez, 2010: 72); la forma habitacional que ahí predomina es la vivienda popular y, en el extremo más sureño, la marginada (Pérez, 2010: 61). Esta

autora plantea que “la gran zona sur” –como ella llama a la conformada por los distritos III a VI- podría considerarse integrada por tres porciones: el cono sur y sus costados oriente y poniente:

En el cono sur de la zona sur (Distrito V), debajo del aeropuerto, casi toda la población (75.1% y más) recibe dos y menos salarios mínimos; ahí se concentra 63.6% del total de vivienda marginada de la ciudad y un nivel más bajo de infraestructura urbana y condiciones de vivienda en comparación con los costados oriente y poniente de esa zona (...) podría afirmarse que el Distrito V es el área propiamente marginada (Pérez, 2010: 73).

La misma fuente sostiene que en los costados oriente y poniente (Distritos IV y VI), a diferencia del cono sur, se presentan tanto áreas muy pobres (con porcentajes de 65 a 75% de habitantes que reciben dos salarios mínimos o menos) como áreas con un nivel de ingresos ligeramente más alto, en las que de 53.9 a 65% de la población ocupada percibe a lo sumo dos salarios mínimos. En el sureste y suroeste escasamente se ubican AGEB en las que el porcentaje de la PEA con tal nivel salarial sea menor al 50%.

Pese a las diferencias entre la zona central del gran sur y sus costados, los tres distritos (IV a VI) comparten otros rasgos:

- a) Presentan importantes porcentajes de “población migrante proveniente de zonas rurales, la cual se caracteriza por contar con menos estudios que el resto de la población y pautas culturales ajenas a la vida urbana” (Pérez, 2010: 74).
- b) Padecen el estigma social de ser considerados áreas con fuerte presencia de bandas juveniles y alta incidencia delictiva¹⁰. (Pérez, 2010; Fuentes y otros, 2008).
- c) Disponen de pocos parques y áreas verdes (López, 2008).
- d) Aunque en años recientes algunos supermercados y tiendas de conveniencia se han instalado en la zona, predominan los comercios de tipo familiar orientados a la clientela barrial (Fuentes, 2003: 101)
- e) La infraestructura educativa (sobre todo de nivel superior) y de salud es mucho menor que en la mitad norte de la ciudad

¹⁰ Los registros oficiales de actos delictivos en Mérida no permiten sostener que la zona sur registre una prevalencia de éstos significativamente más alta que en otras zonas de la ciudad, sin embargo la prensa local ha tenido un importante papel en la construcción de imaginarios urbanos que estigmatizan a las colonias y pobladores del sur. (Fuentes y otros, 2008)

f) La población del área utiliza el centro histórico como importante lugar para abastecerse, recrearse y consumir servicios públicos y privados y acude a otras zonas de la ciudad básicamente por razones laborales¹¹ (Pérez, 2010: 84).

g) Bicicletas, motocicletas y transporte público, así como recorridos a pie son las principales formas de traslado de los pobladores (Fuentes, 2003: 101).

Los niños de la Florinda están familiarizados con la porción suroriente de Mérida (área en la que residen), pero algunos también conocen partes del cono sur y del surponiente, como pude observar durante algunas visitas que junto con ellos y con estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán realizamos a instituciones académicas, a un museo y a un albergue canino. En estas ocasiones, mientras transitábamos por “el gran sur” pude escuchar comentarios como los siguientes: “por allá se va a casa de mi tío”, “acá, como a seis esquinas vive mi madrina”, “la otra vez con mi papá venimos a Xmatkuil, por aquí pasamos”. Además, como mostraré en el siguiente capítulo, algunos niños pueden indicar con precisión cómo trasladarse en transporte público a algunos puntos de la mitad sur de Mérida muy distantes de sus domicilios.

Una vez señaladas las principales características del patrón espacial de Mérida, y antes de detenerme a caracterizar de manera más puntual el área en la que cotidianamente se desenvuelve el segundo grupo de niños considerado en mi investigación, es conveniente anotar que -como mostré en otro trabajo- en Mérida las diferencias de ingreso y zona de residencia tienden a estar asociadas con factores étnicos (Reyes, 2003: 46-49). Los sectores sociales de altos ingresos que habitan el norte de la ciudad están integrados mayoritariamente por gente de piel blanca, sin apellidos mayas y que -salvo excepciones- no son hablantes de lengua indígena. Por otra parte, en el sur de la ciudad, la mayoría de los habitantes tiene al menos un apellido maya, muchos de los adultos (sobre todo los menos jóvenes) son bilingües maya/español y la población con fenotipo maya es predominante.

El área en la que residen los niños de la Florinda se ubica en la que Pérez (2010) y López (2008) consideran “la gran zona sur” y específicamente en el costado oriente de ésta, en las

¹¹ La apertura de numerosas plazas comerciales en la mitad norte de la ciudad ha propiciado que en los últimos años el distrito comercial central disminuya su importancia. Se han generado nuevas centralidades y, aunque los comercios y servicios del centro histórico orientados a la población de bajos ingresos siguen siendo los principales lugares de abastecimiento de ésta, ocasionalmente las familias menos empobrecidas del sur hacen uso de las plazas comerciales del norte (como podrá observarse en los relatos de los niños considerados en este capítulo).

colonias Ampliación Miraflores, Azcorra, San Antonio Kaua (I, II y III), Vergeles (San José, Vergel I y Vergel II), todas ellas ubicadas en el distrito IV al Sur de la calle 65)¹², así como en colonias conurbadas del vecino municipio de Kanasín (sobre todo, el fraccionamiento CROC y la colonia Xelpac). La escuela Florinda Batista Espínola, a la que asisten los niños, se localiza en una de las vialidades más importantes de la zona, la calle 69, muy cerca de la confluencia con otra importante avenida, el Circuito Colonias¹³.

Grosso modo puede decirse que el espacio con el que los niños de la Florinda tienen mayor contacto abarca el comprendido entre la calle 65 o Av. Quetzalcóatl (al Norte), la calle 69 o Av. Leandro Valle (Al Sur), el Periférico (al Oriente), y las calles 26 de Miraflores y 24 de la Macarena (al Poniente), más las áreas de las colonias Azcorra, Kaua III y Xelpac que colindan con esta delimitación. (Véase plano núm. 4). Dicho espacio se ubica en la zona 6 de la zonificación de la ciudad que establece López Falfán (véase Plano núm. 4 en la siguiente página) y que ella describe en los siguientes términos:

Poco más de mitad de las AGEBS que componen esta zona corresponden [se incorporaron al área urbana] al período 1971-1990, y la parte restante son recientes, de 1991-2000. Los dos tipos de vivienda a encontrar en esta zona son popular consolidada de densidad media y de interés social de densidad alta (...). La densidad bruta de la población en esta zona es alta. El porcentaje de la población asalariada que percibe hasta dos smm es alto y el que percibe más de cinco smm es bajo (...). El porcentaje general de hablantes de lengua maya es de medio a alto. El porcentaje de cobertura [de áreas arboladas] de esta zona es bajo. (López Falfán, 2008: 102)

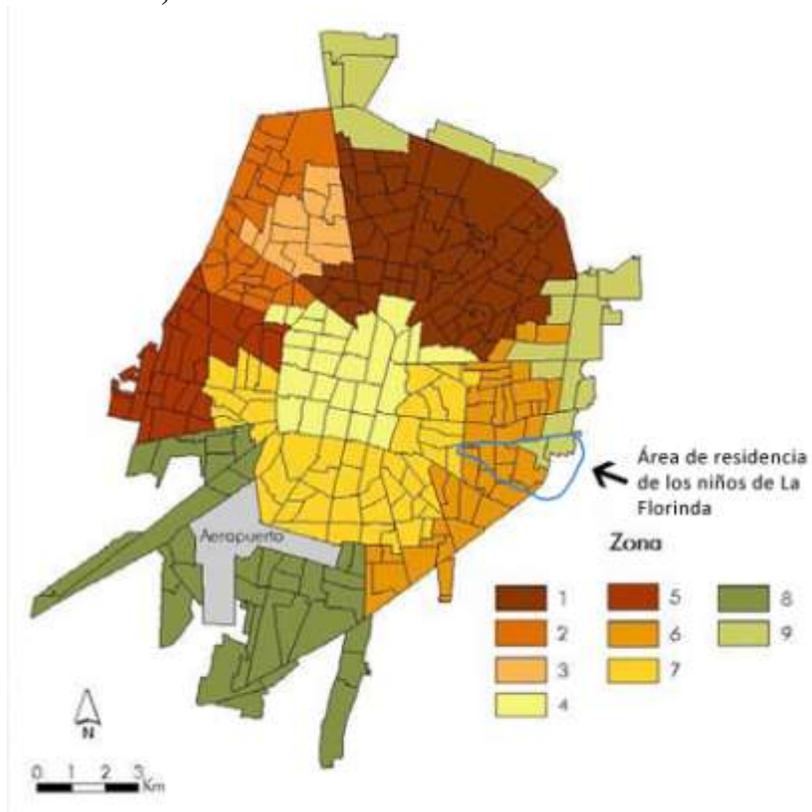
Hoy día la zona que habitan los niños aquí considerados está ampliamente urbanizada. Sobre las principales avenidas del área, alternándose con predios ocupados por viviendas, se asientan una gran variedad de comercios y servicios: minisúpers y tiendas de abarrotes, negocios que ofrecen materiales de construcción, plomería, pinturas para casas, artículos eléctricos; refaccionarias; casas de empeño; tlapalerías; una tienda de bicicletas; establecimientos de comida (pollos asados, pizzas, tacos, tortas); videoclubes; paleterías; salones de fiesta, entre otros. En la zona se ubican también dos supermercados (Soriana y Bodega Aurrera), y unas cuadras al norte, se localizan dos supermercados más (Super San

¹² La calle 65 es una de las vialidades más grandes y transitadas de la zona; hacia el poniente comunica con el centro de la ciudad y hacia el oriente con la carretera que va a Valladolid y Cancún.

¹³ La calle 69, amplia avenida de doble sentido y con dos carriles en cada dirección, lleva al centro cuando se la transita de oriente a poniente, y a Kanasín cuando se va en la dirección contraria. El Circuito Colonias está integrado por la unión de diversas avenidas que en conjunto conforman una especie de anillo interior entre el distrito central y el periférico.

Francisco [de capital local] y Chedraui). Asimismo, en el cruce del Circuito Colonias y la Calle 65 está Plaza Oriente (la plaza comercial más antigua y también la más modesta de la ciudad: a diferencia de los grandes centros comerciales del norte y poniente, en ella no hay cines, tiendas departamentales ni presencia de importantes franquicias del ramo de alimentos).

PLANO NÚM. 4 ZONIFICACIÓN DE MÉRIDA INTEGRANDO ASPECTOS ECONÓMICOS, CULTURALES Y DE ESTRUCTURA URBANA



Fuente: López Falfán, 2008: 100

Fuera de las avenidas principales, en las calles interiores suelen encontrarse negocios pequeños (cerrajerías; veterinarias, vidrierías; tortillerías; expendios de cerveza; talleres de reparación de bicicletas, de muebles, de máquinas de coser, etc.; cibers y papelerías) y una amplia gama de bienes y servicios que muchas familias ofrecen en sus propias viviendas, anunciándolos en cartulinas o tablones (por ejemplo, es común la venta de pollo fresco, paletas, tortas, panuchos, y pueden encontrarse anuncios de servicios diversos como

reparación y/o confección de ropa, elaboración de rótulos, corte de cabello, trabajos de plomería, etc.

Entre las seis y las ocho de la mañana se observa un intenso movimiento en las principales vialidades de la zona: multitud de trabajadores que en bicicletas y/o motos se dirigen a sus centros de trabajo o llevan a sus niños a la escuela; gente esperando en las esquinas el paso de los transportes públicos, señoras que a pie acompañan a sus pequeños hijos hasta las primarias y preescolares del rumbo, estudiantes que se apresuran a llegar a sus escuelas. Completan el agitado panorama los autos viejos de la poca gente que en la zona sur posee un coche, así como los camiones de pasajeros que van hacia otras ciudades y las camionetas colectivas y autobuses foráneos que circulan entre el centro de la ciudad y los municipios cercanos, transportando diariamente a trabajadores que, sin vivir en Mérida, se emplean en la ciudad.

Al igual que en las primeras horas de la mañana, entre la una y tres de la tarde, así como entre las 6:00 y 8:00 p.m. se registra mucho movimiento de vehículos y peatones en las vialidades importantes de la zona, el resto del día la agitación disminuye un poco, pero en ningún momento dejan de circular carros, autobuses e incluso camiones de carga y sólo muy tarde por la noche los peatones están ausentes de las avenidas.

Aunque el tránsito vehicular sobre los principales ejes viales es muy intenso la mayor parte del día, las calles paralelas y perpendiculares a éstos son tranquilas: circulan pocos autos y algunos vendedores que en triciclos, motos o camionetas pasan ofreciendo condimentos, pan, helados, flanes, tamales y diversos antojitos. La escasa circulación de vehículos permite en muchos casos que niños y jóvenes jueguen en las calles a partir del atardecer y hasta las diez u once de la noche, compensando así la reducida disposición de áreas verdes en la zona¹⁴. Cabe aclarar que si bien esta porción de la ciudad tiene pocas superficies arboladas, en ella se ubican el Acuaparque¹⁵ y el parque de la Colonia Miraflores. Muy cerca de ahí están también el parque de la Unidad Morelos y la Unidad Deportiva Kukulcán, a los que los niños de mi estudio acuden ocasionalmente con fines de recreación. Además, en varios puntos de la zona

¹⁴ López Falfán (2008: 99) muestra claramente cómo las AGEB del oriente de Mérida que han tenido altas tasas de construcción y densificación a partir de la década de 1970 (como las habitadas por los niños aquí considerados) tienen muy pocas áreas verdes.

¹⁵ Parque inaugurado en 1999 por el Ayuntamiento de Mérida que ocupa un terreno de 7.6 hectáreas; cuenta con juegos infantiles, canchas de futbol y basquetbol, un lago artificial (aprovechando la excavación de una antigua cantera de piedra) y una piscina. Suele inundarse en época de lluvias y es común verlo lleno de basura.

existen canchas de basquetbol circundadas por malla de alambre y algunos predios sin edificaciones que suelen utilizarse como improvisados campos de futbol.

En cuanto a servicios educativos, pueden mencionarse escuelas públicas de los diversos niveles: preescolares, primarias¹⁶ y secundarias¹⁷, así como la Universidad Pedagógica Nacional y la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Para recibir atención médica, la población de la zona debe trasladarse hasta el Centro. Quienes son derechohabientes del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) acuden a la clínica familiar núm. 56 y los que no cuentan con esta prestación generalmente consultan con médicos privados o asisten a un centro de salud del Barrio de San Cristóbal que ofrece consultas a precios módicos. En caso de urgencia, los habitantes del área pueden recurrir a un hospital de la Cruz Roja Mexicana que se ubica sobre la calle 65, cerca del Periférico o bien al Hospital Rafael Matos (del IMSS) localizado en una zona cercana, en el Fraccionamiento del Parque.

2. El proceso de urbanización del suroriente de Mérida y la llegada a esta zona de las familias de los niños.

La ciudad de Mérida creció lenta y paulatinamente desde su fundación en 1542 hasta las últimas décadas del siglo XIX. Inicialmente los españoles y criollos se asentaban en los alrededores de la actual Plaza Mayor, mientras los cinco barrios que constituyeron la periferia de la ciudad durante la colonia se destinaron a indígenas y otras castas. Al crecer la ciudad los estratos altos fueron desplazando cada vez más hacia afuera a los sectores populares, hasta que a finales del siglo XIX, con el auge de la industria henequenera, esta dinámica se rompió: “La población pudiente económica ya no siguió ‘empujando’ sino que empezó a abandonar el centro a favor de nuevas áreas”. Se formaron “zonas residenciales de ‘suburbio’, en un principio destinadas sólo a estratos medios y altos, pero después a diferentes sectores de

¹⁶ En la zona y colonias aledañas, además de la escuela Florinda Batista Espínola (a la que asisten los niños aquí considerados) se encuentran las primarias Ignacio Manuel Altamirano y Baja California (en la colonia Miraflores), Ignacio Zaragoza (en la colonia Sarmiento), Eladio Novelo, Pablo Moreno, Raquel Dzib, José Vasconcelos (en los Vergeles) y Kukulkán (en la Morelos Oriente). Como mostraré más adelante, este abanico de opciones en el nivel de educación básica tiene influencia sobre la forma en que los niños viven su relación con la escuela.

¹⁷ La secundaria más prestigiada de la zona, ubicada en la colonia Azcorra, es la Eduardo Urzáiz (colindante con la Primaria Florinda Batista). Además se localizan en el área las secundarias Técnica 54 (en Vergel II) y la José González Rosado (también en la Azcorra).

población”, algunos de los nuevos fraccionamientos y colonias tenían poca o nula relación con la traza anterior, pero poco a poco se densificaron y consolidaron su conurbación (García y Tello, 1993: 172).

En los años treinta del siglo XX, como resultado de la reforma agraria impulsada por el gobierno de Lázaro Cárdenas, surgieron nuevas colonias en tierras expropiadas a algunas haciendas. Las colonias Azcorra y Miraflores, en las que residen algunos de los niños considerados en mi estudio, datan de esa época. Otras colonias cercanas, como la Cortés Sarmiento surgieron en la década siguiente (García y Tello, 1993: 174).

La bisabuela de Shantal (una de las niñas que participó en mi estudio) me comentaba que cuando ella, originaria de Ticul, Yuc. llegó de recién casada a vivir en la colonia Azcorra, transcurrían los años cuarenta y el área apenas empezaba a poblarse con personas que procedían de diferentes lugares y tenían poco contacto entre sí: “En que venimos aquí en Mérida, siempre aquí donde estamos, era como monte acá, por allá, todo esto era monte; un cerrito había aquí delante, luego lo quitaron pa’ sacar material, pocas casas habían, no había nada”.

Por su parte la abuela de Erika, cuya casa se ubica en el extremo oriente de la colonia Miraflores me platicó que ella nació en Tadzihú, Yuc. Llegó a Mérida en su adolescencia para trabajar como empleada doméstica. Poco después conoció a su esposo, quien se dedicaba a la venta de granizados. Al casarse, al final de los años cincuenta, él la llevó a vivir a la colonia Miraflores:

Cuando llegamos había pocas casas de este lado [la parte de la Colonia Miraflores contigua al Circuito Colonias], para el otro lado [rumbo al Centro] sí ya había más gente. Aquí nacieron mis hijos. Pero antes no estaba así, cuando venimos de lámina era el techo, de a poco lo hicimos esta casa.

La zona de estudio, y Mérida en general, mantuvieron un crecimiento relativamente lento hasta los años setenta del siglo XX. Doña Rita (mamá de uno de los niños), quien vivió su infancia en la colonia Miraflores durante los setenta recuerda que esa área aún no se había densificado y que las casas “nomás llegaban a donde están las rieles” [sobre lo que hoy es el Circuito Colonias]:

Cuando era yo chica [alrededor de 1979] no había así la carretera [la calle asfaltada], llovía y puro lodo era (...). Yo crecí aquí en esta casa, es herencia de un abuelito de mi mamá, le dio el terreno y mis papás fueron fabricando poco a poco, poco a poco. Primero sólo había esta pieza.

Por acá todo estaba monte. Había una casa, [luego] terreno, hasta más allá otra casa y así, ya luego empezaron a fabricar las casitas de INFONAVIT y ya se empezó a poblar. Aquí atrás pasaba un tren y me acuerdo que mi papá nos llevaba a ver que pasara el tren, a decirle adiós al tren (...) hasta allá nomás llegaban las casas [lo que hoy es el Circuito Colonias], de los dos lados de las rieles, pero ya después se acababan las casas.

Según señalan García y Tello, el crecimiento de la ciudad se aceleró bruscamente a partir de la década de 1970: de ese año a 1990 la capital yucateca pasó de 212,000 a 523,000 habitantes, esto es, aumentó su población en un 146.8%, a la vez que duplicó su extensión (García y Tello, 1993: 178-179). Esta brusca expansión se explica por el contexto económico y social de aquellos años.

Los años setenta representaron para México una crisis económica de alcance nacional derivada del agotamiento del modelo de crecimiento seguido en las décadas previas, el cual se había caracterizado por el estímulo a la industrialización y a los cultivos de exportación, en detrimento del apoyo a la agricultura de subsistencia y a los pequeños productores agropecuarios. Las migraciones del campo a las ciudades por parte de campesinos empobrecidos fueron constantes en aquella época.

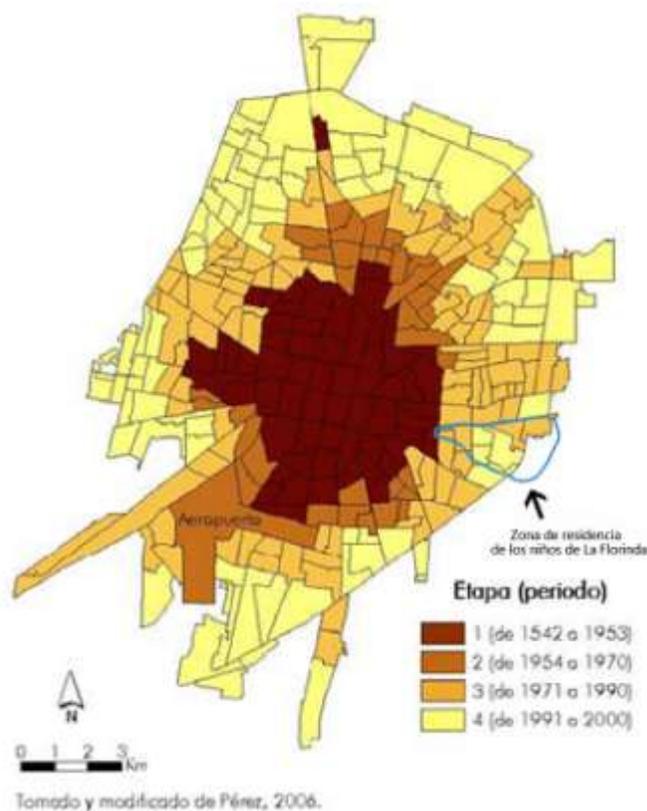
En Yucatán además –como expuse en el apartado 2.2 del capítulo V- la producción de henequén (eje de la economía estatal) se había visto afectada por la introducción de fibras sintéticas al mercado internacional y por la entrada de otros países al cultivo del agave, lo que provocó el desplome de la actividad y la expulsión de trabajadores de la zona productora de henequén, quienes buscaron empleo en la ciudad. Por la cercanía de esta zona a Mérida, algunos no migraron definitivamente, sino que iniciaron movimientos migratorios de tipo pendular (diario o semanal) en un radio de hasta 60 km (García y Tello, 1993: 179), pero quienes residían en puntos más distantes se trasladaron a la ciudad en forma definitiva.

Así pues, en la década de los setenta, inmigrantes campesinos (procedentes tanto de la zona henequenera como de otras áreas rurales del estado y, en menor medida de otras partes del país) así como población urbana pobre que no podía acceder a vivienda por medio de la compra o el alquiler, presionaron a las autoridades para el otorgamiento de terrenos e invadieron predios en la periferia sur de la ciudad, conformada por ejidos que empezaban a abandonar la producción agrícola (Pérez, 2010: 57).

Por otro lado, con el henequén en franca crisis, buena parte del capital regional se orientó a la edificación de viviendas. Además, sectores de ingresos medios y altos adquirieron terrenos

ejidales con fines especulativos, contribuyendo todo ello a la aceleración del crecimiento urbano (García y Tello, 1993: 176 y 185; Pérez, 2010: 47). El Estado, por su parte, favoreció la adquisición de terrenos ejidales en las afueras de la ciudad y, como hizo en el resto del país, impulsó la dinamización de la economía a través de la producción de vivienda. Durante el sexenio 1970-1976 se crearon el Fondo Nacional de Habitaciones Populares (FONAHAPO) y el Instituto del Fondo Nacional de Vivienda para los trabajadores (INFONAVIT); se promocionaron igualmente créditos baratos para las clases medias y bajas. (Pérez, 2010: 56). La política de subsidio estatal a la promoción de vivienda social permitió durante los setenta y en los primeros años de la década de los ochenta la consolidación de grandes constructoras y reforzó la expansión de la ciudad. De hecho, en el municipio de Mérida durante los años ochenta se realizó gran parte de la regularización de la tenencia de la tierra y se estimuló masivamente la construcción de vivienda en serie, tanto producida por el sector público como por el privado. (García y Tello, 1993: 176)

PLANO NÚM. 5. PERÍODOS DE URBANIZACIÓN DE DIFERENTES ÁREAS DE LA CIUDAD



De acuerdo con el plano presentado por García y Tello para mostrar de manera gráfica las expropiaciones de terrenos ejidales realizadas entre 1970 y fines de la década de los ochenta, la mayor parte del área en que viven los niños de la Florinda, ingresó al mercado urbano de suelo en ese período (García y Tello, 1993: 176). A su vez, los datos recopilados por López Falfán (2008: 82) indican que en su mayor parte la urbanización de la sección comprendida entre el Circuito Colonias y el Periférico ocurrió entre los años ochenta y noventa, y que las áreas colindantes del municipio de Kanasín se poblaron aceleradamente durante los noventa (Ver plano núm.5).

Coincidiendo con la información bibliográfica, los relatos de los papás de los niños, aluden también al acelerado proceso de poblamiento de la zona por personas de escasos recursos en las tres últimas décadas. La mamá de Ernesto, originaria de Tenejapa, Chiapas al igual que su marido, me contó:

Cuando nos casamos que nos dice mi suegro ‘vénganse acá está mejor, acá [en Mérida] hay más trabajo’. Nos venimos, primero estábamos con mi suegra, cuando ya mi esposo consiguió trabajo en una tortillería, ya rentamos una casa allá por la Azcorra. Nos tocó duro porque no teníamos muebles, no teníamos trastes, nada trajimos. Yo primero no me acostumbraba, como no conocía a nadie sí se me hizo difícil al principio. Pero poco a poco nos fuimos levantando, los dos trabajábamos (...) Mi vecina de aquí al lado se pasó acá primero, me aviso que había un terreno al lado suyo que nadie usaba, me dijo ¿por qué no se vienen? Métanse y ya luego ven que se arregle [que se regularice el predio]. Nos pasamos acá [San Antonio Kaua II], hicimos una casa de lámina y ya después metimos papeles para que nos den el terreno, de eso hace dieciocho años (...) por acá estaba muy olvidado, nosotros vimos que se hagan las calles, poco a poco fue llegando más gente. Ha crecido mucho todo esto, no así estaba.

Por su parte don Gustavo, papá de Erika, me relató acerca de su llegada a la colonia Ampliación Miraflores: “Llegamos hace como 30 años, era monte, era ejido, fuimos pioneros aquí. Todo esto era henequén hasta donde está el periférico, ahí empezaba la terracería para ir a Kanasín”. Completando los recuerdos de su esposo, Doña Naty me comentó:

Nada había, no había luz, él llevaba unos acumuladores a cargar y con un foquito cenábamos. Carmen y Tavo [los hijos mayores] así crecieron, sin luz. Luego me fastidiaba y me iba a casa de mi mamá, como no está lejos, allá me quedaba una semana, quince días. Es que por donde vive mi mamá ya había todo (...) pero por acá puro henequén había, verde se veía. Unos pocos por acá vivíamos. Nosotros siempre aquí estábamos, pero era nomás una pieza, de lámina era el techo. Cuando [el huracán] Gilberto [1988] se llevó el techo, no lo levantó parejo, por pedazos como desgarrado quedó, como cuando un gato masca cartón (...) Ya luego fue llegando más gente por acá.

Residente de la colonia Xelpac, Kanasín, doña Claudia, la mamá de July, me platicó que ella nació en Abalá, Yuc. En su adolescencia, a principios de los ochenta llegó junto con toda su familia a vivir a Mérida. Ha vivido por diversos rumbos de la ciudad. Con los ingresos de su esposo como policía y los de ella en una maquiladora fueron levantando su vivienda, que consta de tres piezas (una aún con piso de tierra) además, de una cocina muy rústica, con techo de lámina. Cerca de su casa aún hay muchos predios desocupados, calles sin pavimentar y áreas sin alumbrado público. En su vecindario, casas de una o dos piezas, rodeadas por sencillas albarradas de piedra, con solares amplios en los que las personas tienen árboles frutales y animales de traspatio (incluso caballos y/o toros), se combinan con viviendas de dos pisos, que incorporan en sus fachadas ventanas de aluminio, rejas con diseños diversos, pequeños jardines u otros elementos que les dan una imagen más urbana. “Nosotros nos pasamos hace como seis años, sigue llegando gente por acá, todavía hay terrenos, pero ya están más caros” –me dijo doña Claudia-.

En otra área de Xelpac, cerca de la carretera que lleva a Acanceh, Yuc., vive Arturo, quien también participó en mi investigación. Su papá es originario de Kopomá, Yuc.; su mamá nació en Tepakán, Yuc. Ambos llegaron a Mérida en su adolescencia: ella junto con toda su familia, él solo, buscando empleo para apoyar a su padre con los gastos del hogar. Actualmente viven en una pequeña vivienda de interés social construida en los noventa. No les fue fácil adquirirla:

Por su trabajo de mi marido [chofer de autobús] sacamos un crédito, pero no teníamos para pagarlo, ni con lo que yo ganaba [como empleada doméstica] nos daba, por eso la dimos rentada, varios años la dimos rentada (...) de mientras vivimos con mi suegra, luego con mi cuñado.

Los relatos anteriores me han servido para describir la urbanización de la zona donde realicé la segunda parte de mi estudio y a la vez para mostrar que no se trata de una zona totalmente homogénea: hay áreas bien consolidadas, que se poblaron hace varias décadas y que disponen hoy día de variedad de servicios; mientras otras zonas presentan aún deficiencias en pavimentación, alumbrado público y dotación de infraestructura comercial y de servicios. En unos casos las viviendas tienen dimensiones muy pequeñas (ya sea porque fueron construidas en serie para los trabajadores o porque se edificaron en espacios reducidos, derivados de subdivisiones de un predio mayor entre varios hermanos), en otros casos se trata de casas que han sufrido ampliaciones a lo largo de los años hasta contar con varias piezas y que cuentan con espaciosos patios en los que los niños pueden jugar.

Las narraciones expuestas en párrafos anteriores me permitieron también ir introduciéndome en la caracterización de las familias de los niños. En el siguiente apartado trataré de mostrar que estos niños provienen de familias que dos o tres generaciones atrás residían en localidades rurales (no siempre yucatecas) y en su mayoría estaban vinculadas a las actividades del sector primario. Como veremos, todos los padres y madres de los niños han residido en la ciudad al menos durante tres lustros (algunos nacieron en Mérida, otros llegaron durante su adolescencia y juventud). En la mayoría de los casos, a lo largo de las tres últimas generaciones ha habido experiencias de movilidad social ascendente, de mejoramiento de los niveles educativos y de dispersión de los miembros de las ramas familiares por diversos puntos de la ciudad, de la península, del país e incluso del extranjero, lo cual ha impactado la forma de vivir y concebir la niñez entre las familias consideradas y ha tenido efectos sobre las aspiraciones de los niños para el futuro (de lo cual hablaré en el siguiente capítulo).

3. El paso de las generaciones: transformaciones de la niñez en familias cada vez más urbanas

En el proceso de incorporación a la ciudad las familias de los niños de la Florinda han ido abandonando formas de organización doméstica en las que el trabajo infantil era elemento fundamental para la sobrevivencia familiar y en las que la incuestionable autoridad de los padres se hacía sentir hasta en los más pequeños detalles de la vida cotidiana. En contrapartida, han cobrado peso la formación escolarizada de los menores y la adopción de prácticas de socialización infantil más permeadas por los discursos hegemónicos acerca de la niñez. Asimismo, en aquellas familias en las que hace décadas se hablaba el maya con regularidad, hoy se ha dejado atrás el uso de esta lengua y de costumbres comúnmente asociadas con los hablantes de este idioma. Para ilustrar este desarrollo, presento a continuación algunos ejemplos tomados de distintas generaciones.

3.1 Abuelos y bisabuelos

Los casos de los bisabuelos de Erika y Shantal pueden dar una idea del humilde origen de las familias, del tipo de actividades económicas que les daban sustento y de las formas que asumía la autoridad paterna en las generaciones previas. De acuerdo con el relato de don Gerardo, papá de Erika, su familia proviene de localidades yucatecas distintas a Mérida. El

abuelo paterno (bisabuelo de Erika) “era de Las Coloradas [población salinera en la costa oriente del estado], trabajaba en la sal, era cargador, entonces [aproximadamente en los años treinta del siglo XX] no había maquinaria ni camiones, a pie se sacaba, cargaba bultos de sal; luego aprendió la panadería y se fue a Chelem, de ahí a Kanasín¹⁸, ahí conoció a mi abuela y se casó con ella”. El otro abuelo (el materno) era de Kanasín:

Sembraba tomate, romanita, chile, todo eso, aguacate, tenía muchas cosas, las venía a vender a Mérida, al mercado (...) Una casa vivía él, a un lado su hijo, al otro lado el otro hijo, así todos los hijos (...). Todos lo tenían que obedecer. Mi mamá así ya estaba casada, ya tenía sus hijos, no la dejaba salir ¿dónde vas? le decía. – A comprar. No, no vas, manda ese chamaco, tú no tienes a qué salir.

A las nietas, las que estaban así como se dice casaderas, menos las dejaba salir, hacía que las acompañen, que iban al molino, tenían que ir acompañadas, que las acompañe su tía, que las acompañe su hermano. Hasta a sus nietos no dejaba salir. En las tardes se sentaba en la puerta y de ahí veía quién quería salir (...) En ese tiempo había ley, había orden (...) Al lado tenía su chicote, me acuerdo como sonaba su chicote.

El día que mi abuelito no iba a trabajar, se están moviendo todas las mujeres allá, su esposa, su hija, sus nueras, ya saben todas lo que tienen que hacer, ya saben quién va a lavar el maíz, quién lo va a moler y va a hacer su pozole, quién va a tortear. A la hora del almuerzo todos tenían que estar (...) Era muy estricto mi abuelo (...) hasta a su hijo más grande tenía que corregir, si no se calmaba, su limpia le daban por mi abuelo.

Por su parte Doña Eulalia, bisabuela de Shantal, me contó que ella nació en Ticul, Yuc. dentro de una familia maya muy pobre:

Mis papás eran mayeros¹⁹, yo antes sí lo sabía la maya (...) cuando me casé vivimos muchos años por Escárcega, por Champotón, allá no lo hablan, se me olvidó (...) a mis hijos no les enseñé (...)

Mi niñez fue muy triste. Crecí como un animalito, no tuve estudio, no tuve juegos, pasé cuidando a mis hermanitos y ayudando a mi mamá. Como de siete años empezó mi mamá a ponerme a lavar, a tortear (...) vivíamos en una casa de esas de guano, hora ya casi no hay de esas, ya se acabaron (...) Mi papá no quiso que vaya a la escuela, decía que pa’ qué si soy mujer. Yo le pedía a mi mamá que me lleve, pero ella tenía miedo de mi papá, no decía nada, callada quedaba, el que mandaba era mi papá, mi mamá le tenía miedo, como era su marido tenía que hacer lo que él diga (...)

A mi papá le gustaba tomar, por eso mi mamá tenía que tejer [sombros de palma] pa’ que alcance el dinero, pa’ completar, muy poco pagan entonces (...), yo también tenía que tejer (...).

Mi papá no me dejaba salir, puro encerrada en mi casa, pero [yo] hacía un hueco entre la albarrada y cruzaba con una mi vecina y con ella a veces jugaba, cuando oía que llegaba mi papá del trabajo, a correr a mi casa y patas pa’ qué las quiero, porque si me agarraba me daba mi limpia (...) Cuando ya estaba más grande, como catorce tenía, tuve un novio que era de mi gusto, a escondidas venía a acecharme; mi papá a pedradas lo corrió y me casó con otro, yo a ese señor no lo quería, obligada me casó mi papá, tenía dieciséis en que me casó.

¹⁸ Chelem es una pequeña localidad costera ubicada a unos 40 Km. de Mérida. Kanasín es la cabecera del municipio del mismo nombre actualmente conurbado con la capital estatal.

¹⁹ En Yucatán el término ‘mayero’ se utiliza para referirse a los hablantes de maya.

Entre los abuelos de los niños de la Florinda se reiteran también historias sobre la pobreza de sus familias y la incorporación temprana de los niños al trabajo. Como en el caso de Chalmuch, la asistencia de los abuelos a la escuela fue muy corta. Cuenta por ejemplo la abuelita de Zoraida:

Yo soy de Dzemul [Yucatán]. Cuando era yo chamaca había henequén y la milpa, cada familia, cada papá hacía su milpa, de eso vivíamos. Cosechábamos elotes y se cuidaban los elotes para comer porque en la época de las lluvias, cuando ya se friega todo lo de allá, mi mamá nunca se quedaba sin elote (...), nos ponían a desgranarlos así con una palangana y ese ... el bacal²⁰ que le llaman del elote, eso también se juntaba porque eso servía para la candela porque no había estufa (...) Había que lavar el nixtamal y cocerlo, luego llevarlo al molino y sentarse a tortear. A mí me encantaba sentarme a ver cómo torteaban mis hermanas, entonces, siempre, me hacían un bollo de masa y me dejaban el comal así especialmente, como para que yo pueda, que no tenga mucha candela, así fui aprendiendo también a tortear. No me decían nada, nomás “aquí te vamos a poner tu bollo” y ahí me ponía yo, como salgan [las tortillas], gorditas, flaquitas, como sea, y lo pongo en el comal y veo como lo voy a alzar, meto el cuchillo porque no puedo, me quemaba, pero así fui aprendiendo; dejaba yo mis tortillas así, mis pimitos²¹, como salían (...)

A mí me gustaba ayudar; me gustaba ir con mi mamá a vender tomates, la verdurita; nos íbamos [desde Dzemul] hasta San Eduardo, es una hacienda, caminando del pueblo hasta allá; de lo mismo que se cosecha lo vendemos todo: chile habanero, tomate, todas esas cosas lo vendemos; cuando regresemos ya no hay nada en la palangana (...) me encantaba andar con ella.

El abuelo de Arturo ejemplifica también la presencia de trabajo infantil y las dificultades que para muchos significaba la asistencia a la escuela hace dos generaciones. Él nació en Tepakán, Yuc., en una familia muy pobre: “era campesino él, no sabe leer porque lo entregaron muy tarde a la escuela porque iba al monte a trabajar, hasta de 15 [cuando cumplió 15 años] lo llevaron a la escuela, pero le daba pena en que ya estaba grande y ya no quiso ir, así que no aprendió. Mi mamá sí sabe leer y escribir” (Doña Lucero).

Tampoco la abuela materna de Erika sabe leer; las malas condiciones económicas de su familia y la carencia de escuelas en su localidad le impidieron aprender. Además, su participación en las labores domésticas era importante para su familia, como se aprecia en el siguiente relato:

En Tadzihú no había escuelas, por eso no sé leer. Aprendí a escribir mi nombre, pero en que casi no lo escribo se me olvida cómo lo voy a poner las letras (...) Mi papá se iba al monte a hacer su milpa, cuando diga lunes se va y viene el sábado, allá hace su sembrado de maíz, frijol, íbes... a veces traía venado... Comíamos tortilla con chile, frijol, atole de masa, así chocó [caliente]. Puro maya se hablaba. Desde que era yo chica mi mamá me ponía a lavar nixtamal, no ha amanecido, con luz de candela lo voy a hacer. Me pone a tortear, a lavar, a

²⁰ Bacal se denomina en Yucatán al centro de la mazorca de maíz; en otras partes del país se le llama ‘olote’.

²¹ Pimito le llaman a una especie de tortilla gruesa, mezclada con sal y manteca, a la que se cuece sobre el comal dejándola tostar ligeramente.

barrer. No tiene que quedar ni una hoja en el patio, la ropa tiene que estar bien blanca. Me decía así mi mamá: ‘Tula creo que está viniendo la lluvia, está nublado, está gris, ¡no! Es la ropa que lavaste está nublada, vuelve a bajarla’ me dice, ‘bájala para que quede blanca’. Yo digo ‘¡no mamá, cansa!’ Y ella ‘cabrona, está nublada’ y me pega con una vara. Muy dura era mi mamá, también mi papá, si se moja la sogá cuando saque yo agua del pozo, me pega. Cuando falleció mi papá [ella tenía trece años] me vine a Mérida a trabajar, una señora del pueblo me recomendó aquí para que limpie su casa de una de acá. Al principio sí lo sufrí porque no hablaba yo español, casi no lo sé entonces, de a poco aprendí.

En algunos casos, los menos, los abuelos crecieron en poblaciones urbanas. La abuela de Shantal, por ejemplo, se crió en Champotón, su papá era empleado de una cooperativa de pesca; ella cuenta que:

De mañana y de tarde íbamos a la escuela. Cuando dije ya no, cuando ya no quise ir, mi mamá dijo está bueno, no vayas, no me obligó ni me dijo nada. Es que cuando me bajó mi menstruación ya no quise ir, por eso no acabé mi primaria (...) Luego ya nos venimos a Mérida, ayudaba a mi mamá pa’ que busquemos que comer porque mi papá no ganaba mucho. Ella iba a varias casas, a arreglar casas, y en la noche iba a una lonchería, trabajaba allá, hacía panuchos, salbutes, tortas. Yo empecé a ir con ella yo también a arreglar casas (...) A los quince años me casé, con un amigo de mi hermano. Mis hermanos uno se fue a Chicago, allá trabajó muchos años, aprendió inglés, aprendió muchas cosas, pero en que dijo regresar, fue que regresó. Ahora trabaja en Cancún. Otro vive en Chetumal y otro allá en Tapetes²².

Aunque originario de una localidad rural, el abuelo materno de Jair y Juan José creció en Mérida. Doña Antonieta, mamá de Jair, me contaba al respecto:

Él es de Tunkás [Yucatán], es de un pueblo, pero crecieron ellos aquí. Así muy chiquitos mi papá nos contaba que iban a ordeñar las vacas y todo eso, pero cuando empezaron a crecer pasaron a vivir aquí en Mérida y mi abuelito empezó de panadero (...). Aquí se conocieron con mi abuelita.

Como puede observarse en los relatos anteriores, los familiares de los niños participantes en mi investigación recuerdan que en el tiempo de los abuelos la participación infantil en las labores domésticas y las actividades productivas era parte de la vida de los menores de edad. En ese sentido no hay diferencias significativas respecto a lo observado en la comisaría de Chalmuch ni a lo reportado sobre comunidades mayas tradicionales, de las que muchas de las familias proceden.

²² Tapetes es la forma en que muchos meridianos nombran a una colonia obrera construida hace décadas para los trabajadores de la paraestatal CORDEMEX que industrializaba el henequén y, en un tiempo produjo alfombras y tapetes de esta fibra. Esta colonia es de las pocas áreas del norte de la ciudad poblada por sectores populares.

3.2 Papás y mamás

Algunos de los papás y mamás de los niños de la Florinda crecieron en el medio rural y llegaron a Mérida en su adolescencia o juventud, otros vivieron desde sus primeros años en la ciudad. En sus historias de vida es común encontrar referencias a la escasez de recursos en sus hogares, a las dificultades para ir a la escuela y en algunos casos, a la necesidad de trabajar siendo aún niños para apoyar la economía de sus unidades domésticas. Entre los que crecieron en localidades rurales y migraron desde lugares distantes en busca de mejores condiciones económicas se encuentra la mamá de Bertha, ella me contaba:

Yo soy de Palmar Alto, de la huasteca de San Luis Potosí, ya colinda con Veracruz. Cuando yo era niña era chico allá, había como unos 60 señores, entre 50-60 ejidatarios, todos se conocían, era muy tranquilo (...) ahorita ya hay agua, ya hay luz, pero en la niñez yo tenía que acarrear agua del arroyo. Tampoco luz no había, mi mamá hacía unas latitas que les llaman candiles, las llenaban de petróleo, les ponían su mecha y con eso nos alumbrábamos (...) Cuando me levantaba iba a acarrear agua, luego me iba yo a la escuela, cuando volvía ayudaba en la casa a barrer, a lavar nixtamal, a tortear; a la edad de Bertha [once años] yo ya sabía hacer todo eso (...)

Todos los niños iban a la escuela, algunos cuando acababan la primaria se iban ya a trabajar, otros sí fuimos a la secundaria (...) se iban a Monterrey, a Tampico a trabajar, la mayoría se iba (...) Mi esposo chico se fue a trabajar, él ni la secundaria pudo estudiar, a primero nomás entró pero no lo pudo acabar, se fue a México a trabajar (...). Mis hermanos todos salieron de allá para trabajar a México, a Veracruz. Yo salí hasta que me casé. Los hermanos de él igual salieron.

También los papás de Ernesto llegaron desde otra región del país. Ellos vinieron de Chiapas en donde habían pasado su infancia y adolescencia en condiciones económicas difíciles, no muy distintas a las de los padres de otros niños de la Florinda y a las de las generaciones anteriores en Chalmuch. Relata doña Nidia:

Mi papá trabajaba en el campo, en una finca de un señor. Nosotros vendíamos tortillas, frijoles, quesos a los que pasaban en el camión. A las doce de la noche mi mamá se ponía a echar tortillas, a hacer los frijoles, ya cuando amanecía se acostaba ella y nos mandaban a mi hermana y a mí a vender, caminando nos íbamos al crucero, allá nos quedábamos vendiendo hasta la tarde, ya cuando iba a entrar la noche regresábamos. Por eso yo no iba a la escuela, además mi papá no quería que fuéramos, él era muy estricto, decía que pa' qué vamos a estudiar si somos mujeres, mejor que nos enseñemos a trabajar (...)

Ya cuando mi papá entró de policía, a escondidas nos íbamos a la escuela, así hasta que acabé la primaria, pero siempre tenía que vender cuando salía de la escuela (...)

A los diecisiete me casé, mi esposo también es de allá [del rumbo de Tenejapa] (...) Él casi no fue a la escuela, hasta segundo [de primaria] nomás llegó, es que desde chico lo llevaba su papá a trabajar a la milpa.

Los casos de quienes pasaron su infancia en el medio rural no son generalizables a todos los papás de los niños de la Florinda, pues la niñez de algunos transcurrió totalmente en la ciudad, como ocurrió con los papás de Luz María:

Mi papá nació en Chuburná [en el municipio de Mérida], era campesino; mi mamá es de Ticul [en el interior del estado], cuando ella vino a trabajar en casas de acá se conocieron y se casaron, se compraron este terreno [en ampliación Miraflores donde hasta la fecha viven al igual que dos de sus hijos casados]. Nosotros fuimos doce (...) Era una casita de paja, acá en la parte de atrás sembraban perejil, chile, remolacha, calabacita. Vendían en el mercado (...). Mi papá es mero mayero, hora mi mamá habla maya y también español (...) Éramos muy pobres.

A las tres de la mañana me levantaba mi mamá, no como ahora que me voy a las cinco. Yo con una palangana tenía que vender en el mercado [deambulaba por los pasillos del mercado principal de la ciudad ofreciendo las verduras que cultivaba la familia]. Mi mamá era muy dura, muuuy dura, así como eran todas las señoras antiguas. Yo sí sufrí. Cuando ya era tarde, como a las doce mi mamá empezaba a buscarme y si no había acabado de vender, me pegaba. Nosotros sí sufrimos, también mi esposo, por eso yo trato de darles a mis hijas lo que yo no tuve.

Cuando llegaba yo [después de andar vendiendo toda la mañana] sólo estaba buscando mi hamaca. (...) Una vecina le decía a mi mamá que tiene que llevarnos a la escuela, y creo por eso nos llevó [turno vespertino]. Pero yo estaba cansada, creo que por eso no me gustó la escuela. Me acuerdo que lloraba, le decía a mi mamá que no quería ir, pero ella con la faja²³ me obligaba, enfrente de todos me daba con la faja (...). Yo le digo a ella [a su hija Luz María] que le eche ganas porque como le digo yo casi no sé, yo no puedo leer así bien, yo despacio, no de corrido leo, por eso le digo que ella que sí aprenda bien, porque no va a querer estar como yo. La llevo a veces conmigo al mercado²⁴, ayer la llevé, para que vea que yo me canso, que no está fácil vender.

El papá de Luz María también tuvo que trabajar desde niño; según cuenta su esposa:

Su padrastro tomaba mucho, les pegaba mucho (...) él tenía que cuidar a sus hermanitas para que ese señor no les vaya a hacer algo malo; empezó a trabajar muy chico, trabajaba en la tortillería de ahí del mercado, ahí nos veíamos desde que éramos chamacos, siempre me veía temprano cuando [yo] llegaba con mi mamá, pero a él sí le gustaba la escuela, su ilusión era ser doctor (...) Él sí sacó su certificado, con trabajos, porque tenía que estudiar y trabajar, hasta su prepa hizo, así ya de grande, ahora trabaja de noche en la Pepsi”.

Las mamás de Juan José y Jair (hermanas entre sí) también pasaron su niñez en Mérida. Debido a que la situación en su hogar no era holgada y al interés de sus padres porque contribuyeran a generar ingresos para el hogar, ambas estudiaron sólo la primaria:

Cuando regresábamos de la escuela no éramos de salir a la calle, sino que nos poníamos a aprender el tejido [de petatillo para reparación de muebles], desde la edad de Juan José [once años] yo ya aprendí el petatillo. Mi hermano nos enseñó a todos, toda la familia trabajamos el petatillo (...)

²³ En Yucatán llaman fajas a los cinturones.

²⁴ Doña Reyna aún vende en el mercado principal de la ciudad; se sienta en el piso al lado de un local y desde ahí ofrece flores naturales a la gente que pasa.

Cuando mi hermana acabó la primaria aprendió mecanografía, repostería pa' que pudiera trabajar. Yo igual hasta primaria llegué, yo hasta ahí, luego me metí a estudiar cultora de belleza, aquí cortaba yo cabello, la mayoría que hacía era lo básico, eran las bases, manicure, pedicure, hasta hoy a veces hago, pero más me dedico al tejido (doña Rita).

También de ayudar en la casa a nosotros nos enseñaron a los cinco. En parejo mi mamá nos enseñó, tanto a los niños como a las niñas, no había de que tú eres niño tú no vas a hacer nada, tus hermanas todo; no, mi mamá parejo nos enseñaba. Ellos limpiaban ventanas, barrían el patio, teníamos cierto día que a cada quien nos tocaba hacer. Los trastes nos los daban como a los ocho años, ya luego la ropa; me acuerdo que me tenía hecho así una tabla para alcanzar, para que pueda yo lavar (...) no nos hizo mi mamá dependientes de una persona, en ese grado mi mamá nos enseñó bien.

Como doña Antonieta y doña Rita, los papás de Erika tampoco pudieron estudiar más allá de la primaria. Él empezó a trabajar a los ocho años:

Mi papá me llevaba con él a la panadería [era panadero]. En ese tiempo los papás no tenían economía y tenían que enseñarnos algo para solventar la economía. De mañana iba a la escuela, de tarde y hasta la noche en la panadería. Sólo la primaria acabé. Es que de noche trabajábamos porque el pan tiene que estar temprano por eso casi no aprendía en la escuela, me estaba durmiendo. Mis hermanitos, los más chicos sí pudieron seguir su estudio porque ya los otros dábamos [dinero para la casa], uno es ingeniero químico, otra es maestra, trabaja en un colegio con las madres [religiosas católicas].

Doña Nati cuenta que ella no estudió mucho porque a su papá no le gustaba que ella y sus hermanas anduvieran fuera de la casa y aunque sufrían estrecheces, tampoco dejaba que trabajaran:

Veíamos que unos niños iban al molino a juntar desperdicio de tortilla para vender, nosotros queríamos ir también pero no nos dejaban por mi papá. Había también señoras que necesitaban ayuda [para limpiar casas], queríamos ir para que nos den algo, pero él no nos dejaba.

La presión familiar para contribuir económicamente en la casa o la oposición de los padres no siempre fue razón para que los que habían crecido en la ciudad dejaran de estudiar, tal como sucedió con el papá de Shantal:

Mi abuelita me cuidaba porque mi mamá trabajaba [era empleada doméstica]; yo era muy terrible, me iba sin pedir permiso, hacía maldad a mi hermanito, hacía travesuras con otros chamacos. Cuando llegaban mis papás mi abuelita rendía cuentas y ellos me pegaban, bueno mi abuelita también me pegaba, pero más ellos (...) Gracias a mi madre tuve oportunidad de acabar la secundaria. Ella quería que yo siguiera, pero por rebeldía no quise seguir estudiando, influyó que quería vestir bien y no podía, yo sólo me calificaba mal porque otros tenían y yo no (...) Yo estuve metido en la rebeldía, antes también había vandalismo, pero nosotros ¿qué hacíamos?, nomás pelear, sí nos agarrábamos, sí había pleitos, había discusiones, pero nadie pensaba en matar, nada de eso. Ahora no, los muchachos ya se van a otras cosas.

En la generación previa a la de los niños que participaron en mi estudio hubo casos más afortunados en términos de escolarización. Dos papás y una mamá terminaron la preparatoria. La mamá de Shantal, nació en una zona rural de Tabasco, pero desde los siete años creció en Mérida. Sus dos padres generaban ingresos derivados de la confección de ropa y varios de sus hermanos trabajaban ya cuando ella llegó a la adolescencia, de manera que la familia tuvo recursos suficientes para apoyar los estudios de la menor de las hijas. Don Carmelo, papá de Juan José y originario de Veracruz, a pesar de haber pasado estrecheces que le obligaron a trabajar en las calles durante su niñez (vendiendo flores) logró terminar su bachillerato y capacitarse en el mantenimiento y reparación de equipos de cómputo cuando en su juventud se incorporó al Ejército Mexicano. Por su parte, como señalé antes, el papá de Luz María, concluyó su preparatoria siendo ya adulto. En el extremo opuesto a los tres casos que acabo de mencionar estuvo la mamá de Yazmín, cuya escolaridad es la menor entre los padres de los niños de la Florinda; por la precariedad de recursos en su familia, ella nunca asistió a la escuela y hasta la fecha no sabe escribir.

Los antecedentes familiares de los niños de la Florinda, vistos en conjunto, permiten apreciar que la mayoría de las mamás y papás, así como los abuelos(as), crecieron en condiciones económicas difíciles y tuvieron desde corta edad responsabilidades que impedían o complicaban su dedicación a los estudios. Esto, según muchos de ellos me expresaron ha jugado un papel importante en el hecho de que hoy día se esfuercen por dar a sus hijos una mayor escolaridad que la que ellos tuvieron, pero a su vez insistan a los niños en que deben asumir algunas tareas que les enseñen “lo que cuesta ganar el dinero” (hablaré sobre ello al abordar las rutinas infantiles). Por el momento quiero hacer notar que a pesar de que la mayoría de los padres se refirieron a las dificultades vividas en su infancia, en sus historias de vida, aparecieron también múltiples relatos que aludían a los juegos y alegrías durante su niñez. Cuenta por ejemplo doña Belén que durante su infancia en la huasteca:

Yo hacía mi casita de palos, de ramas, luego con hojitas yo inventaba que éstos son mangos, que éstas son tortillas. Jugaba con mi hermana o con mi hermanito también, pero más yo sola me entretenía (...) Que yo me acuerde nunca sentí que yo me aburriera, que yo me estresara, yo me sentía muy feliz, no tenía con que jugar pero yo encontraba con qué (...) De noche nos tirábamos así en el suelo y nos poníamos a ver las estrellas y formábamos figuras o cuando había luna nos quedábamos viendo, nos quedábamos platicando. ¿Cuándo íbamos a tener lo que ahora tienen [los niños]?

Habiendo crecido también en el medio rural, la mamá de Zoraida recuerda:

Yo tenía que terminar la comida antes de que vaya a la escuela (...) Para el desayuno comíamos tortilla con tomate frito, café de tortilla tomábamos, así en el comal pones la tortilla y lo negrito lo mueles para hacer tu café (...) Como a los diez, a los once empecé a cocinar. Mi mamá tenía que ir a trabajar en casas de Mérida, traía lo que se va a cocinar y me dice ‘así y así lo vas a hacer’ (...) Ya en la tarde cuando regrese de la escuela comíamos y luego jugábamos. Éramos nueve primos y cinco hermanos. Jugábamos al circo, sacábamos ropas de grandes, colgábamos muchas botellas, las amarrábamos de una sogá y con un palo las tocábamos, mis primos cogían latas que eran sus tambores y con eso la música hacíamos... También poníamos unas latas de leche nido (...) con las latas les amarrábamos unos hilos, que queden así largos, nos subimos a las latas y así con los hilos las jalamos y vamos caminando, como zancos que les dicen.

Quienes crecieron en la ciudad también recuerdan sus momentos de diversión. Así por ejemplo don William me contó que:

Jugábamos pelota, hacíamos igual el juego de la timbomba²⁵ y el juego de los pocitos, hacíamos huecos en la tierra, son de a tres huecos y luego se hacía una raya y se juega con canicas; de esa distancia de la raya tira uno y el que entre [cuando la canica entra en el hueco] vuelve a tirar, y si no, si se queda en la orilla, tira el otro y ahí te vas a quedar, cuando te vuelva a tocar vas a tratar de entrar al pocito; el que entre a los tres pocitos es el que va a ganar, jugaban niños y niñas, era revuelto, grandes y chicos, porque solamente esos juegos había. En la mañana íbamos a la escuela y en la tarde era que jugábamos.

A su vez, doña Lucero me platicó que cuando su familia llegó de Tepakán a vivir a Mérida:

Nosotros fuimos cambiando mucho de casas. Cuando venía de la escuela ayudaba a mi mamá y jugaba con otros niños a pesca-pesca, pelota. También platicábamos historias como de ‘La llorona’ y esas cosas, era idea de que nos dé miedo (...) me acuerdo que gustábamos televisión, veíamos una caricatura que se llamaba *kissy four* de unos ositos.

Ver la televisión era también un entretenimiento común para aquellos a quienes no permitían salir a la calle, como cuenta doña Naty:

Cuando era niña no había tanta libertad como ahora. Con mis hermanos pasábamos en la casa Tampoco a mis hermanos los dejaban salir mucho, más gustábamos [veían televisión], a las ocho terminaba *el chavo del ocho*, era último programa que veíamos, se apagaba todo y a dormir.

En algunos casos, como el de don Gustavo, había poco tiempo para la diversión durante los días ordinarios, pero las fiestas patronales en la localidad de origen de la familia eran días muy esperados:

²⁵ Timbomba o kimbomba es un juego tradicional yucateco que se juega normalmente en grupo, formando dos equipos. Para jugarlo sólo se requiere un palo delgado de unos 30 cm. con el que se golpea una pieza de madera de alrededor de 10-12 centímetros.

Crecí primero en Kanasín [localidad hoy conurbada con Mérida], luego venimos a vivir a la Vicente Solís [colonia de Mérida], pero íbamos de visita a Kanasín (...), mi abuelo mandaba para que vinieran por nosotros y nos llevaran a la fiesta, me acuerdo que en el parque ponían el ruedo para las corridas, la tradición allá era también el torito, salía el toro que era un señor con un armazón con bombitas [cohetes], iba correteando a la gente, nos gustaba mucho eso.

Sólo en dos casos mis informantes se refirieron al juego como actividad sumamente limitada que se combinaba con los espacios de trabajo²⁶. Llama la atención el hecho de que siendo tan similares los relatos de infancia de los papás de los niños de Chalmuch y de la Florinda en cuanto a estrecheces económicas, incorporación al trabajo desde pequeños y restricciones impuestas por los adultos, los primeros reiteradamente enfatizan que no tenían espacios para el juego, mientras los segundos al narrar sus recuerdos de la niñez, suelen aludir a sus diversiones y entretenimientos.

Una posible explicación de lo anterior debe tener en cuenta que la narración nunca es copia fiel de lo acontecido; el pasado siempre se interpreta desde el presente, unificando fragmentos de experiencia y seleccionando aspectos que se consideran relevantes a la luz de la situación actual (Jimeno, 2002: 141; Sánchez, 2009: 141; Ricoeur, 2006: 147). Por otra parte, los relatos siguen estructuras y estilos propios del entorno cultural que se constituyen en pre-textos (Pujadas, 1996: 277). Tomando en cuenta esto, puede plantearse a manera de hipótesis que en el caso de la Florinda los padres, plenamente inmersos en un contexto urbano, han tenido mayor contacto con discursos en los que la niñez aparece como etapa de juego y diversión y éstos han impactado su percepción y sus formas de narración del pasado; mientras que en la comisaría la concepción maya tradicional de la infancia en la que el juego ocupa un lugar marginal, ejerce aún cierta influencia sobre los adultos al recordar y relatar las experiencias vividas en la niñez.

La forma en que los padres narran sus vivencias infantiles no es ajena a los procesos de construcción de identidad de los niños actuales. He insistido en que la imagen que los niños tienen de lo que significa ser niño está conectada con el pasado de la categoría social a la que se autoadscriben. Los elementos que perviven en la memoria de ese pasado (recogidos en los

²⁶ Doña Reyna mencionó que mientras vendía verdura, a veces jugaba con otras pequeñas vendedoras que como ella acudían diariamente al mercado de la ciudad: se correteaban por los pasillos o se escondían unas de otras, pero sus juegos nunca podían prolongarse porque eran fuertemente sancionadas si no terminaban de vender todo lo que se les había asignado para el día. La situación de doña Nidia no era muy diferente; según cuenta “No había tiempo para jugar, es que no sólo nosotros vendíamos [en el cruce de la carretera], muchos de por allá iban a vender, no podías distraerte porque si llegaba el camión, otros te ganaban la venta; tenías que ponerte lista pa’ que no te ganen los clientes”.

relatos de los adultos) forman parte del “material” que los niños articulan –a veces inconscientemente- para situarse a sí mismos. En los dos colectivos estudiados el juego y la diversión son considerados rasgos fundamentales para definir lo que significa ser niño, sin embargo –como mostraré en el siguiente capítulo- entre los participantes de la Florinda el énfasis en esto, eclipsa el reconocimiento de sí mismos como colaboradores en el hogar. Me inclino a pensar que esta situación, producto de diversos factores, se ve reforzada por el mayor peso que sus padres dan al esparcimiento al relatar sus propias experiencias infantiles.

4. Las familias de los niños de la Florinda en la actualidad

He mostrado a través de variados relatos que los niños de la Florinda proceden de familias con orígenes geográficos diversos, que décadas atrás enfrentaban escasez de recursos, en las que la vida de los menores de edad solía combinar juego, responsabilidades en el hogar (ya fuera contribuyendo a la generación de ingresos o bien mediante la realización de quehaceres domésticos) y asistencia a la escuela en el nivel básico (primaria y, en ocasiones, secundaria). En lo que sigue expondré algunos de los rasgos económicos y sociodemográficos que caracterizan a estas familias en la actualidad.

4.1 Situación económica y composición de las unidades domésticas

Las unidades domésticas de la mayoría de los niños de la Florinda están compuestas por familias nucleares, sin embargo entre ellos se observan formas más variadas de composición familiar que las encontradas en Chalmuch. Ciertamente son pocos los casos de familias extensas (las de Shantal y Luz María), lo predominante es que en una vivienda habiten el padre, la madre y los hijos de éstos, pero en algunos casos este modelo presenta variaciones, resultantes sobre todo de divorcios y separaciones. Así por ejemplo, July vive con su mamá y el segundo esposo de ésta; el papá de Juan José, después de separarse formó con la mamá de éste un segundo matrimonio y en los días de mi trabajo de campo preveían que una hija del señor, nacida de una pareja previa llegara a vivir con ellos; el tío de Bertha al divorciarse fue a vivir a la casa donde ésta reside con sus padres y hermanos; la mamá de Vanesa, cuando su esposo la abandonó volvió a casa de sus papás y vive con ellos; la de Zoraida, desde que terminó con su marido, vive sola con sus hijas. Así pues, para los niños de la Florinda (a

diferencia de lo que sucede con los de Chalmuch) no resultan extrañas las recomposiciones de las unidades domésticas a su alrededor.

Por otra parte, aunque en el caso de la Florinda se trata mayoritariamente de familias nucleares, es muy común que parientes cercanos a los niños vivan muy cerca de éstos y que haya apoyo e interacción cotidiana con abuelos, tíos o hermanos casados que residen en el rumbo.

Las familias grandes con seis o más hijos, comunes en la generación previa, no se presentan ya entre los niños que participaron en mi estudio. En el caso de la Florinda el promedio es actualmente de 2.6 hijos por pareja (se registran un par de casos con cinco hijos y sólo uno de los niños es hijo único).

En cuanto a las condiciones de sus viviendas, éstas son variables: algunos de los niños viven en pequeñas casas de interés social; otros en modestas viviendas de dos o tres piezas, pero con traspacios amplios rodeados por albarradas; en pocos casos las familias ocupan viviendas amplias, construidas hace más de treinta años a las que paulatinamente se han agregado cuartos; finalmente, uno de los niños vive en una casa de una sola pieza. El mobiliario en la mayoría de los hogares que visité aunque sencillo, suele integrar los electrodomésticos de uso más común. Por lo general está compuesto de mesa con sillas, un par de armarios, estufa y refrigerador, televisión, estéreo y reproductor de DVD. Algunos cuentan además con lavadora, un pequeño juego de sala o, al menos un par de sillones. Son excepcionales los casos de quienes poseen comedor completo. A través de pláticas con los niños pude saber que, siguiendo costumbres de la región, la mayoría de ellos duermen en hamacas, pocos tienen camas. En otras palabras, el espacio construido y el equipamiento en los hogares de estos niños es similar al de los niños de Chalmuch,²⁷ si bien los de la Florinda disponen por lo común de menos espacio libre en el predio que habitan. Cabe señalar también que si en Chalmuch, a raíz de la venta de terrenos ejidales, varias familias tienen auto, en el caso de la Florinda en ninguna familia se registra esta posesión, aunque en dos hogares cuentan con motocicleta.

Las variaciones en la situación económica de las familias de los niños de la Florinda, no son muy marcadas, en términos generales puede decirse que la abundancia de recursos no

²⁷ Conviene recordar que a partir de la venta de tierras ejidales la mayoría de las familias de Chalmuch hicieron mejoras a sus viviendas e invirtieron en la compra de electrodomésticos.

caracteriza a ninguna de ellas y que en la mayoría de los casos sus padres requieren de la participación de más de una persona en la generación de ingresos para poder solventar los gastos en alimentación, ropa, transporte, educación de los hijos y servicios básicos de la vivienda (agua, luz, gas). No obstante, pueden observarse variaciones (de cantidad o calidad) en el consumo de ropa, formas de esparcimiento y compra de aparatos tales como teléfonos celulares, juegos electrónicos o computadoras. Estas diferencias parecen estar asociadas con los empleos de los jefes de hogar y/o con el número de trabajadores en la unidad doméstica. En el siguiente cuadro señalo la ocupación de los padres y madres de los niños participantes en el estudio.

CUADRO NÚM. 4 OCUPACIÓN DE LOS PADRES DE LOS NIÑOS DE LA FLORINDA

NIÑO/A	Papá	Mamá
1	Hace y vende paletas	Hace y vende paletas
2.	Chofer de camión urbano	Ama de casa
3.	Panadero	Vende pollo fresco y panuchos
4.	Sin datos. No vive con la familia	Ama de casa.
5.	Obrero en industria del refresco	Vende flores en el mercado
6.	Vende elotes	Vende elotes
7.	Obrero de imprenta	Repara petatillo, vende bolis y manualidades
8.	Militar	Repara Petatillo y corta el pelo.

NIÑO/A	Papá	Mamá
9.	Policía	Ama de casa
10.	Chofer de taxi (asalariado)	Empleada en el depto. de lácteos en un supermercado
11.	Empleado en tienda departamental	Cajera Oxxo
12	Plomero	Vende diversos productos por catálogo
13.	Sin datos. No vive con la familia	Vende ropa en abonos
14.	Plomero y electricista (No vive con la familia)	Empleada doméstica
15	Chofer de autobús foráneo	Empleada doméstica

Vale la pena subrayar que las tres madres que se dedican exclusivamente a tareas del hogar trabajaban hasta hace poco: una dejó de hacerlo a causa de una seria enfermedad que padece (antes era empleada de una tortería); otra laboraba despachando carnes frías en un supermercado, pero su esposo no quiso que siguiera trabajando para que atendiera más a la

única hija que aún vive con ellos; la tercera, que era empleada doméstica, dejó su empleo cuando los hijos mayores comenzaron a trabajar. Todas las demás señoras además de realizar actividades que les generan ingresos, se hacen cargo de la mayor parte de los quehaceres de la casa. En la mayoría de los casos dependen del trabajo de su esposo o de alguno de los hijos para el acceso a servicios gratuitos de seguridad social.

En la mitad de los hogares de los niños de la Florinda el ingreso familiar proviene exclusivamente del padre y la madre, pero en el resto hay otros miembros de la unidad doméstica que tienen trabajos remunerados y contribuyen al sostén de la familia: puede tratarse de alguno de los abuelos o tíos con quienes comparten la vivienda o bien de los hermanos(as) soleteros. Cabe aclarar que en cuatro de las unidades domésticas las contribuciones provienen de hermanos que aún son menores de edad: uno trabaja como ayudante de panadero, otro como empacador, uno más atiende durante las mañanas la paletería de la familia y otro coloca tapas a garrafones en una planta de agua purificada.

Entre los niños de la Florinda que participaron en mi estudio unos han tenido ya la experiencia de contribuir en la generación de recursos para su hogar: Ernesto y Erika han trabajado como empacadores o “cerillitos”; otros han colaborado con sus madres en el trabajo que éstas realizan: Jair y Juan José participan en el tejido de petatillo cuando a sus mamás se les acumula el trabajo; Bertha colabora a ratos atendiendo a los clientes en la paletería de la familia; Yazmín y Luz María ayudan a preparar las cosas que sus padres llevan cada día a vender; María Fernanda y Vanesa a veces van a las casas donde sus madres trabajan como sirvientas y ayudan a éstas con la limpieza que ahí realizan. Sin embargo, y a diferencia de lo que vivieron los miembros de la generación anterior, ninguno de los niños ha tenido como obligación permanente realizar tareas necesarias para el sustento familiar. En todos los casos, los adultos responsables de estos niños me subrayaron que consideran prioritaria la dedicación de sus hijos a la escuela.

Como puede notarse, un contraste importante entre las familias de Chalmuch y las de la Florinda es que en el segundo caso hay mayor participación de los niños, y sobre todo de las mamás, en actividades generadoras de ingresos. Pero no es esta la única diferencia significativa en los contextos inmediatos de las dos comunidades infantiles consideradas en mi estudio; otros ámbitos presentan también contrastes importantes a los que me referiré a continuación.

4.2 Niveles de escolaridad, situación lingüística de los hogares, y distribución geográfica de la parentela.

Como señalé en el capítulo V, en Chalmuch los papás y mamás de los niños, por regla general, cuentan únicamente con estudios de primaria (unas veces completa, otras incompleta); sólo dos de las mamás tienen secundaria y nadie accedió a niveles más avanzados de instrucción. En contraste, entre los progenitores de los niños de la Florinda los niveles de escolaridad son más heterogéneos, abarcando –como expuse a través de relatos de la generación previa- desde analfabetismo hasta preparatoria. Pese a esta heterogeneidad, conviene señalar que en dos tercios de los hogares, al menos uno de los padres terminó o superó la secundaria.

CUADRO NÚM. 5 ESCOLARIDAD DE LOS PAPÁS DE NIÑOS FLORINDA

ESCOLARIDAD	PAPÁS	MAMÁS	TOTAL
Sin escolaridad	0	1	1
Primaria incompleta	2	3	5
Primaria completa	4	5	9
Secundaria incompleta	2	0	2
Secundaria completa	2	4	6
Prepa incompleta	1	0	1
Prepa completa	2	1	3
No se tiene el dato	2	0	2

Por otra parte, si en Chalmuch son excepcionales los casos de niños que convivan cotidianamente con miembros de la unidad doméstica que tengan educación postbásica (unos pocos hermanos han llegado a la preparatoria, no siempre concluida), en la Florinda, en cambio, hay varios casos de hermanos o algún otro pariente residiendo en casa de los niños que cuentan con estudios de bachillerato e incluso tres de los chicos conviven en su hogar con familiares que poseen estudios de licenciatura.

Si consideramos no sólo el ámbito hogareño, sino también el entorno más amplio en que se desenvuelven los niños, es posible apreciar que mientras el promedio de escolaridad en la localidad de Chalmuch es de 4.14 años²⁸, en la zona donde residen los niños de la Florinda²⁹ la

²⁸ Véase apartado 3.2 del capítulo V de este trabajo.

²⁹ De acuerdo con la delimitación que establecí en el apartado uno de este capítulo, la zona del suroriente de Mérida donde residen los niños de la Florinda abarca las siguientes Áreas Geoestadísticas Básicas (AGEB):

media de escolaridad es de 8.18 años³⁰. En resumen, puede decirse que en el entorno de los niños de la Florinda hay niveles de escolaridad superiores a los que se observan en Chalmuch, lo cual les permite contar con mayores posibilidades de apoyo para la elaboración de tareas escolares.

Otro contraste en el medio cotidiano de los dos grupos de niños considerados en mi estudio, se refiere a la situación lingüística de las familias. En Chalmuch los padres y otros adultos con los que los niños conviven de ordinario son bilingües maya/español y el maya se usa con mucha frecuencia en las interacciones entre adultos, tanto en los hogares como en los espacios públicos. Los niños de la Florinda, en cambio, tienen pocas oportunidades de presenciar interacciones comunicativas en maya: únicamente en casa de Luz María sus abuelos siguen utilizando entre ellos dicho idioma. Para el resto de los niños el maya es una lengua ajena y distante que ocasionalmente escuchan en la calle o en los transportes públicos.

Cabe enfatizar que salvo en los casos de Bertha y Ernesto, en los que mamá y papá son originarios de otras entidades del país, en las familias de todos los demás niños es posible rastrear vínculos con lo maya en generaciones previas, ya sea vía materna o paterna: la mitad de estos niños tienen al menos un apellido maya y entre los que no tienen esta característica, los relatos de padres y/o abuelos hacen referencia a que proceden de familias campesinas yucatecas en las que el maya se hablaba con regularidad. Por ello unos cuantos de los papás y mamás entienden conversaciones en dicho idioma, aunque sólo dos de las señoras lo tuvieron como primera lengua .

La migración de las familias a la ciudad durante las últimas décadas parece estar relacionada con el abandono del maya al paso de las generaciones. La migración rural-urbana ha significado además para varias de las familias la dispersión de la parentela en distintas localidades. Los tíos de algunos niños de la Florinda viven en localidades yucatecas del interior del estado, otros tienen familiares (hermanos o hermanas de los padres) en el vecino estado de Campeche, en Cancún y la Riviera Maya y/o en entidades del país ubicadas fuera de la península de Yucatán (Distrito Federal, Veracruz, Chiapas, Oaxaca y Tabasco), hay incluso quienes tienen parientes cercanos en alguna ciudad de Estados Unidos. Por esta razón los

065.2; 181-A; 182.4; 277.1; 278.6; 286.0; 287.5; 288-A; 289.4; 290.1; 299.8; 300-2; 323.3; 324.8; 425.0; 424.6. El promedio de escolaridad que señalo corresponde a estas AGEB.

³⁰ Cálculos personales a partir de información tomada de Pérez 2010: 219-226 sobre las Áreas Geoestadísticas Básicas (AGEB) de Mérida.

niños de la Florinda han escuchado anécdotas familiares referidas a sitios variados, además de que varios han viajado fuera de Mérida y pasado días o semanas en un entorno distinto al que les es habitual. En algunos casos, los propios niños de la Florinda han tenido la experiencia de migrar de una localidad a otra: Juan José y Bertha vivieron antes en Oaxaca, Arturo residió un tiempo en la ciudad de Campeche. Otros, como Shantal, July y Vanesa han vivido cambios de domicilio entre distintas zonas de Mérida.

Todas estas experiencias contrastan con las de los niños de Chalmuch, quienes han residido en la comisaría desde su nacimiento y en pocas ocasiones salen de su localidad para ir a Mérida o a poblaciones cercanas. Recordemos que en Chalmuch son excepcionales los casos de niños que han salido fuera del estado y que, por otra parte, el INEGI no reporta migraciones hacia otras partes del país o del extranjero. Estas situaciones contrastantes en la relación de los niños con el espacio físico, se reflejan, como mostraré en el siguiente capítulo, en las percepciones infantiles sobre el territorio.

5. Rutinas infantiles

La condición laboral de las madres, las características del entorno escolar, la mayor oferta de servicios educativos y de lugares de esparcimiento en la ciudad y las apreciaciones de los padres en torno a la seguridad en espacios públicos son elementos que sin duda inciden en la manera en que se estructuran las rutinas de los niños de la Florinda. A todo ello me referiré en este apartado.

5.1 Los primeros años

He señalado ya que en mi segundo caso de estudio la mayor parte de las mamás trabajan o trabajaron hasta hace poco, por lo cual han tenido que generar estrategias para atender a sus hijos, especialmente cuando son pequeños. La mayoría de los niños de la Florinda que participaron en mi investigación pasaron sus tres primeros años de vida al cuidado de sus madres. Algunas combinaron –como hasta hoy- actividades remuneradas realizadas en sus domicilios con quehaceres del hogar, pero las que tenían que salir de casa para ir a sus trabajos, se apoyaron en las abuelas de los niños o bien en hermanas y primas mayores de éstos o incluso en vecinas. Así, doña Gabriela, cuenta:

Cuando me divorcié, Zoraida estaba chiquita (...) yo busqué la manera de cómo sacar adelante a mis hijas, me las ingenié; primero vendía ropa de medio uso, también llegué a trabajar de cocinera, por la misma necesidad aprendí a mover máquina de coser industrial, que ¡en mi vida podía imaginar que la iba a manejar!, tuve esa oportunidad que me la mostraron y entré de fábrica en fábrica. Temprano me levantaba a preparar todo lo de mis hijas y se las dejaba a mi mamá, Zoraida aquí se quedaba con ella, a Landy [la hija mayor] la pasaba mi papá a la escuela y luego mi mamá la iba a buscar.

Por su parte, la mamá de Luz María me comentó:

Me gustaría estar más con mis hijas pero no puedo porque tengo que trabajar, si no ¿cómo?, mi papá y mi mamá [que viven en el mismo predio] no trabajan, mi hermano sólo a veces trabaja, por sus ataques, entre todos nos tenemos que ayudar. Yo de por sí nunca he dejado de vender. Salgo pa'l trabajo a las cinco de la mañana, todavía está de noche (...) en el mercado me quedo como hasta la una o antes sí se gastan las flores [si termina de venderlas], luego paso a Montejo a comprar las flores para mañana y voy llegando a mi casa como dos y media o tres, esa hora Luz María ya se fue a la escuela (...) Mi sobrina Cande [vive al lado] es la que me ha cuidado a Luzma y Moni desde chiquitas, Cande tenía nueve años cuando ya empecé a dejarle a Luzma, mi mamá sólo a ratos las acecha [supervisa] o ahora ya mi esposo, como trabaja de noche, pues ya lo llaman si necesitan algo.

El apoyo de su vecina fue crucial en el caso de doña Nidia:

Desde que yo estaba en la tortería mi vecina veía a Ernesto para que yo me pudiera ir (...) Cuando empecé con mi enfermedad [problemas de insuficiencia renal] Ernesto estaba todavía chiquito, ella lo cuidó, le daba su comida, lo bañaba, lo llevaba a verme. A mí ya no me contaban [la habían desahuciado], en el seguro ya habían dicho que no hay nada que hacer. Dos veces me pasé a morir.

Doña Naty reconoce en estos términos el apoyo recibido de la mayor de sus hijas:

Mi hija fue mi salvadora cuando nació Erika. Alberto estaba chiquito, mi mamá y mi suegra parece que se llamaron [pusieron de acuerdo], una enyesada con su placa, la otra enferma, me dejaron sola. Cristy lavaba la ropa, ella siempre me ayudó con sus hermanitos [Cristy tenía 15 años entonces].

Sólo una de las niñas (July) asistió a la guardería durante sus primeros años:

Cuando yo fracasé en mi matrimonio tuve que arreglar casas, luego ya encontré trabajo en una maquiladora (...) Cinco de la mañana salíamos, había camiones de la empresa que nos llevaban y ahí tenían guardería, ahí la dejaba, por eso aprendió a hablar muy chica (...) Trabajé así un par de años, luego se la dejaba a mi mamá. Nos íbamos en el camión y a la bajada del camión ya la estaba esperando su tía y yo seguía para mi trabajo.

5.2 El entorno escolar

Todos los niños de la Florinda asistieron al kínder y alrededor de los seis o siete años ingresaron a la primaria. Para el momento en que los conocí varios habían tenido ya la experiencia de haber asistido a más de una escuela (como resultado de migración, cambios de

domicilio, problemas de salud, inconformidad de los padres con las condiciones de los planteles o debido a inseguridad en la zona de la escuela previa).

Otros de los niños, aunque han estudiado siempre en la Primaria Florinda Batista, lo han hecho en distintos turnos y/o grupos de ésta. Por lo anterior, a diferencia de los chicos de Chalmuch, los de la Florinda han interactuado con más alumnos, docentes y autoridades.

Durante el tiempo de mi trabajo de campo los participantes en mi investigación cursaban por las tardes el quinto año en la primaria Florinda Batista Espínola. Este centro escolar es público y muy grande: para cada grado cuenta con cinco grupos (tres en el turno matutino y dos más en el vespertino³¹). El número total de alumnos en el segundo turno fue de 212 durante el ciclo 2009-2010 (en cada salón había alrededor de 20 estudiantes). Dado el tamaño del alumnado que albergan, las instalaciones escolares son amplias: además de los dieciocho salones donde se imparten las clases regulares y de los baños, hay una sala de cómputo, una oficina en la que están la dirección y la pequeña biblioteca escolar, una bodega de material en la que también se tiene una fotocopidora. La escuela cuenta asimismo con espacios suficientes para que los niños corran y jueguen durante el recreo: hay tres patios grandes, una cancha techada, una cancha de fútbol y, al fondo, un amplio terreno cubierto de hierba.

La escuela está ubicada sobre una avenida muy transitada, por lo cual para prevenir accidentes se construyó a la entrada un amplio espacio techado; éste está separado con rejas tanto de la calle, como del área de salones, patios y administración escolar. Ahí los niños esperan a sus mamás a la hora de salida (o viceversa). En este espacio hay dos pizarrones en los que se colocan convocatorias a pláticas sobre alimentación, prevención de adicciones, comunicación intrafamiliar y otros temas de interés para los padres; notificaciones de juntas y entregas de calificaciones; anuncios de campañas de vacunación; e información sobre actividades extracurriculares impulsadas por la Universidad Autónoma de Yucatán para mejorar el rendimiento académico de los alumnos (asesorías de matemáticas, un programa tutorial de formación integral para los niños y un taller para padres).

El personal de la escuela está integrado por la directora (que, a diferencia de la de Chalmuch, no imparte clases), un docente para cada grupo, una profesora de educación física,

³¹ A diferencia de otros casos en los que en un mismo edificio operan dos primarias públicas, con nombres distintos, una en las mañanas y otra en las tardes, en el plantel al que asisten los niños de mi estudio el nombre de la escuela es el mismo para los dos turnos, aunque hay un director diferente para cada uno y en términos administrativos (no en la percepción de padres y niños) se trata de dos primarias distintas.

y trabajadores de intendencia³². La escuela cuenta además con el apoyo de una psicóloga, quien como empleada de la SEP en una Unidad de Servicio a la Escuela Regular (USAER) brinda atención en varias escuelas de la zona a alumnos que tienen alguna necesidad educativa especial. La mayoría de los maestros rebasan los cuarenta años y tienen una larga experiencia docente; varios de ellos además de impartir clases en la Florinda Batista, trabajan durante la mañana en alguna otra primaria. En particular el profesor a cargo del grupo al que asistían la mayoría de los niños con los que trabajé estaba a punto de jubilarse en el período de mi trabajo de campo³³. Él mismo reconocía que a casi cuatro décadas de servicio su paciencia y dinamismo estaban en declive:

Yo ya tengo treinta y ocho años dando clases (...) Ya nomás termino este curso y me jubilo, hay que dar paso a las nuevas generaciones, ellos todavía tienen paciencia, pero ¡ahí me cuenta de acá a unos años! (...) Los jóvenes están más preparados para lo que ahora nos pide la SEP. Nos dicen que la educación tiene que ser por competencias (...), los padres de familia no entienden eso, ellos exigen que el maestro les explique todo [a los niños], no entienden que los mandemos a investigar, en seguida se empiezan a quejar, que ese es nuestro trabajo, no de sus hijos, que para eso nos pagan (...)

Eso que nos dicen [las actuales propuestas pedagógicas de la SEP] no en todas partes se puede. Por ejemplo aquí en esta escuela en la mañana es una escuela modelo, sus alumnos siempre destacan, pero en la tarde no se puede, vienen niños con muchos problemas, se ha tenido que expulsar a varios, hay muchas familias desintegradas, niños que sus papás no les prestan atención (...) si los echamos a la calle va a ser peor, ¿qué van a hacer? Nomás enviciarse.

La percepción de que en el turno vespertino de la Florinda hay “muchos niños con problemas” no es exclusiva del profesor del 5° B. En varias ocasiones oí a mamás de los niños que participaron en mi investigación quejarse de que en la escuela había alumnos “muy maleados”, me contaron anécdotas de robos, peleas a golpes, introducción a la escuela de materiales pornográficos. Mamás y maestros me repetían “es que en sus casas no los educan bien” o asumían que el origen de estas conductas está en la desintegración familiar y en la influencia de la televisión. Las mamás solían ser duras en sus juicios sobre el papel de los maestros en el

³² Debo aclarar que entre febrero y octubre de 2010 la primaria Florinda Batista tuvo tres directores diferentes: el primero solicitó su reubicación por motivos personales, la segunda fue una interina y la tercera asumió el cargo al iniciar el curso 2010-2011.

³³ De los quince niños de la Florinda con los que conviví de febrero a octubre de 2010, doce pertenecían a este grupo (5° B), los otros tres estudiaban en el 5° A. En el 5° B realicé mis observaciones sobre la jornada escolar y en algunas de las dinámicas de grupo focal que sustentan el siguiente capítulo participaron también sus compañeros de salón.

control de situaciones escolares como las mencionadas. Por ejemplo, la mamá de July me decía: “es que el maestro no pone orden, los mismos niños lo rebasan”.

Por el contrario, la visión de docentes y autoridades sobre el orden y la disciplina en el salón de clases, subraya la falta de comprensión de los padres hacia la labor del maestro. Al inicio de mi trabajo de campo, el entonces director de la primaria me comentaba:

La SEP no nos da descanso, montón de cursos nos hacen tomar y luego la gente dice que el maestro nomás llega y cobra (...) El trabajo del maestro es difícil, si tener un hijo da trabajo atenderlo, nosotros que tenemos tantos, ¡imagínese! Yo a mis maestros les digo no que cumplan al 100% porque a veces no se puede, pero sí que le echen ganas, claro que necesitamos el apoyo de los padres. Si hay apoyo entre papás y maestros, las condiciones de los niños no importan, ellos salen adelante.

En el siguiente capítulo mostraré que las representaciones de los niños participantes en mi investigación sobre lo que consideran una conducta infantil adecuada, así como sus opiniones sobre el papel de sus padres y maestros están permeadas por discursos de éstos, tales como los que acabo de presentar. Por ahora, me interesa complementar la caracterización de la escuela con algunos datos oficiales relativos al desempeño académico de sus alumnos.

En la Evaluación Nacional de Logros Académicos (Prueba Enlace) realizada en 2009 el turno vespertino de la primaria Florinda Batista Espínola ocupó el lugar 648 de un total de 1344 primarias que ese año tenía el estado de Yucatán, lo cual la situó muy por arriba del puesto 1175 que obtuvo la primaria de Chalmuch, pero bastante abajo del turno matutino de la propia escuela, que se colocó en el lugar 173.

La puntuación promedio de los alumnos que asisten por la tarde a la Florinda fue de 497 puntos (recuérdese que, como señalé en el capítulo V, durante 2009 la escuela con mayor puntaje en Yucatán tuvo una media de 703 puntos y la de menor calificación apenas alcanzó 348 puntos). De acuerdo con la SEP los estudiantes de la Florinda Batista que en 2009 cursaban el 4º grado en el turno vespertino se distribuían de la siguiente manera según sus niveles de conocimiento: 10.2% tenían conocimientos insuficientes; 75.5% elementales, 12.2% buenos y sólo un 2% alcanzaba el nivel excelente de de conocimientos³⁴.

Tanto el lugar que la escuela ocupó en la tabla estatal de Resultados Enlace 2009, como el hecho de que más del 85% del alumnado de 4º grado quedara clasificado en las categorías de

³⁴ Tomé aquí la información relativa al 4º grado pues era el que cursaban los niños de mi estudio y sus compañeros de clase en el 2009. La prueba Enlace correspondiente a ese año se realizó unos meses antes de que yo iniciara mi trabajo de campo con ellos.

conocimientos ‘insuficiente’ y ‘elemental’, dan una idea de las deficiencias con las que los niños de mi investigación habrán de enfrentar sus estudios posteriores.

5.3 La rutina en la escuela

El turno vespertino en la Florinda opera de la una a las seis de la tarde. Muchos alumnos llegan a la escuela y se van de ella acompañados por algún familiar adulto. Sin embargo, son también muchos los niños que (a pie, en camión o en bicicleta) acuden solos o con hermanos que estudian en la misma institución. El hecho de que varios de los niños vayan solos a la escuela en transporte público desde que estaban en tercer o cuarto grado (a pesar de que durante el invierno oscurece antes de que salgan de clases) permite dar cuenta de que, contrariamente a lo que suele pensarse, los niños de la ciudad no siempre disponen de menos posibilidades que los de las zonas rurales para movilizarse en el entorno de manera independiente.

Una vez que están en la escuela, los niños esperan a que suene el timbre anunciando el inicio de la jornada. En ese momento los chiquillos corren a la cancha techada y se forman para “realizar” las rutinas de activación física, guiados por alguno de los maestros. A esa hora (1 p.m) el calor meridiano suele ser muy intenso (en primavera puede rebasar los 40 grados) por lo que la mayoría de los alumnos están soñolientos y abochornados; cualquier pretexto es bueno para intentar huir de la formación, escondiéndose en el baño o en el terreno al fondo de la escuela. Los que permanecen en la cancha efectúan los ejercicios con desgano.

Al terminar la activación física pasan a sus salones. La distribución de los alumnos en el aula del 5° B (la de los niños con quienes trabajé) llamó mi atención desde el primer día que visité su escuela, ya que por decisión propia, niñas y varones no se mezclan. Los pupitres están dispuestos en hileras, en forma tal que los alumnos miran de frente al pizarrón y al escritorio del maestro; ellas se sientan del lado que da al patio y ellos ocupan el extremo contrario. A pesar de que el salón tiene amplias ventanas que permiten la circulación del aire y el aula cuenta con ventiladores, los niños suelen quejarse del calor y constantemente piden permiso para ir a tomar agua.

La dinámica al interior de la clase es muy similar a la de la mayoría de las escuelas llamadas tradicionales: en el mejor de los casos el profesor explica un tema o solicita a los alumnos que lo lean en su libro de texto, luego pone algún ejercicio, pide que resuelvan

problemas o cuestionarios o bien que subrayen en sus libros las ideas importantes; en otros casos simplemente dicta la lección para que los niños la escriban en sus libretas (a diferencia de Chalmuch donde los niños usan un mismo cuaderno para todas las materias, en la Florinda asignan una libreta distinta a cada asignatura).

Algunas veces los “vecinos de pupitre” platican mientras resuelven las tareas que el profesor les ha señalado, en otros momentos permanecen callados ya sea concentrados en su trabajo o intentando asomarse a la libreta del compañero para copiar sus respuestas. De vez en vez hay bromas pesadas o discusiones, pero son menos comunes que en Chalmuch y aquí suelen asumir la forma “niños contra niñas”.

A las tres y media inicia el recreo; los niños lo emplean en comer, jugar y/o platicar. Muy pocos llevan algún refrigerio desde su casa, la mayoría compran en la escuela refresco y golosinas industrializadas o bien antojitos que los maestros les venden. Aún cuando el calor esté muy fuerte los varones suelen jugar futbol, mientras las niñas por lo general prefieren sentarse a platicar. Ocasionalmente se entretienen en grupos mixtos con juegos que implican carreras y persecuciones. Al terminar el recreo regresan a su salón y continúan con las actividades correspondientes al programa de estudios.

Un día a la semana, después del recreo, vuelven a salir al patio para su clase de educación física y otro día van durante una hora a la sala de cómputo. Ésta cuenta con equipos portátiles y muy sencillos donados por Teléfonos México, (iguales a los que describí en el capítulo V) en los que realizan ejercicios o juegos educativos. Durante el ciclo escolar los niños de la Florinda recibieron también –en la secundaria que colinda con su escuela- un curso corto de computación en el que adquirieron conocimientos muy elementales sobre las partes de la computadora, el uso del procesador de textos y la búsqueda de información en línea.

No sólo para su curso de cómputo los niños salieron del plantel como parte de las actividades programadas por su institución. Durante el ciclo 2009-2010 los llevaron una tarde a las instalaciones de una embotelladora de refrescos y, en otra ocasión, visitaron una fábrica de botanas. Esto contrasta con la situación que observé entre los niños de Chalmuch, en cuya escuela nunca se programaron salidas o paseos.

Ya sea que hayan salido del plantel para una visita, que hayan tenido clase de cómputo o educación física o que hayan permanecido en su salón desde que el recreo terminó, la jornada escolar de los niños de la Florinda suele concluir anotando la tarea para el día siguiente y

despidiéndose de sus amigos. A diferencia de los niños de Chalmuch, los de la Florinda difícilmente verán a sus compañeros hasta que vuelvan a reunirse en la escuela al día siguiente. En la comisaría los niños que asisten a la primaria local son a la vez parientes, vecinos, compañeros de fútbol o catecismo. En la Florinda, en cambio, los niños viven en distintas colonias, a veces pertenecen a diferentes comunidades religiosas y, cuando participan en alguna agrupación deportiva fuera de la escuela, cada cual lo hace por el rumbo en el que reside. Además, es excepcional que los compañeros de clase en la primaria urbana aquí considerada tengan relaciones de parentesco.

5.4 La vida cotidiana fuera de la escuela

Al volver a casa después de clases, la mayoría de los niños hace una parte de su tarea escolar, después juegan o ven televisión, cenan, vuelven a entretenerse con juegos o programas televisivos y se van a dormir. Casi todos se levantan entre nueve y diez y media de la mañana, desayunan y terminan su tarea; algunos, ayudan en quehaceres domésticos. Luego se bañan, comen y se van a clases. A primera vista no parecería haber nada de particular en esta rutina, sin embargo, cabe llamar la atención sobre algunas especificidades que se vinculan con el hecho de que asistan a la escuela por la tarde.

Ya que su horario escolar no les exige madrugar por la mañana, pueden desvelarse sin mayores problemas. Es habitual que se queden viendo televisión y se acuesten a las once de la noche o aún después. El tiempo posterior a la cena suele ser el que los padres están en casa, y ellos también acostumbran ver televisión por la noche, de manera que resulta común que los niños convivan un rato con sus papás cuando éstos vuelven de su jornada laboral:

Me entró temprano mi sueño, me acosté como a las diez; yo no soy de dormir a las diez, me acuesto a las once y media o a las doce. Sólo mi mamá se duerme temprano porque ella abre los ojos a las tres o a las cuatro. Por eso ella no se queda a gustar [ver televisión]; mi papá sí, cuando llega se baña y se pone a gustar hasta las doce y yo con él (Erika).

Por otra parte, lo que los niños ven en la televisión incluye programas desconocidos por quienes van a la escuela en las mañanas (sobre todo series norteamericanas), y a la vez, programas muy populares entre los que tienen un horario escolar matutino (como las telenovelas) no están tan presentes entre los gustos televisivos de los niños de la Florinda.

Vinculado también con el hecho de que los niños asistan a la escuela por las tardes y permanezcan en casa por las mañanas está el que varios, incluso de los varones, colaboren con labores domésticas tales como barrer, arreglar su cuarto, lavar trastes o ir a comprar lo que se requerirá para elaborar la comida del día. Cuando tienen hermanitos o sobrinos menores que ellos, suelen contribuir a entretenerlos por lapsos cortos (con esporádica supervisión de algún adulto) mientras las mamás van a trabajar o están atareadas con las labores que realizan en casa para generar ingresos.

En algunos casos en los que las mamás trabajan fuera del hogar, los niños colaboran parcialmente en la preparación de la comida o por lo menos se encargan de calentarla y servirla. Dejar rutinariamente a los hijos solos en casa es algo que suele inquietar a las mamás, por eso algunas han buscado formas de generar ingresos sin apartarse del hogar:

Él se levantaba tarde y se iba a la escuela. Le dejaba yo su comida para que la calentara, él solo se atendía. Cuando yo venía él ya estaba en la escuela y no lo veía hasta que [él] regresaba como a las seis y media. Yo no sabía si comió o no comió, si acabó su tarea o no, casi no lo veía y ya se me estaba yendo pa' abajo (mamá de Geysler).

Ya no conocía yo a mis hijos, ya no eran los hijos que yo eduqué, ya eran otros hijos, como más maleados. Ahora ya poco a poco se están componiendo, es que pasaban mucho solos, no tenían quien les diga eso que haces está mal (mamá de Ernesto).

Independientemente del tipo de ocupación de las mamás, es raro que niñas o niños jueguen por las mañanas fuera de sus viviendas o de las de los familiares que se han quedado a su cargo; sus compañeros matutinos de juego son sobre todo sus hermanos o sus mascotas, cuando los tienen. El tiempo de esparcimiento con amiguitos de su barrio suele darse más bien en las primeras horas de la noche. No todos salen de casa cuando vuelven de la escuela, pero algunos (incluidas varias niñas) juegan en la calle al regresar de clases. El que lo hagan o no parece depender más del lugar donde se ubica su vivienda que del sexo de los menores; así, quienes viven sobre avenidas transitadas, en zonas con presencia de bandas o con mala iluminación rara vez juegan en el espacio público, mientras que aquellos que residen en zonas poco transitadas y en las que no suelen registrarse incidentes provocados por grupos juveniles tienen más posibilidades de divertirse un rato fuera del hogar, departiendo con niños de su rumbo. La percepción de los papás respecto a la seguridad de la zona de residencia tiene un

papel importante en relación con las posibilidades de los niños de desplazamiento independiente:

Solos mis hijos no salen, nada más aquí en el porche juegan cuando salimos a tomar el fresco, pero sólo que los estemos viendo (...) Antes vivíamos en San José Tecoh [en el extremo sur de la ciudad], allá está muy peligroso, a las siete ya no ves a nadie en la calle, ya se meten a su casa ya no ves a nadie, ya te encierras a ver televisión; yo no soy de estar encerrado, pero allá no se puede que salgas (...) Hay muchas bandas por allá, mucho vandalismo, por eso nos pasamos otra vez acá. Nosotros veíamos a los muchachos porque estábamos junto a la secundaria; a las siete y media salían de la secundaria, al rato ya los veías apedreando casas, peleando, hasta entre mujeres se daban, con mi cuñado varias veces salimos a separarlas. La primera muerte fue un vecino a cinco casas, de quince años lo mataron y eso que la policía está a dos cuadras, pero no se mete la policía; luego a los tres años mataron a su sobrino de ella [su esposa], quince años tenía también (...) Por aquí también hay bandas, pero aquí está más controlado, además aquí todos se conocen de hace mucho tiempo, pero de todos modos hay que andar con cuidado (Papá de Shantal).

Acá el problema es que queda muy oscuro, el foco de aquí hace mucho que no prende y no lo arreglan y el otro poste está hasta la otra esquina, por eso mejor le digo [a Arturo] que acá nomás juegue.

El rato de diversión de los niños al volver de clases incluye en algunos casos los entretenimientos electrónicos como uso de consolas de videojuegos o de computadoras. Pero el tiempo fuera de la escuela no se reduce para los niños de la Florinda a apoyar las labores domésticas y divertirse, sino que dedican una buena parte a la realización de las tareas escolares y algunos también, aunque en menor medida, a colaborar en las actividades productivas de sus madres.

En general la cantidad de tarea que asigna su maestro a los niños de la Florinda duplica o triplica a la de sus pares en Chalmuch. Por otra parte, los de la Florinda reciben una mayor presión de sus familias en relación con su desempeño académico; esto no resulta extraño si consideramos que en la comisaría prácticamente todo niño que apruebe el sexto grado de primaria podrá entrar a la telesecundaria del pueblo, ya que la demanda ahí no excede a los lugares con los que cuenta el plantel. Por el contrario, en el suroriente de la ciudad, área densamente poblada, el cupo disponible en las secundarias de la zona y en especial en las más prestigiadas es mucho menor que la demanda de ingreso a ellas. Al respecto me decía Doña Belén (mamá de Bertha):

Juan [su hijo mayor] fue de los pocos de la Florinda que entraron este año a la Urzáiz³⁵: De su salón entraron cuatro, del otro sólo dos y de los de la mañana dicen que también sólo entraron cuatro y eso que en la mañana son más grupos. Es que está muy peleado, le tocó en la tarde, pero siquiera entró, sus compañeros unos se fueron a la técnica 54 o a la CTM, pero otros hasta más lejos.

Las familias de los niños de la Florinda buscan que éstos ingresen a la secundaria Eduardo Urzáiz por varias razones: la formación académica de los alumnos es muy reconocida en el medio, por lo que los padres consideran que esta escuela da a sus hijos mayores posibilidades de acceder después a la preparatoria; la Secundaria Técnica núm. 54, que es otra de las opciones en la zona, se ubica en una colonia con mala reputación dada la amplia presencia de bandas; la asistencia a otras secundarias (incluida la de la CTM que se encuentra relativamente cerca) supondrían aumento en los gastos de transporte; el plantel de la Urzáiz colinda con la escuela Florinda Batista y esto facilita que los hermanos mayores lleven y/o recojan a los que aún están en primaria.

Más allá del lugar en el que estudien, todos los papás y mamás con quienes platicué consideran importante que sus hijos logren la mayor escolaridad posible para que en el futuro dispongan de opciones de trabajo más prestigiosas y mejor remuneradas que las que ellos mismos tuvieron. La presión para que los niños no descuiden sus deberes escolares y obtengan buenas calificaciones es indirecta en unas ocasiones³⁶, pero otras se expresa abiertamente, como se observa en los siguientes ejemplos:

Mi esposo le dice a Jair, si no pasas el año vas a ver cómo te voy a estropear, cómo es posible que traigas estas calificaciones, ve a tu primo, él si no entiende pregunta, ve cómo lo hace, pero cumple su tarea (Doña Antonieta)

Mi hija es tranquila, se porta bien, en la escuela va bien, pero quiero que aprenda mejor las cosas y que sea mejor que yo, que tenga un mejor trabajo y mejores cosas que yo. Siempre le digo que debe estudiar y sacar buenas calificaciones. Antes, cosa de unos años, yo le pegaba mucho, por eso me tiene miedo pero ya no le pego, ya sólo le digo que antes de que juegue tiene que acabar su tarea (papá de Luz María).

³⁵ La Secundaria Eduardo Urzáiz Rodríguez es una escuela pública de mucho prestigio en la zona donde viven los niños. El puntaje promedio de los alumnos de esta escuela en la Prueba Enlace 2010 fue el más alto de las secundarias públicas del estado.

³⁶ En varias ocasiones mamás diversas de los niños participantes en la investigación nos pedían a mi o a los jóvenes que realizaban servicio social con sus hijos que les explicáramos algún tema porque iban a tener examen, que les consiguiéramos material para que se prepararan para la prueba Enlace, que habláramos con ellos para que se esforzaran más en la escuela, etc. Muchas veces cuando las señoras nos hacían estas solicitudes los niños estaban presentes.

A diferencia de los niños de Chalmuch que en su mayoría reciben becas del programa *Oportunidades* para apoyar sus estudios, en la Florinda son pocos los que cuentan con alguna beca y sobre ellos –como en el caso de July y Juan José- los padres ejercen también presión para que la conserven. Al respecto me decía doña Rita:

Antiguamente muchos niños tenían que trabajar primero, primero el trabajo para ayudar en casa, en cambio ahorita no, ya se les estimula para que estudien y es que ahora como quiera se saca a los niños para que estudien, de antes no. De antes si ya no se puede, ya no se puede, por la escasez de dinero hay que trabajar y parece nada, pero eso no motivaba. En cambio ahorita ya hay muchas instituciones que te ayudan, hay becas, Juan José tiene beca del Ayuntamiento por sus calificaciones porque tiene buen promedio, la tiene desde tercero. Son 500 [pesos] cada dos meses. En toda la escuela sólo tres hay. Yo me acuerdo que cuando la fui a solicitar de él a las dos de la mañana me fui a hacer la cola, ahí me amaneció en el Centro, ahí en San Juan. Yo les digo a mis hijos que le echen ganas porque su estudio es la herencia que les podemos dar. Porque con un título no vas a ir y decir denme trabajo y te lo van a dar, pero un título abre muchas puertas. Yo les digo, con un título puedes entrar a trabajar donde tú te propongas, pero tienes que poner de tu parte también, porque no solito va a venir; no porque tengo mi título denme trabajo, no. De herencia no sirve que te dé una cosa porque la malvendes y ya se fue; ya no tienes nada, en cambio si tienes una profesión tu solito puedes decir me gusta tal cosa, lo voy a comprar; trabajo, me esfuerzo y lo compro. Hasta bonito vas a sentir porque digas yo lo compré con mi esfuerzo.

En el caso de algunas de las niñas la insistencia de sus papás y mamás para que cumplan con sus tareas escolares se vincula con su deseo de brindarles una preparación que, a su juicio, las puede ayudar a enfrentar adversidades en el futuro. Don William, por ejemplo, comentaba: “Tengo un conocido que todavía piensa que las mujeres para qué van a estudiar mucho; yo le digo y cómo sabes que su marido no se enferme o se muera pronto. Si la mujer tiene estudio puede sacar adelante la familia”. Doña Claudia, a su vez me decía:

Ya lo ves que yo fracasé mi primer matrimonio, le digo a mi papá si usté me hubiese dado una carrera yo hubiera salido adelante sola con mis dos hijos, pero de esos tiempos se decía que la mujer es dedicada a su casa, lavar, planchar y cocinar (...) le digo a July: ‘hija ponte a estudiar yo no quiero que tengas muchos problemas como yo pasé, no quiero lo mismo que yo pasé pa’ ti’.

Doña Gabriela, insiste también en la importancia de que las mujeres reciban la mayor educación escolarizada posible:

Unos dicen que las mujeres para que les vas a dar tanto estudio si a su casa se van a dedicar. Yo digo más a las mujeres les debes dar estudio, si no, puro trabajo pesado les va a tocar: lavar, planchar, trapear, qué más van a hacer si no estudiaron. Yo así les digo a mis hijas, estudien. La

grande ya acabó de enfermera general, no tiene trabajo todavía como no tiene palancas, pero primero Dios algo ya le ha de salir.

Aun cuando los familiares de los niños de la Florinda insistan a los chicos en que deben esforzarse para acceder a niveles superiores de escolaridad, en varios casos tratan simultáneamente de enseñarles otras cosas que puedan en el futuro servirles para ganarse la vida. Un comentario muy ilustrativo al respecto fue el que el papá de Erika hizo a uno de sus hijos:

Yo platico con él [su hijo de 14 años, estudiante de secundaria] le digo que estudie, que le eche ganas pero que también busque su oficio. La carrera no siempre te va a dar de comer –le digo-. Conozco unos que son contadores, que son licenciados, a veces se quedan sin trabajo, no encuentran trabajo y si no tienen un oficio ¿de qué van a comer? Por eso lo estuve llevando como un año conmigo a la panadería.

El tío de Bertha les decía otro día a los compañeros de ésta durante una clase en la que fue a platicarles sobre los diferentes oficios y profesiones:

Yo soy el hombre de las nieves [aludía a que se dedica a preparar y vender helados y paletas], yo estudié administración de empresas, pero me va mejor con esto, no me avergüenzo. Ustedes estudien mucho, pero no se avergüencen si sus papás tienen un trabajo sencillo; mientras sean honrados, todos los trabajos son buenos, así que aprendan muchas cosas, no se sabe qué van a trabajar de grandes.

El interés de los adultos en que los niños aprendan lo que les enseñan en la escuela, pero a la vez adquieran conocimientos prácticos que en un momento dado les permitan ganarse la vida, se refleja también en los quehaceres que algunos niños tienen fuera de la escuela, aunque no sea de manera diaria ni extensa. Doña Rita me contó al respecto:

Cuando yo tengo mucho trabajo de noche, Juan José es el que me espera, si yo no me acuesto él no se acuesta (...) Él sabe tejer una silla. Mis tres hijos saben. Vicky [la menor, de siete años] es la que más me ayuda, en cuanto a petatillo es la que más me ayuda, por ejemplo cuando me traen asentaderas de un sillón, de una mecedora, se la comienzo y ya ella me lo termina mientras yo adelanto otra, cuando ya termina esa, le comienzo otra y me paso a darle el terminado a la que antes tenía ella.

Las mamás de Yazmín y Luz María me comentaron por su parte que a veces llevan a sus hijas a acompañarlas en la venta ambulante para que “se enseñen a trabajar” y doña Naty me comentó que pone a Erika a ayudarle: “ella pesa el pollo y cobra, yo lo beneficio.”³⁷

³⁷ En el habla yucateco ‘beneficiar un pollo’ quiere decir quitarle las vísceras y un poco de grasa.

No es que todos los niños participen en este tipo de tareas o que lo hagan diariamente, pero en la Florinda son pocos los que no han tenido contacto directo con el trabajo remunerado de sus mamás. Esto también es contrastante con la situación de los niños de Chalmuch, de quienes nunca supe que acompañaran a alguno de sus padres mientras éstos trabajaban.

5.5 Fines de semana, vacaciones escolares y otros días especiales

A las actividades infantiles cotidianas ligadas con el apoyo en el trabajo doméstico, la colaboración en labores productivas de sus madres y el esparcimiento (ver televisión, jugar con hermanos, vecinos, mascotas y/o aparatos electrónicos), los fines de semana suelen añadirse otras. Algunas veces en sábado los niños van con sus mamás al supermercado para comprar “la despensa” (aceite, azúcar, detergente u otros productos “en oferta” que se usarán durante la semana para cocinar o en labores de limpieza) o bien las acompañan al centro de la ciudad para realizar alguna compra extraordinaria (por ejemplo, la pieza de un electrodoméstico descompuesto, insumos para los productos que elaboran, calzado para algún miembro de la familia). Aunque estas salidas sabatinas no se realizan cada semana, tampoco son algo excepcional para los niños. En otros casos, no generalizables, los niños acuden el sábado por la mañana a las asesorías de matemáticas que estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán ofrecen en su escuela.

Casi todos participan el fin de semana en actividades religiosas: unos –pertenecientes a familias católicas asisten al catecismo (no siempre en su colonia) y/o van a misa con sus padres; otros (un testigo de Jehová, un presbiteriano y otra cuya familia señala que son simplemente ‘crisitanos’) van con sus padres a “conocer la palabra”, “leer la Biblia” o celebrar ritos de su congregación. Durante el tiempo de mi trabajo de campo varios de los católicos se prepararon e hicieron su primera comunión. Esperaron con ilusión la fecha en que ésta se realizaría; July, por ejemplo, me decía:

¿Vas a venir a primera comunión? ¡Ya quiero que sea! Mi madrina me está haciendo mi vestido, va a ser como de princesa. El año pasado cuando hice mi confirmación también me hicieron mi vestido, largo, estaba bien bonito, no me lo quería quitar, te voy a traer la foto.

Asistí a un par de estas celebraciones y –como en Chalmuch- pude observar que la sencilla fiesta organizada por la familia convocaba más a adultos (básicamente familiares y algún vecino) que a niños. De hecho, aunque otros de los participantes en mi investigación habían

sido invitados, ninguno asistió. Las dos festejadas a las que pude observar, sin embargo, se mostraban felices con su ropa nueva, sus regalos y el convivio en su honor.

Los domingos varios de los niños y niñas ven por televisión los partidos de futbol de la primera división o se entretienen con películas rentadas en algún videoclub cercano o adquiridas en los puestos de piratería que hay en el centro de la ciudad. De vez en cuando salen de paseo con sus familias: van a la Plaza Grande³⁸ a dar una vuelta, visitan a parientes en otras zonas de Mérida, acuden a alguna plaza comercial del Norte o Poniente de la ciudad, van al cine, al Acuaparque, al zoológico o a algún parque cercano. Estos paseos no se realizan semana a semana; sin embargo, cuando preguntaba a los niños qué habían hecho el domingo, nunca faltaba alguno que mencionara un entretenimiento de este tipo, lo cual es indicativo de que son más frecuentes que en el caso de Chalmuch.

Días especiales para los niños son también los de sus respectivos cumpleaños, el de una especie de kermés que se realiza anualmente en la escuela y algunas raras ocasiones en las que salen de la ciudad. Por lo general, el día en que cumplen años los padres compran un pastel a sus hijos y, cuando las condiciones económicas lo permiten, les dan también algún obsequio (generalmente es algo sencillo como un estuche de plumas, una pelota o una película en edición pirata, pero pude ver que algunos recibieron algo más costoso).

Por lo común la celebración de cumpleaños consiste en que los miembros de la unidad doméstica se reúnan para comer o cenar, partir el pastel y desear –mediante una popular canción- que el agasajado tenga un día feliz³⁹. No suele haber invitados a estos festejos (si acaso los abuelos o algún otro familiar que viva cerca); raras veces se lleva a cabo una pequeña fiesta en la que participen otros niños, tal fue el caso del cumpleaños de Erika en 2010. En esa ocasión la mamá accedió a organizarle un convivio el sábado al medio día, aclarando que no podía invitar más que a diez de sus compañeros. Sólo llegaron seis, pero eso no desanimó a la festejada; por el contrario, con el pretexto de ir a buscar a los que faltaban, los chiquillos se divirtieron recorriendo juntos grandes trechos. Después de varios intentos fallidos de agregar a alguien más a la celebración, volvieron a la casa, donde comieron y bromearon. Después de la comida, salieron nuevamente a la calle y desde ahí gritaban “adiós

³⁸ La Plaza Grande corresponde a lo que en otras ciudades del país se denomina Zócalo.

³⁹ La comida o cena puede ser la que regularmente se acostumbra en la casa, pero en ocasiones la mamá prepara tamales espagueti o sándwiches y se compran refrescos embotellados.

amigo” a los pasajeros de los coches que pasaban por la avenida, divirtiéndose con las reacciones de la gente. Después de un rato, todos se retiraron solos a sus casas.

La celebración duró unas tres horas; no hubo música, fotos, regalos o dulces (comunes en los festejos de niños de sectores medios y altos de Mérida), pero pocas veces percibí a niños de la Florinda tan felices como en aquella ocasión, que para mí fue un ejemplo más de lo inexacta que en algunos casos puede ser la idea de que en las ciudades los niños tienen menor movilidad independiente que en las pequeñas localidades. De hecho, en Chalmuch nunca observé un grupo mixto de niños correteando y jugando solos en las calles.

Otro evento que gusta a los niños de la Florinda es una fiesta que cada año se realiza en la escuela para promover la convivencia entre los alumnos y recaudar fondos para actividades impulsadas por la Sociedad de Padres de Familia. En esta fiesta –según me contaron los niños– se venden diversos antojitos, se ponen puestos de lotería, dardos, etc. y se decora una de los salones para convertirlo en “disco”.

En cuanto a los períodos vacacionales de la escuela, en general transcurren para los niños de la Florinda con ocupaciones similares a las de los sábados y domingos. No obstante, esta rutina se rompe ocasionalmente para algunos, ya sea porque van por un día a alguna de las localidades costeras cercanas a Mérida o bien porque viajan para visitar a parientes que residen en sitios más alejados. Todas estas experiencias, así como las que ocurren en días ordinarios, inciden en las concepciones de los niños acerca de sí mismos y de lo que caracteriza a la infancia, y sirven también para la construcción que ellos hacen del ‘nosotros’ en tanto ‘niños de aquí’ y los ‘otros’, los que no han alcanzado esta condición, los que han salido de ella o los que pertenecen a contextos socioculturales distintos al suyo. De ello y de los contrastes que a este respecto se perciben con los niños de Chalmuch me ocupó en el siguiente capítulo.

6. Recapitulando: Las condiciones actuales de la niñez en la Florinda y su marcado distanciamiento respecto a la infancia de las generaciones previas.

En este capítulo he descrito el entorno en que se desarrollan los niños de mi segundo caso de estudio, así como las prácticas que desarrollan habitualmente y los cambios registrados en sus familias durante las últimas generaciones en relación con las formas de vivir la niñez. Como en el caso de la comisaría, asumí que el contexto espacial y sociocultural, las rutinas

infantiles y las transformaciones de la infancia en el sector social al que pertenecen los niños, condicionan las formas en que se perciben a sí mismos y las identidades que elaboran. Por su impacto en las imágenes que los menores construyen sobre su condición de niños (que abordaré en el siguiente capítulo), me interesa resaltar algunos elementos:

1. *Los niños crecen en un ambiente heterogéneo que les ofrece pluralidad de opciones de contraste para construir su identidad.* La ciudad en la que viven les brinda la oportunidad de observar cotidianamente a gente diversa (en cuanto a ocupaciones, situación socioeconómica, niveles de escolaridad, origen geográfico, religión, formas de organización familiar, adscripción étnica, entre otras cosas). A su alrededor hay pues “modelos de personas” muy variados, con los cuales compararse para elaborar la imagen que tienen de sí y sus expectativas de futuro.

Además, dado que la urbe en la que habitan (y por la que se desplazan con cierta frecuencia) no sólo es heterogénea, sino que presenta también una marcada segregación de la población en relación con criterios económicos y étnicos, los niños tienen ocasión de percibir directamente tensiones en la interacción de los distintos sectores sociales. Esto les brinda un marco para situarse a sí mismos.

Por otra parte, la pluralidad de influencias culturales y las marcadas manifestaciones de discriminación étnica favorecen el alejamiento de las familias con algún ascendiente maya (mayoritarias entre los niños de la Florinda) respecto a lengua, concepciones y costumbres de sus lugares de origen. Estas condiciones –sumadas a la pérdida de las bases materiales con las que estaba asociada- contribuyen a que la noción maya de infancia se diluya, se combine con otras y se enfrente desde una débil posición a concepciones hegemónicas de la niñez.

2. *Los participantes en el estudio proceden de familias campesinas pobres que migraron a la ciudad una o dos generaciones atrás. Este desplazamiento sentó bases fundamentales para la modificación de las prácticas infantiles.* Los abuelos y/o los padres de los niños crecieron en localidades rurales, dentro de familias (con frecuencia mayas) de escasos recursos vinculadas a las actividades agropecuarias, en las que el trabajo infantil era necesario para la subsistencia del grupo doméstico y en las que la formación escolar de los hijos muchas veces quedaba truncada antes de concluir la secundaria o incluso la primaria. Por efecto de la crisis económica en el campo mexicano, estas familias se vieron obligadas a migrar a la ciudad. La residencia en ésta por varios lustros, el esfuerzo de sus miembros para capacitarse en nuevas

actividades productivas, la tenacidad para encontrar espacios laborales que les permitan generar ingresos y la posibilidad (debido al tamaño y densidad de la ciudad) de encontrar demanda para bienes y servicios elaborados por cuenta propia han permitido a estas familias cierta mejoría económica. Esto, sumado a la mayor oferta educativa, comercial y de servicios de la ciudad ha contribuido a la permanencia de los niños en la escuela por un período más amplio que en las generaciones anteriores, a la ampliación de los espacios de juego y a la incorporación de consumos antes ausentes, con lo cual las prácticas habituales de los niños han sufrido importantes cambios.

3. Las transformaciones en el patrón residencial de las familias favorecieron la presencia de influencias culturales variadas y de referentes territoriales más amplios en la construcción de las identidades infantiles. Al migrar en busca de fuentes de empleo y al enfrentar las dificultades de acceso a suelo y vivienda en las ciudades, las familias tuvieron que transformar sus patrones residenciales y de organización doméstica. Los miembros de una misma rama familiar se dispersaron en el territorio. Dos consecuencias importantes de esto fueron las siguientes:

- a) Las prácticas vinculadas con la interacción y apoyo cotidiano entre integrantes de familias extensas fueron abandonadas o perdieron peso, siendo sustituidas en muchos casos, por la colaboración entre vecinos. Con ello y con la creciente incorporación infantil a escuelas preescolares, el contacto de los infantes con personas y elementos culturales ajenos a la familia se volvió más temprano y variado que en las generaciones precedentes. Como señala Lahire (2006: 29) los individuos confrontados más o menos precozmente con normas de socialización diferentes, tienen probabilidad de construir un patrimonio de disposiciones incorporadas heterogéneas. Estas disposiciones son sin duda importantes en la construcción de las imágenes y sentimientos que los niños tienen sobre sí mismos.
- b) En el nuevo contexto, la interacción entre miembros de un mismo tronco familiar requirió desplazamientos más extensos que en las generaciones precedentes. Al visitar ocasionalmente a parientes que viven en colonias o localidades distintas a la propia y/o al escuchar anécdotas sobre aquellos a los que no pueden visitar, los niños tienen oportunidad de incorporar referentes territoriales más amplios para construir su identidad.

4. Los niños están en contacto cotidiano con diversos tipos de unidades domésticas. Esto permite, entre otras cosas, que observen varias trayectorias posibles respecto a su porvenir.

En su entorno habitual hay familias nucleares, recompuestas, incompletas, extensas, así como hogares unipersonales. Los divorcios, las separaciones y el trabajo remunerado de las mujeres no son excepcionales en el medio de los niños. Esto, aunado a la insistencia de papás y mamás en que las niñas se preparen lo mejor posible para que, en caso de ser necesario, puedan hacerse cargo de su propia manutención y la de sus hijos (sin el apoyo de una pareja), se convierte en referente disponible para la elaboración de la imagen que las niñas tienen de su futuro.

5. Las condiciones del entorno favorecen que la instrucción formal tenga un papel prioritario en la vida de los niños. Al igual que en la comisaría, los padres se esfuerzan por dar a sus hijos la mayor escolaridad posible, con la esperanza de que en el futuro puedan acceder a oportunidades laborales con mayor estatus y remuneración que las que ellos tienen. En la zona de la Florinda diversos elementos generan condiciones que, aunque deficientes, son más favorables que en las pequeñas comunidades para el aprendizaje escolar a nivel primaria: a) los centros escolares tienen más personal y mejor infraestructura; b) aun cuando son escasos, existen apoyos extracurriculares para mejorar la formación académica de los niños; c) en las familias y en el entorno residencial suele haber personas con un nivel de estudios superior al básico que pueden servir de apoyo y estímulo para la permanencia de los menores en la escuela y como referente para la construcción de la identidad infantil. Además, las disparidades entre demanda y oferta de espacios en las secundarias se constituyen en factor que genera presión de los padres sobre el rendimiento académico de los niños buscando que puedan competir por los lugares disponibles en las secundarias del rumbo. Todo lo anterior abre espacio a que el rol de estudiante tenga un lugar destacado en la vida de los niños.

6. Las posibilidades, estímulos y presiones vinculadas con la educación escolarizada, no anulan el interés de las familias por inducir en los niños el contacto con actividades productivas adultas. Los padres procuran brindar a sus hijos aprendizajes útiles para que –en caso de requerirlo– puedan desempeñar en un futuro (que se no se descarta como probable) oficios que no exigen una amplia formación escolar. Por esta razón, no es raro que los niños colaboren tangencialmente en actividades generadoras de recursos monetarios. A la presencia

de esta práctica contribuye también el que muchas mamás y algunos papás estén ocupados en actividades del sector informal en las que es posible integrar el apoyo infantil.

7. La colaboración de los niños en el trabajo adulto sigue una lógica diferente que en las generaciones previas. Lo mismo sucede con el estudio, el juego y el cuidado de hermanitos, evidenciando un fuerte distanciamiento respecto a la concepción de niñez tradicional en comunidades mayas y en otras localidades campesinas. La formación escolar –como señalé antes- no sólo ha dejado de tener un papel subordinado, sino que es abiertamente estimulada. La participación infantil en el trabajo familiar se mantiene, limitadamente, en las labores domésticas y es marginal en cuanto a la obtención de recursos; en el segundo caso se orienta más a la preparación para el desempeño laboral individual, que a satisfacer colectivamente las necesidades del grupo doméstico. El cuidado de los pequeñines que hay en la familia ha pasado a ser una tarea fundamentalmente adulta, de la que participan los niños ocasionalmente y por lapsos breves. Los principales grupos de juego ya no están constituidos por menores emparentados, sino por compañeros de clase, vecinos y/o camaradas de equipo deportivo. Por lo común estos grupos reúnen a niños de edades similares. Además, durante su niñez los chicos pueden participar de diversos grupos de juego, bien sea porque realizan sus distintas prácticas en espacios y con personas diferentes o debido a cambios de domicilio y/o escuela. Asimismo, es común que los padres promuevan, acompañen o participen en los juegos infantiles, sobre todo cuando perciben condiciones de inseguridad en el entorno residencial o cuando la recreación en los espacios públicos del barrio se dificulta.

La combinación de los elementos anteriores da cuenta del peso que ha cobrado en el entorno de los niños una forma de infancia cercana a perspectivas que consideran a los menores como seres en formación, exentos de responsabilidad en la subsistencia familiar, que deben jugar y divertirse y que requieren cuidado y supervisión.

8. La movilidad infantil independiente de los participantes en el estudio es variable y no siempre determinada por criterios de género. Tanto si la movilidad es amplia, como si es restringida, se combina con diversiones electrónicas. Ambos elementos ofrecen referentes para la construcción de las imágenes y sentimientos de los niños sobre sí mismos. Para explicar las condiciones y prácticas de los participantes en mi estudio resulta insuficiente la idea, ampliamente difundida, de que los desplazamientos infantiles autónomos y la presencia de los niños en los espacios públicos son muy restringidos en las ciudades, donde los niños

viven recluidos en el espacio doméstico y “atados al televisor”. En algunos casos, efectivamente los niños tienen pocas oportunidades de desplazarse sin la compañía de adultos, pero en otros, tanto niños como niñas realizan solos trayectos que rebasan los límites de su barrio y usan en forma independiente calles, terrenos sin edificaciones o parques como espacios de diversión. Sus oportunidades de movilidad independiente se vinculan más con las condiciones de la oferta educativa en su barrio y con la presencia o ausencia de bandas juveniles, alumbrado y tránsito vehicular en el entorno inmediato, que con normas diferenciadas según el sexo de los infantes. En las dos situaciones, televisión y radio están muy presentes en la vida de los niños, al igual que nuevos entretenimientos electrónicos.

Debe tenerse en cuenta que, según señala Reid (2007) los bajos niveles de movilidad independiente por lo general mueven al temor, limitan las interacciones sociales y restringen el desarrollo de competencias ambientales. Por el contrario, una mayor libertad de desplazamiento, posibilita el desarrollo de *affordances* (competencias vinculadas con la percepción de oportunidades y peligros en un entorno específico). Pero, aún cuando se dé “reclusión en el hogar” esto no necesariamente significa desconocimiento de otros lugares y personas que sirvan de referente a los niños para construir la imagen que tienen de sí. Los medios de comunicación y las nuevas diversiones electrónicas les permiten extender su experiencia, aunque sea en forma indirecta o virtual, y así abarcar ambientes más allá de su entorno inmediato (Reid, 2007: 245-248).

9. La escasa disponibilidad de becas, subsidios y apoyos gubernamentales, así como las experiencias familiares de mejoría económica respecto a las generaciones previas, contribuyen a que los padres traten de inculcar en los niños la idea de que el esfuerzo personal es indispensable para atender a las necesidades y para enfrentar los problemas económicos que se presenten. Esta idea se constituye en un referente más respecto al cual los niños pueden evaluarse a sí mismos y construir expectativas.

CAPÍTULO VIII. LOS NIÑOS DE LA FLORINDA Y SUS MIRADAS SOBRE LA NIÑEZ.

Como hice en el capítulo análogo, relativo a las representaciones de los niños de Chalmuch sobre la niñez, en éste exploraré la visión que sobre la infancia y sobre sí mismos expresaron los niños de la Florinda participantes en mi estudio. Como en el caso de la comisaría consideraré en el análisis:

- a) Las imágenes que los participantes tienen, en términos abstractos, sobre los niños por oposición a las personas que aún no lo son o han dejado de serlo.
- b) Las representaciones infantiles sobre los ‘otros niños’, los pertenecientes a contextos sociales distintos al propio.
- c) Los rasgos que desde la óptica infantil caracterizan a los niños de su entorno cotidiano
- d) Las imágenes que los niños tienen de sí como individuos.

Al explorar los rasgos que los participantes en mi estudio consideraron fundamentales para caracterizarse a sí mismos y a los niños de su medio, me referiré a sus prácticas, a su adscripción a distintos grupos de pertenencia, a su manera de apropiarse de los espacios en los que se desenvuelven, a las experiencias que en su memoria están asociadas a intensos sentimientos y a la concepción que tienen de su futuro.

1. Transitando por la vida: los seres humanos en distintas etapas desde la óptica infantil

La forma en que los niños de la Florinda describen el desarrollo de la vida humana y la clasificación que hacen de las personas según la etapa en que se encuentren difieren parcialmente de las referidas por sus pares en Chalmuch. En primer término cabe destacar que en la Florinda los niños mencionaron dos fases diferentes entre niñez y vida adulta, en una incluyeron a los adolescentes y en otra a los jóvenes. Además, sus clasificaciones otorgaron menor peso a la edad como criterio de delimitación entre categorías y dieron más atención a prácticas y atributos externos de las personas. Por otra parte, utilizaron una variedad más amplia de sinónimos para referirse a los individuos ubicados en las diversas fases del ciclo vital.

En la Florinda los niños dijeron que cuando una persona nace es bebé o nené; después se convierte en niño, chamaco, morrito o mocoso; más adelante se vuelve chavo o adolescente y

luego joven o muchacho; posteriormente se convierte en adulto o señor y por último en viejo, abuelo, ruco o ancianito. Señalaron que sabemos que los bebés se han convertido en niños cuando “ya no usan kleenbebé”, “ya no toman mucha leche”, “ya saben ir al baño y vestirse solos”, “dicen babosadas”, “dicen groserías”.

El inicio de la adolescencia lo relacionan explícitamente 1) con la madurez sexual (“les salen pelos”, “ya tienen menstruación”), 2) con el abandono de diversiones infantiles (“dejan de creer en Winnie Puh, Santa Claus y los Reyes Magos”, “ya no juegan sus juguetes”, “no les gustan las caricaturas”) y 3) con la aparición de algunas conductas (“se vuelven vagos y revoltosos”, “tienen novio”, “se ponen piercing y tatuajes”). El comienzo de la juventud lo vincularon con actividad sexual (“tienen relaciones”). Aunque ningún niño se refirió en un primer momento a responsabilidades domésticas y/o laborales como elemento marcador de la frontera entre adolescentes y jóvenes, más tarde lo hicieron.

La entrada a la vida adulta y la incorporación a la categoría de señor(a) apareció vinculada a la adquisición de responsabilidades: “se casan”, “tienen hijos”, “tienen su casa”, “mantienen a su familia”. Finalmente, para los niños de la Florinda, las personas se vuelven viejas cuando están “arrugadas”, “tienen canas”, “tienen dientes postizos”, “no pueden caminar bien”, “están cansadas”, “se dobla su espalda y su cabeza”, “usan bastón”, “comen cosas fáciles de masticar”.

1.1 Los bebés: bonitos y dependientes

A diferencia de los niños de Chalmuch, no todos los de la Florinda tienen contacto cotidiano con bebés. En el tiempo de mi trabajo de campo sólo una de las niñas tenía una hermanita que estaba en proceso de comenzar a caminar y a hablar; algunos más convivían frecuentemente con sobrinos que aún eran “de brazos”.

En la dinámica del ciclo vital, independientemente de si su contacto con bebés era regular o esporádico, los niños y niñas asociaron a los “nenés” con pautas de consumo: “usan kleenbebé”, “comen su gerber”, “toman mucha leche”. Por otra parte, se refirieron a ellos a partir de lo que no pueden hacer o de su dependencia hacia otros: “no saben hablar”, “los tienen que cargar”, “no se pueden vestir solos”, “ensucian¹, los tienen que limpiar”, “hay que adormecerlos”. Junto a frases que expresaban que ven a los bebés con agrado (“están

¹ No controlan esfínteres.

bonitos”, “son chistosos”, “están curiosos”) hubo algunas que indicaban que la convivencia con niños muy pequeños no a todos les resulta agradable (“son chechones [llorones], fastidian”, “se ponen insoportables y hacen sus berrinches”).

A diferencia de lo que sucedió en Chalmuch, en contadas ocasiones tuve oportunidad de observar a los niños de la Florinda interactuando con bebés. Tampoco fue común que en charlas espontáneas aparecieran comentarios referidos a pequeñines de su entorno. Sin embargo, cuando esto sucedió percibí empatía de los niños hacia los bebés e interés por ellos. Algunas anécdotas pueden ilustrar lo anterior:

July, Alba y las hermanas de ésta jugaban con el bebé que la familia de Alba adoptó recientemente. Le hacían cosquillas, lo balanceaban, y cada una se empeñaba en ser ella quien lo cargara. Le tendían los brazos y le decían: ¿vienes conmigo? ¿verdá que me quieres más a mí?. En un momento empezaron a discutir; una de ellas dijo “mamá dile que me lo dé [que le permita cargar al bebé], ya lo tuvo mucho”. “Lo van a hacer llorar” -respondió la mamá- “¿Otra vez van a pelear?, mejor lo voy a regresar”. “No mamá, no” –dijeron las niñas-. (Observaciones durante el festejo de primera comunión de July, mayo de 2010).

Mientras yo platicaba con doña Nati, Erika y Vanesa iban y venían continuamente de la casa de una a la de la otra [ellas son vecinas], en una de esas veces llegaron con Raulito, (el sobrino de Vanesa) en brazos. Lo besaban en la cabeza, en los brazos, en las piernas y trataban de hacerlo reír para mostrarme los hoyitos que se le formaban en las mejillas. Pregunté a Vanesa si el bebé vivía en su casa; me dijo que no y me contó que su hermano había venido con su esposa a visitar a sus abuelitos “en veces vienen y lo traen”. Al preguntar a las niñas si les gustan los bebés, Erika dijo con entusiasmo que le gustan mucho “cuando sea grande quiero ser maestra, pero de niños chiquitos, de grandes no porque son groseros”. (Entrevista julio de 2010).

Junto con Ernesto y doña Nidia fuimos a ver a la nuera de ésta y a llevarle comida que doña Nidia había preparado para su nietecito. En cuanto llegamos Ernesto quiso cargar al bebé, pero éste dormía en su hamaca y doña Nidia le dijo que esperara para no despertarlo. Después de un rato el nene empezó a llorar, Ernesto corrió a abrazarlo. “Ya, ya” –le decía- y enojado porque su cuñada continuaba charlando con nosotras le dijo a ésta “¡apúrate! ¿qué tanto estás platicando?”. Cuando Isabel terminó de entibiar la comida, Ernesto sentó al bebé sobre sus piernas y comenzó, cuidadosamente, a darle cucharaditas de papilla. (Observación, noviembre de 2010).

En los ejemplos anteriores puede apreciarse que los niños ven a los bebés como objeto de cuidados, pero también como fuente de alegría y satisfacción para ellos.

1.2 La niñez: obediencia, aprendizaje y diversión

Al igual que los niños de Chalmuch, los de la Florinda hicieron énfasis en la *obediencia* y la *diversión* como rasgos sobresalientes de la infancia, sin embargo los de la ciudad al

seleccionar verbos para caracterizar la categoría niños también incluyeron ‘*aprender*’ y ‘*estudiar*’ entre los más reiterados. Esto puede ser indicativo de que en su noción de niñez está más presente una visión de esta fase como etapa que combina el juego con la preparación a actividades futuras, durante la cual los individuos están subordinados a la autoridad de otros.

Desde la óptica de los niños de la Florinda, al parecer, la obediencia infantil no es incondicional; los adultos deben cumplir como guías de los pequeños y como proveedores de cariño, atención y bienestar para éstos; asimismo la obediencia, según su perspectiva, debe lograrse mediante el diálogo entre las personas mayores y los infantes. Los participantes en el estudio justifican hasta ciertos límites el empleo de violencia física y de castigos cuando los niños descuidan sus responsabilidades escolares, mienten, o faltan al respeto injustificadamente a los adultos. En forma similar, consideran que este tipo de acciones o la infracción de normas son razones suficientes para que los mayores limiten las diversiones infantiles. Da la impresión entonces de que, desde su perspectiva, obediencia, diversión y aprendizaje escolar están íntimamente relacionadas y deben mantener un equilibrio entre sí. Un par de anécdotas me permiten ilustrar lo anterior.

1) Durante una sesión del programa que desarrollaban estudiantes de la UADY con los niños de la Florinda se abordó el tema “*Derechos de los niños y las niñas*”. Para iniciar las actividades de aquel día los universitarios escenificaron dos casos en una corte imaginaria y pidieron a los niños que ellos asumieran el papel de jurado. En el primero se simuló el caso de una mamá que golpeaba a su hijo porque iba mal en la escuela; el supuesto niño siempre decía que no tenía tarea o que ya la había hecho. En el interrogatorio a la joven que representaba el papel de la madre los niños preguntaban:

- Juan José: ¿Usted apoya a su hijo? ¿Está pendiente de él?
- Vanesa: ¿Usted trabaja? ... ¿Por qué no le dedica más a su hijo?
- July: ¿Por qué le pega con cable? ¿Por qué no le pega nomás con la mano?
- Zoraida: ¿Usted por qué no deja sus novelas para que ayude a su hijo?
- Ernesto: ¿Ha visto que se lleve con alguien que sea mala influencia?

Luego los niños discutieron el caso entre sí. Al dar su veredicto señalaron:

- Luz María: Los dos son culpables, la mamá por pegar y por no dedicarle a su hijo y él porque mintió. La mamá exagera, que no le pegue con cable, que busque otro castigo, que le quite su gastada, que no lo deje ver televisión, que hable con él. Alfredito que se apure más, que haga sus tareas y que no diga mentiras.

En la escenificación del segundo caso, en el que un niño acusaba a su papá de que no se ocupaba de él debidamente, los niños indagaron si el “papá” tenía trabajo, cuánto ganaba, si daba dinero a su esposa para la compra de alimentos, ropa y útiles escolares, si jugaba con su hijo o veía televisión con él. Pidieron también información sobre el desempeño del niño en la escuela. Luego los niños opinaron que la acusación no era válida porque el papá daba el dinero que podía y convivía a ratos con su hijo; argumentaron esto señalando:

-July: El dinero no es todo en la vida, el amor es lo que cuenta y el papá no le puede comprar más ni llevarlo a muchos lados.

-Jair [dirigiéndose al supuesto niño]: “¿Tienes 6 [de calificación] y así exiges?”

-Luz María: Si quieres exigir, te debes esforzar, el día de mañana puedes ser licenciado o doctor.

-Juan José: Pero el papá también se debe de esforzar para darle gustos.

-Jair: Que lo pongan a trabajar para que vea lo que cuesta trabajo ganar dinero.

Después de las escenificaciones, de manera espontánea los niños contaron casos de maltrato infantil que conocían entre sus vecinos. Sólo una de las niñas hizo referencia a que sus padres a veces la golpeaban con una vara². La tónica de sus relatos fue la misma en todos los casos: a) la obediencia no es incondicional y b) en algunos casos se justifica la violencia física como medio para que los niños acaten las normas establecidas por los adultos. Los niños condenan el uso de la violencia cuando los padres no cumplen con lo que los menores consideran obligación de los adultos (“mi vecino no da dinero, siempre está borracho y así quiere que él mande”; “sólo a su hermanita hace caso su mamá, por eso él no obedece”) y justifican la violencia moderada (sin usar cintos, varas, chanclas, cables, etc.) en situaciones en que los pequeños no asumen las normas establecidas, reflejándose esto último en frases como “es que es muy mentiroso”, “está bien porque se estaba juntando con malas influencias”, “se lo busca, porque a veces no se controla y mal contesta”.

2) Otra ocasión en la que los niños de la Florinda expresaron su visión de que la obediencia infantil no es obligatoria cuando los adultos descuidan sus responsabilidades se presentó una vez en que me relataban lo acontecido en su salón de clases el día anterior:

-Vanesa: Es que el maestro la jaló a Erika así de su brazo, feo la jaló, hasta le tiró su comida.

-G.R.D: ¿En el recreo?

² Sin embargo, en otra de las dinámicas orientada a explorar emociones y sentimientos infantiles varios niños dijeron sentirse tristes o enojados cuando sus papás o mamás les pegan o bien externaron que se preocupan cuando prevén que serán golpeados como sanción por alguna falta considerada grave según el criterio de los adultos.

-Yazmín: No, en el salón. Es que nomás nos da la guía [para la prueba Enlace] y dice que la contestemos, pero no explica. ¿Cómo lo vamos a hacer si no entendemos? Por eso estábamos platicando, nos ganó la risa.

-Shantal: Sí es cierto. ¡Se pasa el maestro! De por sí nunca explica y quiere que estemos puro sentados, que no hablemos. Él debe explicar.

-G.R.D: ¿Y les dan permiso de comer en el salón?

-Vanesa: No, no estábamos comiendo. Sólo así tenía Erika en su mesa lo que trajo para el descanso.

En éstas y otras situaciones el razonamiento de los niños indicaba que ellos consideran que si bien la sumisión a las autoridades adultas es una de las características que más destacan para definir a los niños, ésta es cuestionable en algunas circunstancias en las que además se justifica sustituir la obediencia por la diversión.

Volviendo a la caracterización que los participantes de la Florinda hicieron sobre la categoría niños, llamó mi atención que el verbo ‘ayudar’ apareció con menor fuerza que en el caso de la comisaría, a pesar de que –como mostré antes- es común que los niños de la Florinda colaboren también en quehaceres domésticos e incluso participen ocasionalmente en labores productivas de sus madres, sin que vean esto como obligación Otro contraste significativo entre las dos comunidades infantiles estudiadas es que en la Florinda estuvo totalmente ausente la noción de que los niños no sólo son receptores de cuidados, sino que también cuidan de otros (sólo uno se refirió a ello).

Si consideramos el lugar destacado que en las apreciaciones infantiles tuvieron la obediencia y el aprendizaje (rasgos que estuvieron ausentes de la caracterización de los adultos y apenas fueron nombrados en las alusiones a jóvenes) y a la vez tomamos en cuenta la poca referencia a los niños como seres que brindan ayuda y protección, es posible suponer que en la Florinda la visión infantil sobre la niñez está más permeada por representaciones hegemónicas que enfatizan en los niños como recursos para el futuro, como seres incompletos y necesitados de guía (por oposición a adultos acabados) y como personas desligadas de las responsabilidades adultas, que ocupan gran parte de su tiempo en jugar.

De hecho, en las aportaciones libres que los niños de la Florinda hicieron durante la dinámica del ciclo de vida señalaron una amplia variedad de juegos, pasatiempos y diversiones como característicos de los infantes: “ven televisión”, “juegan luchas y maquinitas”, “van a las piscinas”, “manejan bicicleta”, “chatean”, “juegan futbol”.

En cuanto a la selección de adjetivos para caracterizar a los niños, los participantes, al igual que en Chalmuch, seleccionaron mayoritariamente ‘alegre’ y ‘cariñoso’ como rasgos propios

de quienes transitan por la niñez. De hecho, a juzgar por la distribución que hicieron de estos atributos, parecería que la alegría es atributo exclusivo de los niños y los adolescentes y que la propensión a las demostraciones de afecto disminuye al crecer. Nadie consideró (ni siquiera en las aportaciones libres) que los adultos fueran alegres, sólo uno se refirió a éstos como cariñosos y unos cuantos pusieron este calificativo en la columna correspondiente a los jóvenes.

En términos generales los participantes seleccionaron con mayor frecuencia calificativos positivos (bueno, comprensivo, platicador, relajista, juguetón, estudioso, alegre, cariñoso, que comparte, amistoso, simpático, divertido, amable) para caracterizar la categoría niños. El predominio de una imagen positiva sobre la niñez resulta evidente al considerar que de las palabras colocadas por el conjunto de los participantes en la columna ‘niños’, el 80 % correspondían a algún rasgo aprobatorio, mientras únicamente el 20% aludía a una cualidad condenada socialmente como mentiroso, fastidioso, grosero, haragán, chismoso y burlón.

Así pues, como sucedió en Chalmuch, la infancia considerada en abstracto apareció vinculada con alegría y se asumió que los niños no son ángeles ni demonios, sino personas con cualidades positivas y negativas con predominio de las primeras. No obstante, los niños de la Florinda –como los de Chalmuch- se alejaron de una representación de la niñez como fase exenta de problemas y tensiones al señalar que aún en las relaciones entre los propios niños los conflictos y malestares están presentes. Al indicar por escrito lo que les gusta y no les gusta de quienes pertenecen a la categoría niños manifestaron que entre los pares es posible encontrar juego, diversión, relajó, amistad, conversación, cariño, risas, generosidad, pero también pueden enfrentarse dificultades para la convivencia cuando los otros niños “acén madlad”, “insultan”, “molestan”, “acén algo malo y me culpan”, “no dejan jugar”, “se creen mucho”, “se guardan [esconden] de mi”, “no prestan sus cosas”, “asen q llo aga algo malo.

1.3 Los adolescentes: rebeldes y peleoneros, pero buena onda.

Si en la óptica de los niños de Chalmuch la adolescencia aparecía vinculada fundamentalmente con diversión, noviazgo, movilidad, mentiras y aumento de responsabilidades hogareñas y laborales, en la Florinda se mantuvo el énfasis en la diversión y la movilidad, pero cobraron fuerza otros atributos: la rebeldía, la predisposición a pelear, el

manejo distintivo del cuerpo y -simultánea y paradójicamente- la capacidad de solidaridad con los niños.

Aunque tener novio y “coquetiar” fueron consideradas como características importantes de los adolescentes, estos rasgos no destacaron sobre los demás, sino que ocuparon un lugar similar a otros. Más que ver la adolescencia como etapa centrada en la obtención de pareja, en la que la diversión se combina con el aumento de responsabilidades, entre los niños de la Florinda pareciera esbozarse una concepción cercana a la de moratoria social.

Ningún niño o niña se refirió a responsabilidades domésticas o laborales entre las características de los adolescentes. Nadie colocó el verbo ‘trabajar’ en la columna correspondiente a esta categoría, sólo uno señaló en los comentarios libres que “ayudan a sus papás” y uno más anotó “cuidan a sus hermanitos”. En cambio fueron abundantes los comentarios relativos a diversión y movilidad. Desde su punto de vista, algo característico de los adolescentes o chavos –como los llaman- es que “salen mucho”, “meten relajo con sus amigos”, van a plazas, al ciber, a bailes, a la disco, juegan futbol, chatean, son vagos. Asimismo, en las aportaciones espontáneas varios los describieron como divertidos, chistosos, platicadores, buena onda y con humor.

Ni el verbo ‘mentir’ ni el calificativo ‘mentiroso’ aparecieron en el grupo de niños de la Florinda como atributo sobresaliente de los adolescentes³, pero en cambio señalaron que “faltan al respeto”, “insultan mucho”, “son rebeldes”, “son revoltosos”, “son problemáticos”, “toman sus decisiones”, o “se van de la casa”. Parecería que si los niños de la comisaría ven la mentira y el engaño como forma en que los adolescentes crean sus propios espacios, los niños con quienes trabajé en la ciudad perciben el enfrentamiento y la rebeldía como vía usada por los jovencitos para tomar distancia de los deseos de padres y adultos.

Por otra parte, en la Florinda los niños señalaron insistentemente que los adolescentes “fuman”, “toman” y “unos se drogan”, además de que “se ponen percins” y “se hacen tatuajes”. Pareciera que la imagen infantil de los adolescentes captara lo que estudiosos de dicho sector social han encontrado en éste. Refiriéndose a adolescentes de tres zonas de la ciudad de México, Alejandro Reyes afirma que éstos encuentran formas para expresar quiénes son y cómo quieren ser vistos, dramatizando su identidad, para lo cual echan mano de lo que tienen a su alcance: peinados, accesorios diversos, perforaciones, figuras o palabras dibujadas

³ Estos términos fueron distribuidos de manera prácticamente equitativa entre las diversas categorías de personas, abarcando desde los niños hasta los adultos.

sobre el cuerpo, en fin marcas que operan como identificación entre los jóvenes y como diferenciación frente a sujetos que viven otro período de la vida (niñez, adultez o senectud):

Su cuerpo que se está transformando es reclamado por los adolescentes como un espacio suyo, como vehículo que expresa una identidad que se está reconfigurando y busca una separación de unos y la inclusión en otros; un cuerpo al que pueden vestir, adornar, marcar e incluso modificar para crear una imagen a veces no agradable para las instituciones educativas y las familias (...) [para] mostrar lo que llevan dentro a pesar de todas las energías institucionales puestas para evitarlo (Reyes J., 2009: 89)

La insistencia de los niños de la Florinda en el uso de tatuajes y aretes o en el consumo de sustancias adictivas como distintivos de los adolescentes resulta casi esperable en un contexto en el que –en comparación con Chalmuch- hay una mayor presencia en las calles de agrupamientos juveniles que exhiben estas prácticas, pero sobre todo, en un contexto en el que padres, autoridades educativas y municipales utilizan discursos satanizadores de ellas, intentando evitar que los que hoy son niños se adhieran al crecer a estilos juveniles en los que estos rasgos están presentes.

La presencia de bandas de muchachos en espacios públicos en algunas colonias del suroriente de la ciudad, así como los discursos e imaginarios que la acompañan pueden haber incidido también en que los niños de la Florinda señalaran “pelean” como otro de los rasgos más destacados de los adolescentes (80% de los participantes en la dinámica del ciclo vital se refirieron a ello y una cantidad similar los caracterizó como “pleitistas”). Las peleas en este caso las refirieron a enfrentamientos con los padres o entre grupos de adolescentes y no -como en Chalmuch- a individuos particulares disputándose la pareja.

Otro atributo negativo que los niños asociaron con los adolescentes fue que abusan de y/o maltratan a otros. Niños y niñas hicieron comentarios como “abusan de mi” “maltratan a sus hermanos”, “pegan por ser más grandes”, “te hacen operación venadito”⁴, “nos sacan de la cancha”, “me dejan en vergüenza con sus amigos”. Al ampliar sus comentarios los niños se refirieron también a grupos de adolescentes que en los alrededores de sus casas “fastidian a los que pasan” o “apedrean casas”. Berta agregó “Cuando fui al parque con mi tío vimos que unos chavos golpearon al panadero y le quitaron su dinero”.

Pese a la fuerza con la que estas imágenes negativas sobre la adolescencia están presentes entre los niños, resulta claro que ellos reconocen que las conductas arriba descritas no son

⁴ Sujetarlos de los brazos y torcércelos.

generalizables a todos los adolescentes (“Es que unos caen en malos pasos, pero no todos” – anotó una de las niñas-) o bien que pueden combinarse con prácticas apreciadas desde la perspectiva infantil (varios señalaron al referirse a los adolescentes que “son buena onda”, “juegan conmigo”, “defienden a sus hermanos”, “relajan conmigo”, “son divertidos”, “son buenos, “se ríen mucho”).

Así pues la representación hegemónica de los adolescentes como contestatarios, conflictivos, problemáticos o revoltosos se combina entre los niños de la Florinda con una visión que reconoce que los jovencitos no son sólo o necesariamente eso, sino también fuente de alegría y apoyo para los menores. En relación con esto es pertinente señalar que las mayores frecuencias en la selección de verbos asignados a los adolescentes se dieron en ‘pelear’ y ‘ayudar’ y que los adjetivos mayormente asociados con este sector poblacional fueron ‘pleitista’ y ‘relajista’.

Finalmente, hay que destacar que, aunque de manera restringida, los comentarios de los niños de la Florinda sobre los adolescentes hicieron referencia a la sexualidad y a la identidad de género de éstos últimos, cosa que no sucedió en Chalmuch. Al respecto, en la Florinda, los varones más grandes del grupo comentaron que los adolescentes “se masturban” “ven películas XXX” y “se vuelven gays”. Esto pareciera indicar que algunos niños perciben la adolescencia como época en que intereses y preferencias sexuales cobran fuerza.

1.4 Los jóvenes: aumento de responsabilidades, pero solteros y sin hijos.

Como mencioné antes, los niños de la Florinda se refirieron a “adolescentes” y a “jóvenes” como dos categorías diferentes de personas, delimitando una de la otra en primera instancia a partir de prácticas vinculadas con asuntos sexuales. De acuerdo con sus respuestas iniciales durante la dinámica del ciclo vital, los humanos ya son muchachos o jóvenes cuando “tienen relaciones sexuales”, “van a Pashá [una discoteca] y al teibol [table dance]”. Al preguntarles si encontraban alguna otra diferencia entre adolescentes /chavos y jóvenes /muchachos (términos que ellos espontáneamente habían introducido al dividir el curso de la vida de los seres humanos) me dijeron, “son casi igual”, “casi es lo mismo: salen solos, van al cine y a la disco, se emborrachan, fuman”, “tienen enamorados”, pero luego incluyeron otras características para establecer una difusa demarcación entre las dos categorías. Los jóvenes “ya trabajan” o “trabajan y estudian”, “son los que mandan en tu casa, son los que mandan a los hermanos”,

“ayudan a sus papás para que alcance el dinero”. Sutilmente se dejó de aludir a rebeldía y el énfasis se desplazó hacia términos que parecían indicar aumento de independencia económica y/o autoridad (“te compran cosas”, “aconsejan”, “me sacan a pasear”, “regañan”).

Así pues, más que como dos categorías con fronteras claras, o como agrupamientos de personas marcadamente diferentes, los niños parecían ver a ‘adolescentes’ y ‘jóvenes’ como clases que comparten varias características: consumo de sustancias y diversiones prohibidas a los niños, mayor movilidad que éstos, intereses sexuales manifiestos y tener o buscar pareja (sin estar casados todavía). Sin embargo, entre los términos ‘chavo’ y ‘joven’ los niños parecen establecer una distinción relativa a las responsabilidades que estos sujetos asumen, a la autoridad de que gozan en el núcleo familiar y a tener mayores o menores manifestaciones de enfrentamiento con los adultos. Durante las dinámicas las voces ‘chavo’ y ‘adolescente’ tuvieron un cierto tono de censura, que sólo estuvo mínimamente presente con relación a los vocablos emparentados ‘joven’ y ‘muchacho’.

Fuera de las dinámicas realizadas para mi investigación, en su habla cotidiana, nunca escuché a los niños emplear las palabras ‘adolescentes’ y ‘jóvenes’, en cambio los oí usar los términos ‘chavo’ y ‘muchacho’, el primero para referirse a personas un poco mayores que ellos (“ya vi esa película, la prestamos a un *chavo* que es amigo de mi hermano [un estudiante de secundaria]” o para aludir a jovencitos a quienes observan en espacios públicos apartándose de normas impulsadas por los padres y maestros de los niños (“Esos *chavos*, los de las bandas son los que pintan las bardas” o “Por donde vivía antes había unos *chavos* que se metían drogas, en la calle de atrás siempre se juntaban”). En contraste, cuando los niños se referían a jóvenes varios años mayores que ellos o a quienes reconocían alguna autoridad usaban el término ‘muchacho’. Por ejemplo, al platicarme sobre su prima, Luz María me decía, “es *muchacha*, va a Bachilleres, cuando venga por mí [a recogerla de la escuela] le preguntas si me deja quedarme”. Meses después cuando empecé a ir a la escuela de los niños para realizar observaciones, los niños me hacían preguntas sobre los universitarios que habían realizado su servicio social con ellos: ¿Has visto a los *muchachos*?, ¿No van a venir los *muchachos*?

Las sutiles variaciones en el uso de los términos chavo/adolescente y muchacho/joven me llevan a plantear a manera de hipótesis que los límites que establecen los niños entre estas categorías son más difusos que en las demás clasificaciones vinculadas con el ciclo vital, se relacionan con el prestigio asociado a ellas, y más que aparecer como necesariamente

secuenciales, parecerían percibirse como dos formas de vivir el paso de la niñez a la adultez que pueden darse a veces en forma sucesiva y en otras, como opciones alternativas.

1.5 Los adultos: trabajadores y comprensivos, pero aburridos y enojones

En torno a los adultos los niños de la Florinda tienen una visión muy similar a la encontrada en Chalmuch. Nuevamente el paso a la adultez estuvo marcado por el matrimonio y la paternidad: los adultos son los que se casan y tienen hijos. Muy ligado con lo anterior, resultó significativo que para caracterizar a las personas adultas los verbos más seleccionados por los niños de la Florinda fueron trabajar y comprar, seguidos por cuidar y descansar. Por otra parte, la mayoría de las aportaciones libres relacionadas con los adultos hacían alusión a su papel de padres o tenían que ver con su rol de proveedores: “los adultos tienen hijos”, “pasean a sus hijos”, “enseñan a sus hijos”, “calzan a su esposa y a sus hijos”, “van a comprar, a traer la mercancía⁵⁵”, “compran ropas”, “llevan dinero a la casa”, “mantienen a la familia”, “pagan los gastos”, “salen a buscar trabajo”.

En cuanto al trabajo de los adultos los niños mencionaron quehaceres domésticos, así como una amplia diversidad de empleos, tanto del sector informal como del formal; incluyeron oficios que no requieren preparación escolarizada (panadero, chofer, repartidor, mesero) así como profesiones derivadas de estudios del nivel superior (abogado, doctor, veterinario, maestro); mencionaron trabajos existentes entre sus familiares inmediatos (policía, comerciante, vendedor), así como otros con los que no tienen contacto directo (futbolista, bombero, artista). Es importante señalar que al preguntarles si las mujeres también trabajan, respondieron categóricamente que sí: en primer término contestaron ‘son amas de casa’ y en una lluvia de intervenciones espontáneas agregaron que lavan, planchan, barren, limpian la casa, trapean, arreglan la casa, van por la compra, hacen la comida. Pero también –dijo una niña- “unas venden”, entonces los demás agregaron “trabajan en tiendas”, “hay doctoras”, “componen ropa”, “mi mamá es artesana”. Ni en el momento de realización de la dinámica del ciclo vital ni en ninguna otra situación durante mi convivencia con los niños de la Florinda escuché comentarios censurando la incorporación de jovencitas o de mujeres adultas a empleos remunerados.

⁵⁵ “Traer la mercancía” es una expresión que he escuchado muchas veces en Yucatán para referir a la adquisición de alimentos no perecederos y artículos de limpieza que la familia consumirá a lo largo del mes o de la quincena.

Al igual que el trabajo, ‘descansar’ fue vinculado de manera casi exclusiva con los adultos. El razonamiento infantil pareciera ser: si son los adultos los que trabajan, son ellos los que se cansan y por tanto los que tienen que descansar. Cabe aclarar que aunque prácticamente todos los niños y niñas colocaron el verbo ‘descansar’ en la columna correspondiente a los adultos, hubo apenas unas cuantas alusiones a formas de descanso adulto que pudieran asociarse con diversión, tales como “ven TV”, “ven películas”, “oyen música” y “van a pasear”. De tal suerte que, como sucedió en Chalmuch, la vida de los mayores fue dibujada como si consistiera básicamente en trabajar, atender las necesidades materiales de la familia y descansar. No es de extrañar entonces que al igual que en la comisaría varios niños se refirieran a los adultos como aburridos.

Una vez más la valoración infantil sobre los adultos fue ambivalente: adjetivos con una carga positiva (comprensivo, bueno, platicador, trabajador, responsable) aparecieron con una frecuencia prácticamente igual que atributos con carga negativa (enojón, mentiroso, pleitista, regañón, aburrido, malhumorado, malo, canijo, abusivo). Al igual que en Chalmuch los dos calificativos que más destacaron durante la dinámica del ciclo vital para caracterizar a los adultos fueron ‘comprensivo’ y ‘enojón’, pero en esta ocasión la calidad de comprensivo no sólo fue vinculada con comprarles a sus hijos cosas deseadas por ellos. Al pedir a los niños que anotaran en sus hojas a qué se referían cuando decían que los adultos son comprensivos pusieron ejemplos que aludían a sus papás y mamás, sobre todo a éstas últimas: “me dejan salir a jugar”, “me tratan bien y me aconsejan”, “platicamos mucho y confiansa”, “me ayuda a hacer mi tarea”, “me cuenta sus cosas y yo igual”, “me escucha, me aconseja, me gusta mucho estar con ella”.

Más allá de las referencias al apoyo y/o comprensión que encuentran en los adultos, los niños de la Florinda no ven la relación niños – adultos como del todo armoniosa. Durante la dinámica más de la mitad de las niñas caracterizaron a los adultos como “malos” y la tercera parte de los varones les dieron este calificativo o bien emplearon los términos “canijos” y “abusivos”. En los meses de trabajo de campo en la Florinda escuché diversos comentarios infantiles en la misma dirección: “Mi papá es malo, dijo que me lo va a comprar [un celular] y no me compra, siempre así es, dice y no cumple”; “El maestro ¡se paaasa, exagera!, de todo se molesta y nomás castigar hace”; “Mi mamá es pesada, regañotea por todo”; “Es que mi papá

por cualquier cosa grita”; “El maestro es malo, puro a los niños regaña, a las niñas ni les dice nada”; “Es mala mi mamá, no me toma en cuenta, le estoy hablando y no me toma en cuenta”.

Sobre la base de lo anterior puede inferirse que desde la perspectiva infantil, los adjetivos ‘malo’ y ‘abusivo’ aplicados a los mayores parecen estar vinculados a enojo injustificado y mentiras de los adultos, a sanciones y normas juzgadas excesivas o bien a inequidad en el trato hacia los niños. Por otra parte, como mostré en el apartado sobre obediencia infantil, los adultos pueden ser percibidos como malos o injustos cuando imponen exigencias a los niños sin cumplir con tareas que a juicio de los menores, corresponden a los roles de los adultos.

Pese a las referencia a los adultos como malos, abusivos o canijos y a la asociación casi exclusiva del calificativo ‘enojón’ con las personas ubicadas en la adultez, el verbo pelear y el adjetivo pleitista no fueron asociados de manera significativa por los niños de la Florinda con la vida adulta. Para la mayoría, la etapa de pelear es la adolescencia.

Durante la dinámica del ciclo vital llamó mi atención el vínculo que un par de niños establecieron entre adultez y ejercicio de violencia extrema: uno de los participantes colocó el verbo ‘matar’ y otro puso ‘violar’ en la columna correspondiente a los adultos. De esta manera, aunque apenas esbozada, se hizo presente una imagen de los adultos como potencialmente peligrosos o como generadores de drásticos daños para otros; esto no sucedió en Chalmuch cuando se abordó la adultez en términos abstractos.

1.6 La vejez: recuerdo de viejos tiempos y deterioro del cuerpo

Como señalé páginas atrás, los niños de la Florinda vinculan el inicio de la vejez con marcadores corporales evidentes: la aparición de canas y arrugas, la pérdida de dientes y el deterioro de capacidades para mantenerse erguido, caminar y masticar. Desde la representación infantil la senectud va acompañada también de una pérdida de salud y energía, ya que los viejos “se enferman mucho”, “se quedan atrás, no caminan rápido cuando salimos”, “se cansan”, “se quedan dormidos”, “se mueren”. Quizá debido a esta imagen sobre las personas de mayor edad, ninguno de los participantes asoció el verbo ‘trabajar’ con la vejez.

No obstante, la senectud no aparece en la perspectiva infantil como etapa totalmente pasiva; los niños consideran que los viejos “cuidan a sus nietos”, “atienden a sus nietos”, “dan consejos”, “te corrigen”, “regañan”, “te sacan a jugar”. Algunos niños les reconocen incluso interés por la actividad sexual: “toman viagra”.

Respecto a la participación de los viejos en el cuidado y educación de los nietos vale la pena destacar que los niños observan que aquellos tienen autoridad para regañar, orientar y corregir a los nietos, pero al parecer perciben alguna restricción en esta autoridad, ya que “los abuelitos acusan a [con] los papás”. Se trata de una autoridad que debe ser refrendada por los padres y no de un ejercicio de mando como el que los papás de los niños narran en relación con las generaciones anteriores, donde la autoridad del abuelo quedaba a veces por encima de las de los padres.

Según los niños de la Florinda, los viejos además de descansar y contribuir en el cuidado de los nietos se caracterizan por hacer referencias recurrentes al pasado: “Cuentan cuando eran jóvenes, son platicadores”, “te dicen lo que vivieron en su tiempo atrás, lo que les gustó en su tiempo”, “comparten su pasado”, “cuentan sus historias”, “platican de cuando eran niños”, “cuentan leyendas”. Los participantes en mi estudio disfrutaban de oír esos relatos (como sucedió en Chalmuch, las referencias a estas narraciones fueron anotadas por todos los niños de la Florinda en la columna correspondiente a las cosas que les gustan de los viejos).

Los ancianos desde la perspectiva infantil pueden ser también fuente de cariño y amabilidad: “son amables”, “son muy buenos, te agradesen cuando los alludas a aser unos mandados”, “son tiernos, son amables”, “te entienden”, “son buena honda”. Como en la comisaría, los niños de la ciudad asocian muchas veces el cariño que les brindan las personas de mayor edad con el otorgamiento de bienes materiales: “dan gastada a sus nietos”, “me dan dinero”, “te compran cosas”, “me dan regalos”, pero en el caso de la Florinda los niños reconocen también el cariño de los viejos en que “te sacan a pasear”, “me lleva a paseos”, “me lleva a jugar”, “cuando mi mamá se va a trabajar me quedo con ellos, me tratan bien”. No sorprende entonces que tanto en las distintas dinámicas realizadas, como en pláticas espontáneas durante los meses que conviví con ellos, algunos niños manifestaran que viven con tristeza el distanciamiento o la interrupción del contacto con viejos: “No me gusta que se mueran”, “Quiero que no se alejen de mí”, “No me gusta que se vaya de mi casa y que se quede con mi tía”, “Me da tristeza no ver a mis abuelitos”, “Me puse muy triste cuando se murió un señor que le decía abuelito”, “Me sentí muy triste cuando falleció mi abuelita porque me consentía y era muy buena y me llevaba bien con ella”.

No obstante, al igual que se observa en la caracterización de las otras categorías de personas, los niños asumen que los viejos tienen rasgos positivos y negativos, entre los últimos

mencionan “no me gusta que no digan la verdad a veces”, “cuando se enojan gritan”, “son regañones”, “ellos también insultan”. Estas expresiones son indicativas de que tampoco las relaciones con los ancianos están exentas de tensión.

1.7 Una reflexión general sobre la visión infantil del ciclo vital y sobre la posición de los niños al interior de éste.

Analizando de manera general la visión que los niños de la Florinda tienen sobre el ciclo vital, puede observarse un mayor distanciamiento que en el caso de Chalmuch respecto a la noción maya del desarrollo humano. En primer término, los niños no se ven como seres que, acompañando a los adultos en sus tareas cotidianas e involucrándose cada vez más en éstas, adquieren destrezas y habilidades. El mundo de niños y adultos aparece, por el contrario, como opuesto y separado. Está igualmente ausente la noción de los niños como personas capaces de aportar al bienestar familiar mediante su participación en labores productivas o a través del cuidado de los miembros más pequeños de la familia. De acuerdo con los participantes de la Florinda, los niños son, fundamentalmente, seres que además de tener diversos espacios de diversión, están formándose bajo el cuidado de otros a los que hay que obedecer, pero no de manera incondicional, sino exigiendo a la vez que los adultos cumplan sus obligaciones.

Por otra parte, entre los niños urbanos se aprecia la idea de que el tránsito de la niñez a la vida adulta no es necesariamente corto y en el período intermedio caben tanto la posibilidad de desafiar las directrices de los adultos, como la de prolongar la formación escolar y/o laboral como vía de movilidad social. Desde esta perspectiva, el período que sigue a la niñez es peligroso no sólo para las mujeres, sino también para los hombres: unas y otros pueden recibir “malas influencias” y optar por caminos ampliamente censurados por los mayores.

La imagen del adulto conserva una fuerte asociación con el matrimonio, la paternidad y el trabajo, sin embargo los niños perciben formas más heterogéneas de trabajo adulto, en las que la mujer sigue fuertemente asociada a las labores domésticas, pero no circunscrita a éstas. En cuanto a los ancianos, ha desaparecido casi totalmente la imagen de ellos como vinculados a sabiduría, subrayándose ahora aspectos que enfocan en el deterioro del cuerpo, pero a pesar de ello, reconocen su importancia para el apoyo y cuidado de los menores de edad.

2. No todos los niños son iguales: los ‘otros niños’ y sus contrastes con ‘los de aquí’.

Al referirse a los distintos grupos de niños observados en las fotografías que les mostré (véase capítulo IV, apartado 5.3), los chicos de la Florinda continuaron enfatizando dos de las tres prácticas que habían considerado características de la niñez en general: divertirse y estudiar. Sin embargo, las formas de esparcimiento que los participantes atribuyeron a los diversos grupos infantiles fueron distintas y, a la vez, presumieron condiciones contrastantes en las oportunidades de estudio de quienes aparecían en las fotos. Por otra parte, la imagen de los niños como alegres, cariñosos, relajistas y amistosos (que habían externado al considerar la niñez en abstracto) sólo la aplicaron a algunos de los grupos infantiles que mostraban las fotografías, mientras otros fueron vistos más bien como posible fuente de agresión hacia ellos. Finalmente, si al caracterizar la niñez en términos generales habían considerado que las responsabilidades laborales, el consumo de drogas y la paternidad eran ajenas a los niños, al comentar las fotografías asumieron la posibilidad de que algunos niños participaran de esto.

2.1 Los niños blancos: ricos y educados, pero poco dignos de confianza.

En términos generales, –al igual que habían hecho los niños de Chalmuch– los participantes de la Florinda percibieron una gran distancia entre ellos mismos y los niños de tez blanca o negra. Los niños de piel clara, como había sucedido en la comisaría, fueron vinculados con riqueza, comodidades, educación, conocimientos, belleza y entornos limpios, pero también con presunción. Más allá de esto, en la Florinda los niños blancos fueron asociados con discriminación, enfrentamiento y posibilidad de dañar, apreciación que no se presentó en Chalmuch. Otra de las diferencias entre las percepciones de los niños de la comisaría y los de la ciudad fue que entre los segundos no sólo se incluyeron lugares distantes como posibles sitios de residencia de los niños blancos, sino que se les vinculó además con colonias o vialidades específicas de la ciudad de Mérida.

Respecto a los grupos donde aparecían niños de piel blanca y/o cabello rubio o café los participantes de la Florinda dijeron: “son ricos”, “son finos”, “tienen casotas”, “sus papás tienen buen trabajo”, “están bien alimentados”, “juegan futbol”, “ven tele y van mucho al cine y a pasear”, “les compran cosas”, “tienen xbox, play station, computadora, tienen un montón de cosas, celular también”, “les gusta chatear; igual juegan muñecos de acción, futbol americano y básquet”, “van a hoteles y a restaurantes”. Ninguno de los niños puso en tela de juicio que

los niños de tez blanca fueran ricos ni que “son de ciudad”, a pesar de que en su propia escuela y entre quienes estaban participando en la dinámica algunos son blancos y de pelo café, pero no viven en condiciones económicas desahogadas.

En lo que hubo un poco de controversia fue en lo relativo al lugar de residencia de los niños de piel blanca: “a lo mejor son de México o de Estados Unidos... o de Veracruz”, “sí, se ven de Estados Unidos”, “¡no!, viven por Montejo”, “su casa queda por Pinos”, “viven cerca del minigolf”, “por la Gran Plaza” [todos estos lugares se ubican en la zona norte de Mérida, ocupada por sectores de ingresos medios y altos], “viven en una colonia de ricos”.

Reforzando la idea de que los blancos tienen buenas condiciones económicas, los participantes consideraron que “van en escuela particular”. Junto a este último comentario emergieron otros que, vinculados con mis observaciones de campo, parecen indicar que los perciben como mejor preparados que ellos mismos en el terreno académico: “son buenos en la escuela”, “saben más”, “son listos”, “son inteligentes”, “se ven más inteligentes que yo, son más inteligentes que yo”.

En los meses de convivencia con los niños y con sus mamás varias veces tuve ocasión de escuchar comentarios que vinculaban inteligencia con evaluaciones en la escuela. Así, por ejemplo, Luz María era considerada inteligente porque “siempre le va bien en los exámenes” y de Juan José se decía “es muy listo, siempre saca buenas calificaciones”. En cambio, de Jair –cuyos razonamientos y creatividad solían sorprenderme positivamente– escuché comentarios tales como “es muy burro”, “él siempre reprueba, no es listo como su primo”. Así pues, cuando los niños de la Florinda manifestaron que los ‘ricos-blancos’ les parecían listos e inteligentes, es probable que se refirieran a que los consideraban mejor capacitados para enfrentar las evaluaciones escolares.

Conviene destacar que no sólo en el punto anterior y en lo relativo a condiciones económicas, los niños de la Florinda asumieron que los chicos de piel blanca tenían una posición de ventaja respecto al resto de los grupos infantiles mostrados en las fotografías. A los blancos los consideraron también como guapos, limpios y educados (adjetivos que no utilizaron con ninguno otro de los grupos)⁶.

⁶ Por los atributos positivos que asignaban particularmente a los niños rubios, algunas de las niñas de la Florinda se mostraron interesadas en que les regalara la fotografía donde aparecía alguno de éstos y una me pidió que se los presentara si yo los conocía.

Pero no todas las características atribuidas a los niños blancos fueron positivas. Por el contrario, durante la dinámica abundaron también -sobre todo entre los varones- comentarios con carga negativa asociados a aquéllos: “son flojos, duermen mucho”, “son presumidos”, “como son ricos nos van a discriminar”, “se creen más que nosotros”, “no saben pelear [no podrían vencer en una pelea a golpes]”, “son aburridos”, “ponen mala cara”, “no puedes confiar en ellos”, “nos meterían en problemas”, “nos harían cosas malas”. Incluso cuando una de las niñas dijo que le gustaría conocer a uno de los chicos blancos, otra de sus compañeras le gritó “¡ay te viola!”. En otro de los equipos que formé durante la dinámica de fotointerpretación, los participantes consideraron que los chicos blancos que aparecían en la foto “de grandes van a ser mafiosos”⁷.

La percepción de los niños blancos como presuntuosos y como potenciales causantes de situaciones incómodas o perjudiciales para los niños de la Florinda fue ampliamente compartida. Nadie secundó a Vanesa cuando intentando matizar esta imagen dijo: “No todos son así, cuando mi mamá va a trabajar [como empleada doméstica] a veces me lleva, hay una niña que sí es rica, pero es buena, jugamos y es buena, no es creída”.

Así pues, frente a los blancos-ricos hay una percepción ambivalente, por un lado representan cualidades deseadas por los niños de la Florinda, que inciden en sus aspiraciones y en sus juicios sobre sí mismos, colocándolos en una posición de inferioridad, pero por otro lado, a partir del contraste con ellos, los niños de la Florinda reconocen y valoran rasgos que consideran constituyentes de su propia identidad y que les permiten mirarse a sí mismos como moralmente superiores.

Me parece importante enfatizar que la imagen de los blancos como presumidos había aparecido ya en mi trabajo en Chalmuch, sin embargo ahí no tuvo el tono de confrontación que se manifestó en la Florinda. Recordemos que en la comisaría la óptica infantil situó a los blancos en un mundo distante (el Polo Norte, Estados Unidos, Chihuahua, etc.) y los participantes consideraron simplemente que no se podrían llevar con los chicos blancos de las fotos porque “no vendrían aquí”. En contraste, los niños urbanos con los que trabajé, ubicaron ya a los blancos dentro del espacio conocido (formando parte de la ciudad que observan durante sus recorridos), pero manifestaron una mayor oposición respecto a ellos, al señalar que no consideraban que pudieran ser sus amigos porque “se comportan diferente”, “se creen” y

⁷ Este comentario estuvo acompañado de risas de quien lo expresó y del resto del equipo; sin embargo, los participantes insistieron en que quedara registrado en las notas de mi estudio.

“no puedes confiar en ellos”. Más aún, con referencia a uno de los grupos en los que había niños blancos, los chicos de la Florinda dijeron: “los trataríamos mal si vinieran aquí” y cuando uno de los participantes dijo “yo sí me llevaría con ellos” los otros hicieron comentarios como “claro, porque tú te crees que eres rico”.

A diferencia de los varones, varias de las niñas seleccionaron a los niños blancos fotografiados comiendo en un jardín, como aquellos con los que consideraban podrían llevarse mejor por ser guapos y educados. Las actitudes y comentarios contrastantes respecto a los niños blancos no resultan extraños al considerar la ambivalencia arriba comentada.

2.2 Niños negros: pobres, pero buenos y distantes

En la Florinda no sólo las cuatro niñas de cabello negro y crespo que aparecen en una de las fotografías, sino también un grupo de chicos de piel muy oscura jugando en la playa fueron considerados ‘negros’. En ambos casos se opinó inicialmente que residían en lugares distantes: unos coincidieron en que “son de Haití, porque los de Haití son negros”, otros consideraron que eran de “Africa, allá hay puro negro” y más específicamente “de Sudáfrica, ya los vi en la tele”. Más adelante se consideraron dos posibilidades juzgadas válidas: “son de Cuba, por casa de mi tía viven unas así” o de Tabasco⁸.

Contrario a lo atractivo que los niños de la Florinda consideraron el fenotipo de los blancos, las características físicas de los percibidos como negros fueron consideradas desagradables. La primera reacción fueron risas estrepitosas, seguidas de comentarios como “están feos”, “se ven fetos”, “son más feos que Chucky [muñeco diabólico de una película conocida por los niños], “pobres, está fea su boca”, “están horripilantes”, “son muy diferentes de nosotros, “apestan”.

Los participantes coincidieron además en que los niños de las fotografías mencionadas en este apartado “son pobres”, “están muy flaquitas porque no tienen comida”, “están desnutridos”, “están tilicos”, “no tienen para ropa de su tamaño y seguro que la que tienen se la regalan y le queda grande”, “no tienen casa, viven en un barco abandonado”, “su casa es de paja”, “su casa apesta a popó”, “¡no! Viven en una casa normal, pero comen frijol”. Entre las

⁸ La asociación con Sudáfrica puede vincularse con el hecho de que el campeonato mundial de fútbol efectuado en aquel país había concluido unos días antes de que yo realizara la dinámica de fotointerpretación. Por otra parte, me parece importante comentar que Mérida recibe un importante flujo de inmigrantes procedentes de Tabasco que llegan a radicar en Yucatán por motivos de educación y/o empleo.

niñas que comentaban la foto de los chiquillos jugando en la playa hubo incluso algunas que consideraron factible que comieran animales salvajes, culebras y hormigas.

Mediante el tipo de diversión que vincularon con los niños negros, los participantes en la dinámica parecían enfatizar que éstos no gozaban de una buena situación económica: “sólo juegan pelota, no tienen televisión”, “hacen galletas de arena”, “nomás pasean en la playa”, “les gusta pintarse”. Por oposición a los niños negros, los de la Florinda parecen considerarse a sí mismos como no feos, no pobres y más afortunados en el acceso a comida y diversiones.

Aunque los grupos de niños negros no fueron seleccionados por los participantes como aquellos con quienes consideraban que podrían llevarse mejor, tampoco descartaron la posibilidad de volverse amigos suyos si llegaran a conocerse algún día, argumentando que “se ven muy alegres”. En particular respecto a las niñas negras se dijo que: “se ve que son amables”, “tienen cara que son amistosas, sólo una se ve que está molesta”, “les encanta que les tomen fotos igual a nosotros”.

2.3 Los morenos: diversos grados de pobreza y de empatía

Como en Chalmuch, las características atribuidas a los niños que fueron descritos como morenos variaron según el espacio físico con el que se les asoció. Respecto a los niños morenos que fueron considerados como residentes de poblaciones rurales⁹ se dijo: “son de pueblo”, “son del campo”, “son pobres”, “están feos”, “son humildes, pero no roban”, “se ven mal alimentados”, “se ven sucios porque no se bañan”, “su coche es un triciclo¹⁰”, “su ropa está toda rota”, “sus papás son borrachos”. “Juegan trompo, yoyo y todos esos juegos que los pobres pueden jugar”, “no les gusta ver televisión porque no tienen”, “juegan tierra”, “juegan en el monte”. “Cuando es navidad juguétón les lleva juguetes y se ponen felices”.

Como posibles lugares de residencia de estos niños se mencionaron Oaxaca, Chiapas, Puebla, México y varias localidades yucatecas. En relación con uno de los grupos de niños considerados rurales se opinó que “sus papás los mandan a vender” o que “piden caridad”. También se dijo que “no van a la escuela, pero no porque no quieren, [sino] porque no pueden”, “no son listos porque no pueden estudiar, pero son abusados”, “no tienen mucho

⁹ En esta categoría quedaron comprendidos los niños fotografiados frente a una albarrada, los que están sentados junto a una puerta y los que aparecen frente a una casa de tres pisos.

¹⁰ En los pueblos yucatecos los triciclos suelen utilizarse como medio de transporte de personas y de carga.

tiempo de jugar porque tienen que trabajar”. En los otros dos casos, se consideró que los niños percibidos como de pueblo iban a la escuela y jugaban, pero que también tenían que cuidar a sus hermanitos y a veces no estudiaban. Por oposición a “los niños de pueblo”, los de la Florinda parecen situarse a sí mismos en una situación de superioridad económica, educativa y con mayores espacios para entretenimiento.

Los comentarios respecto a los “niños de pueblo” muestran que los diacríticos considerados fundamentales para reconocer la frontera entre los niños y los no-niños no son vistos como fijos e inamovibles, de manera que aun cuando en términos abstractos los chicos de la Florinda consideraron que ser niño supone no trabajar y aprender en la escuela, reconocen también que se puede ser niño y a la vez desarrollar actividades laborales, o bien que hay situaciones en que se es niño y se está excluido del aprendizaje escolar.

Tampoco la caracterización de los niños como personas sin hijos se considera absoluta: al comentar una de las fotografías en las que se percibió a quienes ahí aparecían como “niños de campo” alguien dijo que la mayor de las niñas de esta foto estaba embarazada. Otra de las participantes afirmó que esto era imposible “porque era niña”, a partir de lo cual se suscitó una discusión en la que salieron a relucir historias de embarazo a temprana edad y de violaciones a menores: “por mi casa había una de 11 años que se embarazó”, “en el periódico salió de una que la embarazaron por su padrastro porque la violó”, “en la Rosa de Guadalupe [programa de televisión] salió de una que estaba chica y se escapó con su novio y tuvo su hijo”. Aunque estos comentarios aparecieron en torno a quienes fueron considerados niños de campo, los participantes dijeron que situaciones como esas pasan por donde ellos viven.

Regresando a la mirada infantil sobre aquellos que fueron percibidos como “de pueblo”, conviene destacar que los niños frente a la albarrada fueron reconocidos como yucatecos [efectivamente lo son]. Se les creyó provenientes de Kanasín, Tecoh, Tizimín o Maxcanú y se les consideró “muy diferentes” a quienes participaban en la dinámica porque “se ve que son muy pobres”, “su casa ha de ser de cartón o de lámina” y “trabajan para ayudar a sus papás”. En ningún momento se mencionó que pudieran hablar maya o que tuvieran una posible filiación con los mayas.

Respecto a todos los grupos de niños considerados provenientes de pequeñas localidades, los chicos de la Florinda manifestaron cierta distancia, pero no vista como absoluta. Consideraron que “nos sentiríamos extraños de jugar con ellos”, pero “nos podríamos llevar

porque se ven buena onda”. Los varones participantes en la dinámica –anticipando distinciones que establecen según criterios de género- aclararon que con los niños de estas fotos podrían hacer amistad, pero con las niñas no por el mero hecho de ser mujeres: “son niñas y las niñas son metiches, son malvadas, siempre buscan problemas”. Por su parte, algunas de las participantes de la Florinda seleccionaron al grupo de niños frente a la albarrada como aquellos con los que creían que podrían llevarse mejor en caso de llegar a conocerlos, pues –según dijeron- “se ven buenos y amistosos”.

La asociación entre piel morena y medio rural no se generalizó a todos los grupos con la primera característica. Al igual que en Chalmuch, algunos de los grupos de niños morenos fueron percibidos como residentes en espacios urbanos. De éstos a unos se les vio como pertenecientes a lugares distantes, mientras que de otros se supuso que podrían vivir en colonias del Oriente y Suroriente de Mérida.

En los casos en que se opinó que vivían lejos se creyó que residían en Chiapas, Oaxaca, Veracruz, México, Chetumal o Campeche. Frente a ellos los comentarios fueron mínimos: “no son de pueblo porque traerían huaraches o sandalias”, “su casa es regular, un poco chica”, “son muy alegres”. Se les vio como potenciales camaradas, atribuyéndoles una situación económica intermedia entre pobreza y riqueza y actividades similares a los de los participantes en la dinámica “juegan futbol y pesca- pesca como nosotros”, “van a la escuela”, “meten relajo”; sin embargo, nadie los seleccionó como el grupo con el que consideraran que podrían llevarse mejor.

Algo distinto sucedió con relación a los niños a los que se atribuyó una residencia en el área metropolitana de Mérida. Los chicos jugando beisbol fueron fácilmente identificados como yucatecos; más aún fueron percibidos como niños de colonias cercanas a donde residen los participantes en mi estudio. Sobre ellos se dijo: “son del por el Kukulcán [unidad deportiva próxima a la escuela Florinda Batista]”, “de Pacabtún”, “de Kanasín”, “de la Unidad Morelos”, “de por la Azcorra”. Después de discutir entre ellas, varias de las niñas concluyeron que los chicos de la fotografía asistían a la escuela Emiliano Zapata [en la zona conurbada de Kanasín existe una primaria pública con este nombre]. La propuesta pareció convincente para los demás y bastó para derivar en la asignación de una serie de atributos negativos: “son maleantes”, “les gusta buscar bronca”, “sí, son maleantes, porque todos los que estudian en la Emiliano son maleantes y los de la foto están igualitos a los de ahí”, “de seguro sus papás

están en la cárcel”, “están horripilantes”, “se ve que se drogan”. Como corolario, aunque reconocieron tener similitudes con los niños beisbolistas (“ven la tele”, “juegan beis”, “le van a los Leones [equipo local del beisbol profesional]”) la opinión mayoritaria fue que no se podrían llevar con este grupo de niños, precisamente por considerarlos maleantes.

Los comentarios anteriores permiten apreciar que los participantes en el estudio establecen distinciones entre los niños del área en que residen y que un criterio importante a este respecto es la escuela en que estudian. En torno a los alumnos de distintos centros educativos se construyen estereotipos que predisponen a la empatía o el distanciamiento, de manera que los territorialmente cercanos pueden ser vistos en algunos casos como marcadamente distintos y distantes.

En torno a las expresiones que emergieron al comentar la foto de los niños beisbolistas, vale la pena enfatizar que, en este caso, el consumo de sustancias adictivas se consideró compatible con la categoría niño (cosa que no había sucedido al explorar la niñez en el nivel abstracto; entonces el consumo de drogas se había considerado característico de adolescentes y jóvenes, excluyendo de él a los niños).

Contrariamente a lo que sucedió con los niños considerados de escuela y/o colonia cercana, pero distinta de la propia, los participantes de la Florinda se identificaron ampliamente con la fotografía de unos niños malasios, encontrándoles parecido con familiares y amigos. Varios de los varones participantes en la dinámica eligieron a estos niños como aquéllos con los que consideraban que podrían llevarse mejor y con quienes más fácilmente podrían entablar relaciones de amistad. Respecto a ellos dijeron que eran de Mérida (sin especificar zona o colonia) o probablemente “del puerto [la cercana ciudad de Progreso]”. No hicieron referencia tampoco a una condición económica particular, como si consideraran que no son ricos ni pobres. Opinaron que “son traviosos”, “se ven relajistas”, “juegan mucho”, “juegan futbol”, “en su escuela les gusta fastidiar”, “se ven un poco inteligentes”, “hacen como que son valientes, pero no son”, “les gusta aparentar, aunque de verdad sí tengan miedo”, “nos llevaríamos bien, no se ven creídos”, “si estuvieran en mi salón les pediría que me ayuden a fastidiar a los demás”.

En síntesis, el contraste que los chicos de la Florinda establecen respecto a los menores de otros contextos da indicios de que tienen una imagen de sí mismos similar a su visión de los niños considerados en abstracto. Se perciben, además, como alejados de fuertes privaciones y

de grandes comodidades; muy distintos a los niños rurales; con desventajas físicas, económicas y educativas respecto a los estratos económicos superiores, pero equipados con cualidades que les permiten hacer frente a las posibles hostilidades por parte de éstos y de menores que en su zona residencial se apartan de comportamientos socialmente aprobados. (Más adelante abundaré en la caracterización que hacen de los niños de su medio social.)

3. Nosotros, los niños de por acá (el suroriente de Mérida).

Durante la dinámica de fotointerpretación de actividades infantiles, los participantes de la Florinda seleccionaron como las más representativas de la infancia en su medio, fotografías que referían a tres grandes temas: escuela, diversión y mascotas. Las fotos vinculadas con tareas productivas y labores domésticas, así como las asociadas a prácticas de mantenimiento (tales como comer y dormir) estuvieron ausentes en la selección que ellos hicieron, de manera que, una vez más, la asociación entre ser niño, divertirse y formarse para el futuro resultó relevante. Por otra parte, sus comentarios referidos a entretenimientos y formación escolar estuvieron teñidos por alusiones a disposiciones adultas que se ven forzados a obedecer.

Sus observaciones en torno a las fotografías vinculadas con el espacio escolar (niña en salón de clases, niña haciendo tarea, colegiales en patio de recreo) hicieron evidente que para ellos la escuela tiene más peso que para los niños de Chalmuch como ámbito destinado a la formación académica, pero no por eso deja de tener también –como para sus pares en la comisaria- importantes y ambivalentes significaciones vinculadas con lo lúdico y lo afectivo y, a la vez, con el control, la disciplina y las tensiones con maestros y compañeros.

Los chicos coincidieron en que en su medio ir a la escuela es una actividad que todos los niños realizan, ninguno conocía niños de su edad que no fuera a la escuela. Opinaron que “sí hay niños así [que no van a la escuela], pero los que viven en ranchos o que no tengan papás”. Como era de esperarse, opinaron que a unos les gusta ir a la escuela y a otros no, o bien que “un poco les gusta, pero también no”.

3.1 Asistir a la escuela: formación, convivencia y tensiones

En comparación con el primer caso de estudio, llamó mi atención que mientras los niños varones de Chalmuch no escogieron como representativa de la niñez en su medio ninguna fotografía relacionada con la escuela, y sólo algunas niñas las seleccionaron, en la Florinda

veintiuno de los veintitrés participantes en la dinámica incluyeron una foto de este tipo¹¹. Para ellos entonces, asistir a la escuela es una de las características más sobresalientes de los niños de su entorno.

Por otra parte, en tanto en la comisaría fueron escasos los comentarios que denotaran interés por los contenidos del programa escolar o por los beneficios que a largo o mediano plazo pudiera traerles el aprendizaje de los temas abordados en sus clases, en la Florinda, varios niños se refirieron a ello y se mostraron muy críticos respecto a las capacidades de distintos maestros para transmitirles conocimientos y para motivarlos. Por ejemplo, ante la fotografía de la niña en un aula se suscitaron los siguientes comentarios:

-July: A mí me gusta todo lo que enseñan en la escuela, desde primero todo me gusta.

-Selene: A mí me gusta la tarea.

-Jair: ¿Selene, te gusta la tarea?, si ni siquiera la haces.

-Selene: Bueno, a veces no puedo, pero sí me gusta, es que el maestro no explica, sólo marca que lo hagamos.

-Valentín: A mí no tanto me gusta lo que dejan, pero lo tienes que saber; en el examen para secundaria lo preguntan.

-Selene: Sí, pero el maestro nomás dice ‘tienen que llenar todo el libro’ y unas cosas ni él explicó [al repetir las palabras del profesor Selene usa un tono sarcástico].

-Shantal [en voz baja le dice a su compañera de al lado] sí es cierto, no es justo, es mucho y ni lo explicó¹².

-G.R.D.: ¿Y los demás que opinan? ¿Creen que a los niños de acá les gusta lo que ven en la escuela, lo que les dejan de tarea?

-Álvaro: A mí me gusta español y matemáticas, pero historia y cívica no.

[Interrumpiéndose unos a otros y hablando todos a la vez la mayoría coinciden con la opinión de Álvaro en que sus materias favoritas son matemáticas y/o español, algunos agregan su gusto por ciencias naturales y computación].

-Dayan: Nos gusta que marquen por equipos [que dejen actividades por equipos], pero el maestro no quiere que hayan equipos en la casa, sólo en la escuela porque él dice que así en la casa surgen problemas, pasan cosas, por eso sólo en la escuela, no tienen por qué ir a otra casa.

-Julio: Unas tareas de mapas, dibujos sí me gustan, pero otras casi no, es que marcan mucha tarea, exagera el maestro.

-G.R.D.: ¿Les dejan mucha tarea?

-Bertha: Sí, marcan mucha.

-Valentín: No tanta, pero sí.

-Bertha: Me gusta cuando dejan de animales, recortamos en libros y lo pegamos y le escribimos lo de abajo. Todo lo de animales me gusta saber.

¹¹ Recuérdese que durante las dinámicas además de los 15 niños de la Florinda con los que conviví todo el curso escolar 2009-2010, participaron algunos de sus compañeros de clase.

¹² Realicé las dinámicas hacia el final del curso escolar. Según me contaron diversos niños, en esos días el maestro les había dejado completar todos los ejercicios que habían quedado pendientes en sus libros de texto.

Durante charlas con los niños a lo largo de los meses que conviví con ellos, varias veces los oí referirse con gusto y de manera espontánea a actividades y contenidos escolares; en otros casos les vi estresados por exámenes y tareas y reiteradamente escuché críticas y comparaciones sobre los métodos de enseñanza de distintos maestros a los que los niños conocían, así como quejas por las dificultades para resolver la tarea. En Chalmuch, en contraste, los comentarios acerca de la escuela casi siempre se restringían a las interacciones entre compañeros y a evaluar a sus maestras en términos de su buen o mal carácter y de su trato cordial o agresivo hacia los alumnos; ahí nunca escuché a los niños emitir juicios sobre sus docentes en función de su capacidad para transmitir conocimientos.

Si en la comisaría eran prácticamente cotidianas la expresiones “la escuela fastidia” o “aburre la escuela”, en la Florinda a la par de afirmaciones similares, no era raro oír también comentarios como el que me hizo un día Juan José: “Antes no me gustaba la escuela, pero ahora ya me gusta, trato de echarle ganas a las materias porque quiero ser veterinario”. En estos casos pude percibir que los niños establecían una conexión entre su asistencia a la escuela y sus aspiraciones a largo plazo. En otras situaciones, resultaba evidente la preocupación por cumplir con las tareas y con pasar los exámenes, tal y como se aprecia en los siguientes diálogos:

G.R.D.: Te extrañamos el martes ¿por qué no viniste [a una salida programada con los prestadores de servicio social de la UADY] ?

July: Me quedé a repasar. El lunes toca enlace [van a aplicar la prueba Enlace]. Casi no lo sé lo que viene en la guía.

-Gerardo [universitario en servicio social]: ¿Vienen? Vamos a jugar granada [un juego que gustaba mucho a niños y niñas].

-Shantal: No, es que tenemos que acabar la tarea.

-Zoraida: Es repaso para el examen, no le entiendo, Shantal me lo va a explicar.

-Gerardo: ¿Hoy es el examen?

-Zoraida: Sí. ¿no le entiendo naaada! Es que el maestro no enseña bien.

Cuando los participantes en mi estudio pasaron a sexto año las críticas al docente que habían tenido el curso anterior se hicieron más fuertes, alimentadas por la comparación que los niños hacían con sus nuevos maestros en términos de orden, disciplina y aprendizaje. En una ocasión Ernesto me comentaba:

Ya no voy a la Florinda porque reprobé y me cambiaron, me pasé a la Baja California. En las dos me gusta, pero más en la Baja California, la maestra te pone ejemplos con sillas o con naranjas y ya así lo entiendes (...)

En la Baja California está más difícil, no es como el año pasado que el maestro decía ‘el que no lo quiera hacer, allá ustedes, él que se quiera ir, que se vaya’ y si quieres te vas a tu casa aunque no haya dado el toque [del timbre que señala el fin de la jornada escolar] (...) de por sí todos los viernes retiraban temprano [las clases concluían antes de la hora oficial de salida], a las cinco y media retiraban. En la Baja California no, ahí hasta que toque el timbre te vas y si no lo quieres hacer tu trabajo, te dejan frases, quinientas veces tienes que escribir ‘debo estar callado en clase’ o lo que diga la maestra, pero a mí me gusta más la Baja California, enseñan mejor, así en la secundaria no lo voy a sentir tan pesado, además, me llevo con todos, jugamos fut o si no estamos así andando, nada más platicando, y como voy de mañanas para que en la tarde pueda jugar y ver tele”.

Vanesa por su parte me decía:

El [profesor] de quinto no era tan enojón como éste [el de sexto grado], a veces relajaba, decía sus bromas, hasta groserías decía enfrente de nosotros, pero no explicaba bien. Al nuevo le entiendo más (...) ya está grande también, dice que tiene 52. Al de quinto ya lo sacaron, ¡que bueno! o creo que se jubiló, no sé.

En la opinión de July:

El que tenemos ahora es muy estricto, exige hacer mucha tarea, puro ciber está marcando, por equipos buscamos en internet y sacamos copias, así nos manejamos, sólo que la semana pasada no nos salió bien porque nos descoordinamos, pero el maestro nos dio otra oportunidad. Si no vamos dos veces por semana al ciber, es mucho.... Si no, [el maestro] deja mapas, resúmenes, copiar lo que dejó, medidas... Este maestro es mejor que el otro. Mi otro maestro de antes puro relajo y no enseñaba nada y no explicaba, no ponía su orden, empezaba a decir apodos y seguía la corriente a los niños, pero nada explicaba, lo único que nos hacía era hacer series [de números] (...)

Ya ahora no podemos sentarnos como de antes en el salón, [el maestro] pone filas, unos [niños] son de puntualidad, otros de orden, unos de pizarrón, yo soy de higiene y si uno no cumple voy a reportarlo con el maestro y lo regaña; los de pizarrón tienen que ver que quede limpio el pizarrón, los de tareas recogen las libretas y anotan quién no la hizo, y así cada quien. En cada equipo debe haber cinco, entre niños y niñas.

A su vez, Jair comentó “Ya no me está yendo tan mal. A este maestro le entiendo más. Lo que no me gustaba del otro es que pides ayuda y no te hace caso”. De los ejemplos anteriores y de situaciones similares que pude observar no necesariamente se desprende que los niños de la Florinda estén más interesados que los de Chalmuch por tener conocimientos sólidos de los contenidos escolares o que juzguen útiles y pertinentes todas las cosas que les enseñan en la escuela, pero denotan que, en el segundo caso de estudio, los niños reproducen discursos dominantes acerca de *la escuela como espacio de formación*, ya sea que hagan esto para generar lo que consideran una buena impresión en el interlocutor adulto, porque desean contar con el mínimo de conocimientos necesarios para pasar sus materias y evitar sanciones en casa

o bien porque se han apropiado de la idea de que la certificación de sus estudios es importante para acceder a los siguientes niveles de instrucción formal.

Por otra parte, durante mi trabajo de campo fue notorio que los niños de la Florinda aludieran repetidamente al orden o falta de éste en el salón de clases. En algunos casos (como en los comentarios de July que presenté dos párrafos atrás), los niños –y sobre todo las niñas– se mostraban complacidos de participar ellos mismos en las estrategias de disciplina y control impulsadas por sus maestros, pero la mayoría de las veces, aludían al cuidado del orden como responsabilidad de los profesores, considerando que cuando el maestro no ejercía control sobre los alumnos se generaban condiciones propicias para la hostilidad entre compañeros. Al respecto son ilustrativos los siguientes comentarios que emergieron durante la dinámica de fotointerpretación, en medio de un alud de acusaciones mutuas entre niñas y varones:

Las niñas son chismosas, pegan, te hacen y luego no les gusta que les hagan, nos pegan, nos torturan y son bien acusonas. Insultan, jalan el pelo. El maestro no les dice que se calmen, nomás a nosotros castiga (Valentín).

Los niños son los que son muy molestosos. Se burlan por la ropa que llevas y luego a mí me dicen cuatro ojos, a Paloma le dicen Panzona. Y son unos cochinos, viste que hay una computadora [en el salón], antes la dejaban usar en el recreo, pero lo quitaron internet porque los niños, creo que Jairo y Jonny, estaban viendo de pornografía y luego pura porquería nos dicen, pero el maestro ni lo ve qué nos están diciendo (Zoraida).

Sí es cierto, los niños son unos puercos (Rossana).

Las niñas insultan y son muy acusonas, se meten en lo que no les importa y contestan lo que no les están preguntando, por eso no me gustan las niñas, se creen mucho. Pero como son niñas, el maestro ni les hace nada (Julio).

Los niños siempre molestan, luego andan diciendo que yo hago brujería. El maestro sólo dice ‘no les hagas caso’ y más me siguen fastidiando. Por eso no me gusta llevarme con los niños, no me gusta que vengan los *losers* a la escuela (Bertha).

Cuando algún niño o niña (o bien sus amigos) es víctima de agresión no es raro que demande que el maestro intervenga para impedir o sancionar las hostilidades, pero cuando ellos son los agresores es igualmente común que cuestionen las formas de disciplina empleadas por el docente, calificándolas de injustas, exageradas o inequitativas. Cabe aclarar que es más frecuente que las niñas recurran a la autoridad como respuesta a las hostilidades, mientras los varones lo hacen ocasionalmente cuando éstas provienen de las niñas; entre varones pareciera

existir un código implícito que les demandara afrontar el conflicto por sí mismos y mantener la solidaridad de género, como me comentó Geysler un día:

Los niños de mi salón a veces insultan en forma muy grosera, friegan mucho, yo no soy de llevarme pesado, pero no puedo decir nada, si digo que yo no fui, si me cambio de lugar o no me llevo con ellos dicen ‘eres un traidor’.

Como puede verse en lo expuesto en este apartado, para los niños la escuela no es simplemente un espacio de formación y aprendizaje, sino también de tensión y conflicto. Éstos pueden darse tanto con profesores como con compañeros. Respecto a los profesores, en diversas ocasiones los niños hicieron comentarios en los que podía apreciarse que veían a algunos maestros como generadores de estrés para ellos. Sirva como ejemplo el siguiente diálogo:

-GRD: ¿Y los maestros que te han tocado qué tal son, cómo te caen?

-Juan José: [con tono picaresco] ellos no me han tocado

-GRD: Bueno, los que te han dado clases

-Juan José: La maestra que más me gustó fue la maestra Romina que me daba [clases] en tercero, era muy cariñosa

-GRD: ¿Y los demás?

-Juan José: El maestro Gastón me erizaba, gritaba mucho, llamaba muuuchísimo la atención. Si estabas conversando con un compañero se acercaba y ‘paz’, te azotaba, bueno no a ti, a la mesa. La maestra Nely de segundo también era así, daba en la cabeza con la regla, fuerte te daba, los jalaba a los niños de su oreja y los llevaba al rincón y que cuenten hasta mil, y que fuerte cuenten, si no, ‘más fuerte’ –gritaba-. Era muy mala.

-GRD: ¿Y cuál es el castigo más fuerte que has visto en tu escuela?

-Juan José: Que te saquen, suspender. A mí me suspendieron porque había peleado.

En cuanto a las tensiones asociadas con la escuela, he mencionado ya reiteradamente que los enfrentamientos de las niñas con los niños son cotidianos, pero los conflictos entre compañeros del mismo sexo están también presentes y suscitan entre ellos fuertes emociones (hablaré de ello en la sección correspondiente a identidades personales). Baste por ahora señalar que lo que a los ojos adultos pueden parecer pleitos infantiles sin importancia, para los niños, y sobre todo las niñas, pueden significar dolorosas exclusiones o preocupantes amenazas de exclusión. En diversas ocasiones los participantes en mi estudio externaron tristeza, enojo o preocupación por situaciones de este tipo:

-Zoraida: Ya sólo me junto con Shantal, es que las otras dicen que me creo.

-GRD: ¿Y eso por qué?

-Zoraida: Porque llevo mi pulso [pulsera] o algo. Tenía un bulto [bolsa] pero mejor ya no lo llevo porque me decían de cosas, que me creo mucho, pero yo sólo lo compré porque a mí me gusta. Se dejaron de llevar conmigo. Sí lo lloré que ya no quieren llevarse, por eso ahora sólo con Shantal me junto. [Charla en casa de Zoraida].

-GRD: ¿qué pasó? ¿por qué lloras?

-Bertha: Es que ayer Selene se molestó porque yo salí a educación física con mi grupo y ella quería que salga con ellas [las niñas del otro grupo de 5º grado] para que sea de su equipo, yo sí iba a salir, ya le habíamos dicho al maestro y sí me había dejado. Yo iba a ir con mi salón y también con ellas, pero ella sólo quiere que salga con ellas y se molestó porque fui con mis compañeras y me dijo que ya no me van a hablar. Hace un rato me acerqué con ellas y nomás se viran [le dan la espalda]. (Diálogo en una sesión de servicio social).

-GRD: ¿A quién le hace falta lápiz? [para hacer su dibujo durante una de las dinámicas]

-Rossana: A mí.

-Dayan: No es cierto, ya tiene, sólo dice para que le des y luego se lo roba [no lo devuelve], ella siempre roba cosas.

-Varios niños a la vez: ¡Sí es cierto, siempre roba! ¡A mí me robó un tajador! ¡La otra vez agarró dinero!

-Rossana: ¡Yo no agarré nada! [Dirigiéndose a mí] siempre a mí me culpan, si se pierde algo, siempre a mí me echan la culpa y hasta no quieren juntarse conmigo, ni que yo juegue y ya les dije que yo no fui, pero siempre a mí me están culpando. [Comentarios durante la dinámica de elaboración de dibujos sobre el lugar donde viven].

Aunque los pleitos y malestares son parte habitual de la jornada escolar cotidiana, esto no impide que para los niños de la Florinda –como para los de Chalmuch– la escuela sea, fundamentalmente, un espacio valorado por la convivencia y encuentro con los amigos. Los juegos y las pláticas que se dan en la escuela fueron centrales al describir la vida de los niños en su entorno:

Jugamos fútbol o pesca-pesca, también subirnos al escenario [plataforma de concreto en el patio de recreo] y pegar con la pelota, como quemados, nosotros lo inventamos ese juego cuando estábamos en cuarto. Si no, jugamos palitos chinos, cada uno tiene su palito, si te lo tiran con la pelota tienes que agarrarla y tirársela a otro, si le das, ese empieza. Si no, [jugamos] declaro la guerra o lo que sea. A veces le damos a un juego, pero luego se nos olvida y viene otro [inicia la temporada de otro juego]. (Arturo)

Comemos chucherías, bolis, totis, todo eso. Platicamos de la escuela, del trabajo y tarea que hacemos, y de los programas a veces, de los niños del salón que molestan, de chismes de los maestros... Si no, jugamos brinca soga, pesca-ayuda o dieciocho, son parecido, cuando los pescan ayudan a pescar, solamente que en dieciocho se tiene que contar hasta dieciocho y en pesca ayuda puedes contar hasta lo que sea para ir a atrapar (Erika).



En el salón a veces jugamos basta o con papelitos lo doblas y, con cuál te vas a casar, cuándo te vas a casar, dónde vas a vivir, qué te vas a poner cuando te cases y así, el que te salga es lo que va a pasar, tienes tres opciones, eliminas dos. ... Jugamos también al soldadito, pones tus muñequitos y doblas el papel, cuando lo volteas del otro lado le apuntas más o menos donde está su muñequito y si cae allá es que lo heriste y lo eliminas. Con los niños no siempre jugamos, sólo más o menos, pero casi no, a mí se me hace más o menos el básquetbol, cuando queremos jugar el grupito vamos a prestar [pedir prestado] el balón y lo jugamos en el recreo (Yazmín).

Siempre estamos andando, jugamos futbol o platicamos sobre accidentes que pasan o jugamos tazos, si no, cartas de huevos¹³ (Jair).

A nosotras no nos gusta correr porque sudas. Por eso nomás platicamos de lo que nos gusta, como de poner diademas, prendedores, ahora se está llevando los lacitos, los lacitos se están llevando y pulseras (...) muchas cosas, aretes. Nos gusta usar blusa y falda con tenis, pero sacada la blusa o si no pantalones, nos gusta que las blusas digan palabras o frases que llamen la atención como “i love you”, significa te amo, se está llevando mucho, nos gusta también de este osito que se está llevando, es de moda (Paloma).

En la escuela me gusta estar con mis amigas, platicamos y nos ponemos a escuchar música en el celular de Selene (Luz María).

En síntesis, si para los chicos de la Florinda ser niño en su medio significa asistir a la escuela, esto a su vez implica: aprender, estar sujeto a presiones para lograr un buen desempeño escolar, prepararse para el futuro, enfrentar injusticias por parte de los maestros (y en ocasiones “relajear” con ellos), aprovechar el espacio escolar para divertirse platicando, oyendo música o jugando a diversas cosas, hacer amigos y aliados, lidiar con bromas, chismes y pleitos con los compañeros de clase.

¹³ Juego de cartas de combate en el que los personajes impresos en las cartas son huevos estilizados para darles forma humana.

3.2 La diversión en la casa y sus alrededores: la tele, el parque y la computadora.

Como señalé antes, el segundo tipo de fotografías que los chicos de la Florinda seleccionaron como representativas de los niños de su entorno hacían referencia a los pasatiempos que realizan en la propia casa y/o lugares cercanos a ésta: ver televisión, usar entretenimientos electrónicos y practicar informalmente algún deporte.

La vida en casa, desde su perspectiva, está muy asociada a ver televisión. Ante la fotografía de tres niños frente a un televisor encendido, varios gritaron frases como “eso sí me encanta”, “nos fascina”, “todos por aquí ven tele”, “me gusta muchísimo”, “yo veo [los canales] Cartoon y Nic Junior”. Una amplia lista de caricaturas norteamericanas fueron mencionadas como sus favoritas: ‘Los padrinos mágicos’, ‘Bob Esponja’, ‘Super Abeja’, ‘Jimmy Neutron’, ‘Las chicas superpoderosas’ y ‘Phineas y Ferb’. En menor medida indicaron caricaturas hechas en países orientales, específicamente ‘Pucca’ (sudcoreana) y ‘Gokú’ [Dragon Ball, japonesa]. A estos programas de dibujos animados se sumó ‘Los Simpson’.

Entre los programas más gustados destacaron además series estadounidenses protagonizadas por jovencitos (‘Los hechiceros de Waverly Place’, ‘Drake y Josh’, ‘Isa TKM’, ‘I Carly’, ‘Malcom el de en medio’). Se mencionaron también telenovelas mexicanas que por aquellos días se transmitían hacia el final de la tarde o por la noche (‘Soy tu dueña’, y ‘Zacatillo’). Programas asociados con lo aparentemente inexplicable, quedaron igualmente incluidos en la lista de favoritos, entre ellos ‘Los grandes secretos de la magia’ y ‘Paranormal’. Los partidos de fútbol y las transmisiones de la lucha libre americana fueron también señalados por algunos niños¹⁴. Finalmente, y con menor recurrencia, los chicos se refirieron a programas mexicanos distintos a las telenovelas y las transmisiones deportivas, en particular mencionaron ‘El chavo del ocho’ y ‘Para todos’ [programa matutino que combina sketches cómicos, música, entrevistas y cocina].

Así pues, si bien los niños consideran que ver televisión se encuentra entre lo más representativo de la niñez en su medio, dan cuenta también de la heterogeneidad que puede asumir esta práctica. Mientras yo exploraba sus gustos televisivos, resultó evidente que la

¹⁴ Aunque en la dinámica de fotointerpretación ninguna niña mencionó ser aficionada a los partidos de fútbol televisados, en charlas informales algunas de ellas lo hicieron. María Fernanda, por ejemplo, es una seguidora del equipo América y en su casa tiene posters y recortes, de su propiedad, relacionados con ese club. Más de una vez la escuché “discutir” con July, quien es seguidora de “Las chivas”, sobre las cualidades de sus equipos predilectos. Por otra parte, durante la transmisión de los partidos del Mundial de Fútbol, niños y niñas siguieron entusiasmados los encuentros en que jugó la selección mexicana. Pintaron sus caras con los colores de la bandera nacional y gritaban “a todo pulmón” cuando había una buena jugada.

afición por determinado tipo de programas, sirve a los niños como medio de identificación y distinción entre ellos. Por ejemplo, ante aquéllos que mencionaban su gusto por las caricaturas no faltó el comentario burlón de los más grandes del grupo: ‘¿eres bebé?’-preguntaban-. Algo similar ocurrió con la preferencia por las telenovelas: un par de varones, con tono de broma, señalaron su gusto por ellas, desatando inmediatamente la risa de todos. Esto parece indicar que, como en Chalmuch, entre los niños de la Florinda el interés por las telenovelas es percibido como asunto de mujeres. Algunas niñas, a su vez, marcaron su distancia respecto de ‘Los Simpson’ señalando: ‘ese les gusta a los niños porque dicen muchas groserías y ellos igual son groseros’.

En relación con la televisión, me parece importante subrayar también que si tanto los niños de la comisaría como los de la ciudad reconocen que ésta forma parte de su vida cotidiana, pueden notarse diferencias en la forma de apropiarse de este medio de comunicación, debidas en parte a la diferencia de turnos escolares y, por consiguiente, al horario de su tiempo libre. En el caso de la Florinda hay mayor consumo de programas estadounidenses y menor contacto con series mexicanas, a la vez que destaca con fuerza el gusto por programas en los que: 1) los protagonistas son adolescentes, 2) las tramas dan un importante lugar a las interacciones entre éstos y 3) los personajes principales logran popularidad mediante la música, el deporte formalmente organizado, el canto o alguna habilidad que poco tiene que ver con las rutinas habituales de los chicos del suroriente de Mérida. Algo similar sucede respecto a algunas de las películas que los niños de la Florinda dijeron ver en DVD, entre las cuales incluyeron ‘Harry Potter’, ‘Crepúsculo’ y ‘Triunfos robados’.

Al igual que sucedió en la comisaría, otras películas que los niños señalaron como sus preferidas son de suspenso o terror. Mencionaron varias de este tipo: ‘Km. 31’, ‘La huérfana’, ‘Destino Final’, ‘REC’, ‘Orfanato’. Filmes de otros géneros tuvieron menor presencia. Así pues, más allá de la audiencia a la que las películas están dirigidas de acuerdo con su clasificación, es evidente que los niños consumen, disfrutan y prefieren producciones inicialmente pensadas para un público de mayor edad y que el gusto por éstas está asociado con lo que para ellos implica ser niño en su medio social. Lo anterior no significa que no vean también películas clasificadas como “infantiles” o “para toda la familia”, sobre todo quienes tienen hermanos menores.

Los niños reconocen que tanto la televisión como los DVD dan lugar a la interacción—no siempre exenta de conflictos— con otros miembros de la familia, como puede apreciarse en los siguientes ejemplos, tomados de charlas en las casas:

Yo casi no soy de salir. A veces mi papá dice ‘vamos al parque’, pero no me da ganas. Mejor me gusta quedarme con Melissa [una prima adolescente que vive en el mismo predio]. Nos ponemos a pintarnos las uñas, nos hacemos peinados y vemos tele. Dicen que nos parecemos, que hasta parezco su hermanita (Shantal).

A veces juego sola con mis barbies o con mi hermanito juego a la maestra. Le marco tareas. Si no, vemos películas que él le gusta ver. Tenemos la Era de Hielo 3, está chistosa (Bertha)... [Luego la niña, junto con su hermano de 6 años empieza a repetir de memoria diálogos enteros de la película, lo cual indica que la han visto varias veces].

Me compraron ‘Crepúsculo’. ¿Ya la viste? A veces mi papá nos trae [películas] para que veamos con Antonio [el hermano adolescente], pero es canijo Antonio, luego se las piden sus amigos y no las devuelven. Como el otro día, le dije que no se las dé, y se hace que no oye, luego yo la quiero ver y nada, ya no está porque se la llevaron sus amigotes (Erika).

Aunque los padres con frecuencia se quejan de que sus hijos pasan mucho tiempo viendo televisión o películas o de que en ellas aprenden conductas inadecuadas, varios de los niños comentaron que, si por ellos fuera, verían menos tele y saldrían más a jugar fuera de la casa, rasgo que consideran común a otros niños de su entorno:

-Luz María: A mí me gusta futbol y kitinbol, pero no me dejan salir [ella vive en una avenida muy transitada], nomás para ir a la escuela. De por sí por acá nomás hay otra niña y ni hay donde juguemos, sólo el campito por casa de Juan José, pero son como diez cuadras, no nos dejan ir.

-GRD: ¿Ni con tu prima [adolescente, vive en la casa de al lado] te dejan?

-Luz María: No, ni con ella, no me dejan

-GRD: ¿O cuando tus papás te pueden llevar?

-Luz María: No me llevan. Mi mamá siempre dice que hay que lavar, hay que barrer, nomás aquí nos quedamos. Muuuy raro que salgamos. Puro gustar tele, a veces fastidia (charla en mi coche durante un aventón).

Con mis amigos [del barrio] nos gusta jugar o escuchamos músicas. No somos tanto de ver tele. A mí me gusta jugar futbol, pero no verlo, en la tele no tiene chiste, por eso no tengo equipo favorito, bueno sí..., el mío. Ya ganamos dos veces, hace dos años con unos como nosotros, el año pasado les ganamos a unos más grandes, de la CROC (...) Cuando hay partido el que gana da refresco y sabritas. Ahorita no hay partidos porque se inundó la cancha, hasta hay peces, toda se llenó la aguada, por eso ya no vamos, hasta que ya no llueva, pero creo ya no me van a quedar mis tacos ¿los quieres ver? [me muestra orgulloso los tacos rojos que él mismo lavó para quitarles el lodo y luego los vuelve a poner en un repicero, junto al televisor, donde también hay recuerditos de fiestas a las que ha asistido la familia y algunos adornos caseros; éste parece ser el sitio destinado a las ‘cosas especiales’] (Ernesto).

Me gusta más salir [que ver televisión]. A veces vamos a la canchita de la esquina con Jean Pierre [vecino], pero a veces, porque a veces los chavos que se juntan ahí [adolescentes del barrio] no nos dejan. La otra vez pegaron a Jean Pierre por uno, nomás así, ni nos estábamos metiendo con ellos. También el otro día me querían quitar mi balón, decían que era suyo, me agarraron por la espalda, nomás porque mi amigo fue por su papá y [éste] salió, ya nos dejaron. Dice mi mamá que por eso mejor aquí estemos (Juan José).

La diversión en casa, que los niños de la Florinda consideran como rasgo importante de sus vidas, incluye también el uso de aparatos electrónicos distintos a la televisión. Fotografías alusivas al uso de computadoras y videojuegos estuvieron entre las más seleccionadas como representativas de la niñez en su medio. Sólo tres de los veintidós participantes en las dinámicas dijeron no usar este tipo de aparatos y se escucharon entusiastas expresiones: ‘me encanta’, ‘es lo que más me gusta’, ‘es mi lugar favorito, no me quito de allá’. Durante mi trabajo de campo, en diversas ocasiones los chicos me platicaron sobre ello.:

Con mi vecino a veces viene a mi casa o voy un rato, vemos un programa o si hay partido [de futbol en la televisión] un rato vemos o jugamos con mi play station, en el play station tengo uno [un videojuego] de futbol (Arturo)¹⁵.

Nosotros tenemos videojuegos. Hasta que llegan mis papás de vender, con mi hermano estamos jugando. No me gusta dormirme hasta que vengan y así, jugando pasamos (Yazmín).

Yo si juego así [juegos electrónicos], pero de computadora. Para Navidad me la compraron por mi papá, pero no tiene internet, la mayoría de tiempo ahí me paso. Mi mamá y mi papá no saben usarla. Su amigo de mi papá le puso juegos, pero unos están en inglés y no entiendo... Me gusta uno de ladrones y policías, tengo que dispararle al ladrón y si se me acaban las balas me dan más. ¿Tus hijos tienen juegos? (...) Otro día te traigo mi USV y ¿me pones unos? (July).

Mi prima, cuando le dieron su beca, le dieron su lap [computadora portatil]. Antes iba en el parque para conectarse¹⁶, pero en el parque roban. La otra vez una señora que vende allá le contó a mi mamá que a un señor le quitaron su laptop por unos chavos y se echaron a correr y el señor iba corriendo atrás, pero como ellos corren más rápido se escaparon. Por eso mi prima ya no saca su lap, nomás aquí. Cuando le dejan tarea de internet mejor va al ciber. A veces, cuando no tiene tarea, jugamos unos juegos que le pasaron [que instaló en la computadora portatil] (Shantal).

Tengo sueño. Es que ayer estaba jugando ‘I Carly’ en la computadora y luego me quedé chateando con Geyser, ya tiene cuenta en jotmai [hotmail] (...) Igual con otros del salón chateo y con los de la UADY [universitarios que realizaron servicio social en la Florinda], como a las ocho me conecto. En veces también bajo mis músicas (Selene).

¹⁵ Cuando visité la casa de Arturo observé que en la pared de la sala hay pintado un enorme escudo del equipo Necaxa.

¹⁶ Como un servicio del Ayuntamiento de Mérida, en varios parques de la ciudad es posible conectarse gratuitamente a internet.

Si bien la presencia de videojuegos y computadoras en las viviendas de los niños de la Florinda no está generalizada y únicamente una de las niñas tiene en casa conexión a internet, es evidente que los aparatos electrónicos tienen mayor presencia en la vida de los participantes en mi segundo caso de estudio que entre los niños de Chalmuch¹⁷. Los que no tienen este tipo de aparatos en casa, tienen acceso a ellos a través de vecinos y/o parientes, o bien, en locales comerciales de la zona. Frente a la fotografía de un niño utilizando un videojuego, varios niños y niñas (sobre todo los primeros) demostraron sus conocimientos respecto a los distintos aparatos y juegos virtuales: ‘mi primo tiene xbox’, ‘todos me gustan, Xbox, play station, PSY, PSP, wii’, ‘play station es lo mejor’. Mencionaron también una amplia gama de juegos: King of fighters, Halo, Pucca, Half Life, Gears of war, Mario Bross, Mario Kat, Bop.

Al observar la foto de un niño usando una computadora, fue posible apreciar que, aunque no lo hagan diariamente, una parte de quienes no tienen este aparato también lo utiliza, no sólo para hacer tareas escolares, sino también para jugar, chatear y pasarse fotografías.

A veces con mi hermana voy al ciber a chatear. Mi hermana me hizo mi cuenta. Igual Geysler y Juan José ya tienen y Selene y Shantal. También Bertha, pero ella casi no se conecta (Zoraida).

Me gusta mucho el ciber, pero no así seguido voy. Vanesa sí, siempre va y luego no se para, es floja, ella así es aunque falte a la escuela. Yo más voy en el sábado, chateo si mis amigos están conectados o entro a juegos.com, si no, veo páginas de artistas, bajo fotos o en veces mis amigas me mandan unas para que yo vea (Erika).

No tengo computadora, sólo en la escuela uso, en la sala de cómputo nos llevan los jueves, sólo es una hora. Casi al ciber no voy, por mi casa está lejos, sólo el otro día con Juan José fui en su casa que pusieron un ciber, un rato jugamos (Arturo).

Llamó mi atención que a pesar de que no todos usen computadoras cotidianamente, estuvieron de acuerdo en que tomar una foto de un niño usando una sería adecuado para representar la niñez en su medio ya que –según dijeron- aún los que no tienen, quisieran tenerla. Al respecto, en una ocasión, Jair externó sus ganas de tener una computadora propia:

-Vanesa: ¿A qué hora te desconectaste?

-Selene: Como a las diez, no tardé

¹⁷ En pláticas y visitas a las casas de los niños pude percatarme de que quienes poseen computadora o consola de videojuegos tienen, por lo común, padres que trabajan en forma asalariada. Por otra parte, observé que en algunos casos las familias priorizaron la adquisición de estos equipos aún en condiciones que denotan cierta estrechez de recursos: por ejemplo, parte de la casa de July tiene piso de tierra, el mobiliario de la vivienda es escaso, y su mamá suele mencionar dificultades económicas de la familia, no obstante, como ella dice ‘hicimos el sacrificio para sacarle [comprar a crédito] su computadora a mi hija’.

-GRD: ¿Y tu Jair no chateas?

-Jair: No, no tengo computadora y por mi casa no hay ciber

-GRD: Y cuando usan las computadoras de la escuela ¿te gusta?

-Jair: Casi no, antes sí me gustaba, pero ya me sé todos los juegos, no tienen chiste.

-GRD: ¿Cómo son las computadoras de la escuela?

-Juan José: Bueno, no son computadoras, computadoras; son portátiles, unas verdes chiquitas. No hacen casi nada, sólo los programas que ya traen, cosas de repasar de la escuela, como juego.

Jair: Ya aburren. Además, cuando hay [clase de] cómputo sólo enseñan de las partes de la computadora cómo se llaman, cómo se enciende, cómo se escribe. No tiene chiste. Le digo a mi papá que por eso me compre una, pero siempre dice que no se puede, me molesta mi papá.

Tener equipo y/o conocimientos de cómputo o carecer de éstos opera como principio de diferenciación al interior del colectivo de niños y como marcador de inclusión/exclusión en algunas situaciones de interacción. Como me decía Dayan refiriéndose a algunas de sus compañeras que saben chatear: “Ellas, como van al ciber, se conectan y luego están presumiendo. Se creen mucho y más Selene, como ella tiene compu, nomás de eso está faroleando [haciendo alarde]”.

Algo similar ocurre con el uso de teléfonos móviles. A diferencia de los niños de Chalmuch, que usan los celulares de sus hermanos mayores, varios niños y niñas de la Florinda tienen teléfonos móviles propios, que suelen mostrar con orgullo, ya que es una posesión muy preciada. Los utilizan para enviar mensajes a amigos y familiares, escuchar música, jugar y tomar fotos, de tal forma que al uso lúdico (semejante al observado en Chalmuch), se agrega en el caso de la Florinda su empleo como medio de comunicación:

Casi la mayoría de las niñas tienen [celular], los niños casi no, pero unos sí. Tenemos más para jugar y mandar mensajes o para oír música. A mí me gusta oír la [música] que viene en mi cel, de hablar casi no uso porque sale cara la llamada y se gasta rápido el crédito, sólo mensajes mando a mis amigas. Desde el año pasado lo tengo, me lo regaló mi mamá para mi cumpleaños (Zoraida).

En mi cumpleaños me lo dieron por mi papá, casi nomás para hablarle a mis papás cuando se van a trabajar y para jugar lo uso (Valentín)

Yo sí tenía, pero me lo robaron. Ya tiempo que quería uno. Estuve juntando para comprar uno que vi en el centro. Ya cuando junté fui con mi mamá, pero ya había subido [de precio]. Cuando fue mi cumpleaños mi papá me completó... Ese día que lo compré lo estuve jugando, ni quería dormirme, pero no me duró. Es que al otro día lo llevé a la escuela, yo no quería llevarlo, pero mi mamá dijo que lo lleve para que cuando salga le hable y la alcance en el seguro [la clínica del Seguro Social], pero cuando fui a cómputo vine y me lo robaron de mi bulto, le dije al maestro y no hizo nada, sólo dijo que para qué lo traigo (Ernesto).

Más de mandar mensajes a mis amigas y de escuchar música lo uso (Shantal).

Aunque sin duda la casa es un importante espacio en el que los niños de la Florinda realizan actividades lúdicas, para algunos las calles y parques son también lugares de esparcimiento. Por ello, estuvieron de acuerdo en seleccionar como representativa de los niños de su medio alguna fotografía en la que apareciera un niño en el parque. La mayoría señalaron que ir al parque forma parte de sus vidas: unos van diario “a jugar con mis amigos”, “a jugar fútbol”, “con mi bici”; otros sólo van “de vez en cuando”, “en el fin de semana”, “cuando mi primo nos puede llevar”. Los que no van al parque argumentan que esto se debe a que “no hay por mi casa” o “está lejos”, pero para otros la distancia no es impedimento para ir a jugar al aire libre:

A mí me gusta ir a jugar básquet a la cancha de la [colonia] Miraflores, siempre allí vamos o a la de Kaua, porque la de aquí siempre está ocupada y hay chavos que pegan, te dan balonazo y ni les importa. Pasa mi tía con mis primos y vamos con mi mamá y mi abuelita. A veces también viene mi papá viene para llevarme a jugar [él vive en otra casa pues está separado de su esposa] (Vanessa).

A mí me gusta el Acuaparque [en una colonia vecina] porque hay piscinas, tobogán, columpios y una cascada, ah y también una resbaladilla de cemento que está muy empinada y cuando caes, caes muy rápido en la arena y tiene canchas de fut y de basket. Yo voy con mis primos como cada quince días o un mes, nos lleva mi hermana o en veces mi mamá (...) no sé nadar pero me meto en las piscinas, no cobran, también jugamos basket y hacemos picnic, sólo que ahora con la lluvia no se puede usar la cancha, los laguitos quedaron como mares (...) Dicen que en el acuaparque se ha muerto gente, por eso pusieron vigilante y una cerca (Zoraida).

En el parque voy con mi bici, está un poco retirado. Vamos con mi hermano. También en veces voy con mi bici a casa de mi abuelita, está cerca, sólo que el jueves me caí, se abrió mi rodilla (Yazmín).

Para los varones la principal razón de ir al parque o a espacios escampados es jugar fútbol. La amplia variedad de lugares en los que lo practican se manifestó en frases como “juego en la escuela, en el parque, en la calle, en todos lados”, “en el campo de la coca”, por casa de Valentín, en mi casa”, “por donde vivo, tenemos un equipo, el sábado nos damos con los de Vergel”.

En cambio, sólo algunas de las niñas gustan del fútbol. Unas señalaron “eso nunca juego”, “no me gusta, es aburrido”, “guácatelas, apesta”, “eso es para niños”; pero otras reconocieron practicarlo: “juego con mi papá en el Kukulkán [deportivo público]”, “a veces juego, “sí juego con mis vecinos, pero más me gusta beisbol de pateabola”, “es divertido, con mis primos juego”. Por otra parte, en varias sesiones de servicio social las niñas participaron en equipos

mixtos de fútbol, unas con destreza y entusiasmo; otras no hacían sino cubrirse el rostro y esquivar la pelota, intentando librarse de algún “balonazo”.

Varias cosas llaman la atención si contrastamos el caso de Chalmuch con el de La Florinda en relación al uso de parques y canchas deportivas: mientras en el primer caso las niñas estaban prácticamente excluidas de éstos, en el segundo, ellas también los disfrutaban. Por otro lado, en la Florinda estos lugares aparecen como espacio de convivencia entre los niños y los adultos de sus familias, cosa que no sucede en Chalmuch (salvo en la fiesta patronal). Asimismo, aunque el fútbol sigue teniendo una connotación básicamente masculina, en la Florinda su práctica en espacios públicos no establece una frontera tajante para marcar identidades de género.

Finalmente, en relación con las descripciones de los niños sobre las diversiones infantiles en su medio, debo señalar que el uso de juguetes tradicionales no fue mencionado. De hecho los niños señalaron explícitamente que no juegan papagayos, kimbomba, tirahule o lotería (juegos que tuvieron una ligera mención en Chalmuch).

3.3 Gozando la ciudad: compras y paseos

Desde la óptica infantil, ser niño en su medio social supone también salir de vez en cuando con los adultos de la familia para realizar compras o pasear. La fotografía de unos niños en una sala de cine, propició diversos comentarios que dan cuenta de que los paseos dominicales por la ciudad, aunque ocasionales, no resultan extraños para quienes en la Florinda participaron en mi estudio. Los niños conocen nombres de cadenas de cine y hablan con cierta familiaridad de plazas comerciales y negocios establecidos en éstas:

Con mis papás en el Siglo XXI, tengo visto Ironman y Furia de Titanes (Juan José).

En Macroplaza vamos. Está grande el cine, es bonito, medio caro, mi papá lo paga. Yo fui a ver ‘Canicas’, es de terror. Sólo en veces vamos, como cuatro veces al año (Valentín).

Alicia en el país de las maravillas estuvo padre, está bien padre cuando sale la reina de corazones que le iba a cortar la cabeza de uno, en Cinépolis la vi con mi papá y con mi hermano (Selene).

Casi al cine no me gusta. Vamos con mi mamá a Plaza Sendero, pero más me gusta caminar para ver tiendas. Igual en Plaza las Américas y Gran Plaza (Zoraida)

Vamos al Chedraui [supermercado] de Macroplaza; me gusta ir al super por la compra, suben a mi hermanito [en el carrito] y yo le empujo; a veces compramos ropa o zapatos o entramos en el cine allá, en matiné dan dos por uno (Bertha)

Al preguntar a los niños a qué otros lugares de la ciudad han ido con sus familias mencionaron sobre todo la Plaza Grande (zócalo) y el Zoológico Centenario, así como “el centro”, los mercados San Benito y Lucas de Gálvez (ubicados en el distrito central). Igualmente hicieron referencia a supermercados y a colonias diversas (dentro y fuera de la zona suroriente de Mérida). Como se observa en los siguientes ejemplos, los niños reconocen que las salidas y paseos familiares son esporádicos y que con frecuencia la situación económica en sus hogares o las cargas de trabajo de los adultos las dificultan:

Mi mamá sólo el domingo descansa, por eso casi no salimos, siempre dice “hay que lavar, hay que planchar, puro eso dice. Sólo vamos a misa, a la vuelta a veces nos compra helado y es todo, en la casa nos quedamos. Raro que le diga ‘mami quiero ir al Centenario’ y ella diga sí, sólo muy a veces, pero dice ‘tenemos que apurarnos a lavar para ir antes que esté fuerte el sol’ (Luz María).

Mucho no, no vamos, sólo a veeeces. Dice mi papá que casi no ha habido venta, que no hay para estar andando (Julio).

A pesar de que los paseos no son cotidianos, la asistencia a cines, parques y plazas, y sobre todo, el gusto por ir a estos lugares, fueron reconocidos como comunes a los niños de su medio. Por otra parte, estos espacios quedaron incluidos en varios de los dibujos que los niños elaboraron de su ciudad, así como en las descripciones y comentarios que hicieron de ésta:

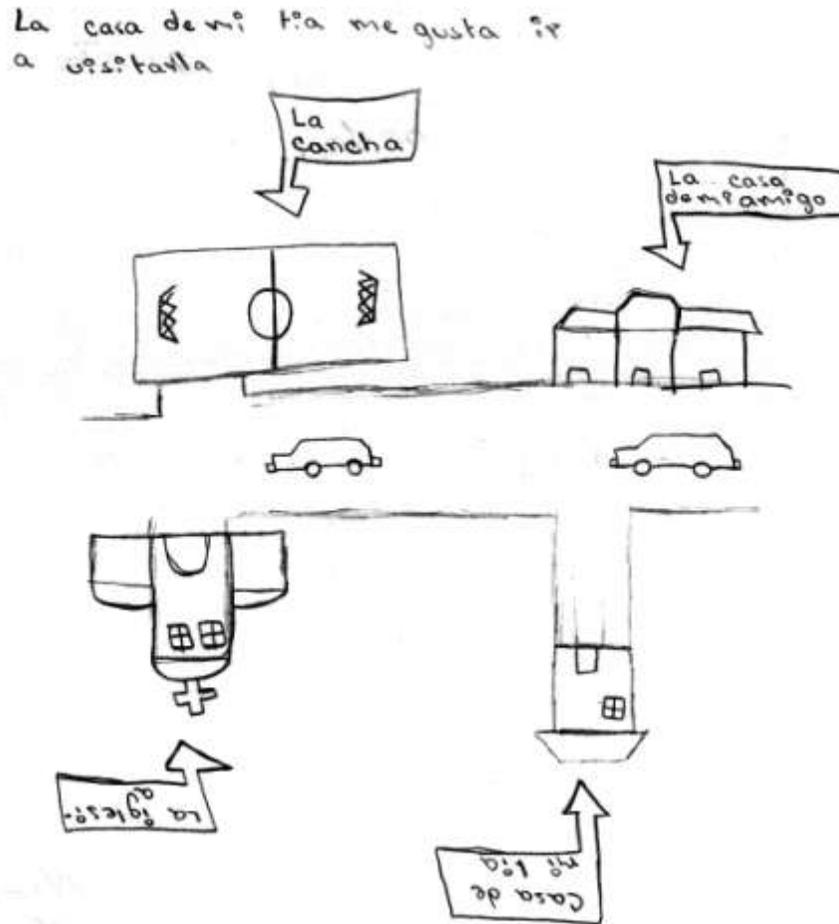
Mérida es bonito, hay árboles, carreteras [calles pavimentadas]. Allá donde viven mis abuelitos no, allá es con piedras. Acá hay tiendas y tecnología avanzada. Aquí está el [parque] Centenario y está la Catedral y las Plazas, Plaza las Américas, Plaza Oriente y una donde la otra vez nos llevó mi papá, Macroplaza (Bertha).

Mérida es grande, tiene muchas partes distintas, pero yo no conozco todo, sólo unos lados. Tiene parques, a mí me gusta el Acuaparque. También conozco el Centro, hay muchas tiendas de ropa y bultos, hay una que se llama ‘La casa de las bolsas’; no voy mucho, pero sí conozco un poco, tomas el camión que dice Centro y te bajas hasta que llegue. Cuando vamos con mi hermana pasamos en la Plaza Grande [Zócalo], hay muchas palomas y a veces les tiramos pan y arroz (Zoraida).



voy al cine de las caricaturas con mis
padres y hermanos a veces con amigos





Mérida está mediana, es bonito, hay comerciantes [comercios], bancos, jugueterías, plazas. Alta Brisa está muy bonito, tiene comerciantes, cine, venden juegos y discos de play station. Conozco por mi escuela, por allá hay un parque y también la colonia Cuauhtémoc de Kanasín, allá vivía antes, tengo un amigo. También conozco la Fidel Velázquez porque vive mi tío. En Conkal [población que forma parte del área metropolitana de Mérida] vive mi abuelita y mis tíos, a veces voy, allá es puro pueblo (Arturo).

Antes vivíamos en Ixtepec, Oaxaca, hace cuatro años que venimos. Aquí es diferente que en Ixtepec porque aquí en lugar que quemen la basura la lleva el camión (...). Allá en Ixtepec no había tanto árbol, pero estaba bonito porque está el río. En los ríos, había como unas piscinas, había un ojo de agua que se llamaba y yo estaba en lo hondo y fuuum te ibas con la corriente rápido. Pero aquí también está padre. Esta ciudad es muuuuy divertida porque cuando venimos oímos que todos hablan raro (...) Mérida tiene muchos lugares, el Centro, Plaza Sendero (...) Con mi tío que vino de Tabasco nos llevó a varios lugares, primero fuimos a un restaurante, luego a otro, porque estaba muy caro las cosas, luego fuimos a una biblioteca donde nos compraron libros y también fuimos a comprar un helado que tenía su chocolate que estaba caliente y después cuando se enfrió quedó duro (Juan José).

Mérida está grande, está bonita, tiene muchas casas, hay muchos carros y muchos puentes, tiene plazas, tiendas, hospitales, escuelas. Está muy bonita. Unas partes conozco. Sé ir a Pensiones [en el

ponente de Mérida], seguido voy con mi mamá cuando va a consulta; sé ir a Kanasín, voy a Dunosusa [minisuper] los domingos a empacar, y sé ir a “la base” [punto donde concluye el derrotero de la línea de autobús urbano en la que el papá de Ernesto trabaja como chofer]. ¡Ah! también a la Plaza Grande y a la [colonia] Reparto Granjas, a la escuela, bastantes lados sí sé ir solo. (Ernesto).

Los niños de la Florinda consideran que, en su contexto, desplazarse por la ciudad en forma autónoma no es algo generalizable a las personas de su edad, pero insistieron en que además de movilizarse con sus papás, de vez en cuando algunos lo hacen solos. De una u otra manera, en sus recorridos por la ciudad, los niños van adquiriendo conocimientos sobre la urbe. Dando cuenta de ello July, por ejemplo, señaló:

Conozco por la Azcorra, por Vergel [colonias de la zona]. Por la Azcorra vive Zoraida. Conozco también Miraflores por donde vive Bertha, y el rinconado de Kanasín [en el área conurbada al suroriente de Mérida], es fraccionamiento, está lejos, uuy, pasas así el centro de Kanasín y un poquito más, por Los Naranjos, así los llaman, ahí vive Selene y Andrea, pero ya tiene rato no he ido... Antes iba a su casa, como mi papá antes era camionero me llevaba, me deja, cuídate mi amor y da su vuelta. Ya no voy porque empezaron las clases y marcan mucha tarea.

También conozco por Xoclán [en el surponiente]. Sé llegar, allá viven mis abuelitos. Te vas al centro, agarras camión de ‘Kanasín – Correos’ y llegas al Centro, de ahí caminas y doblas por donde están las dos farmacias casi juntas, por los portales, te vas derechito y pasas por donde está una iglesia ¿cómo se llama?, ah sí San Juan, ahí agarras otro camión, dice Xoclán o si no Opichén, de ahí da la vuelta, se va toda la 69, pasas todo, cuando veas así hay como una vía del tren, derecho, cuando llega donde dice Perlita [nombre de una panadería], ahí un poco más hay una iglesia, ahí hay una calle se llama Juan Pablo, por ahí viven mis tías, por Villa Magna, ahí vive mi otra tía que se acaba de casar. Cuando pase Perlita por la calle 110 ahí te bajas, son tres, cuatro, son seis esquinas y ya llegas.

Sé ir igual a la hacienda de Ocán es aquí cerca por la carretera de Tixco [Tixcocob, municipio vecino a Mérida], nos tienen invitados, son parientes de mi mamá, nos tienen invitados a cortar frutas, hasta hay chinás, naranjas, mandarinas, toronjas. Hemos ido pero con mi mamá, mi papá y yo. Mi tía tiene muchas matas, tiene mandarinitas. Tiene patos, gansos, cuando llegamos nos quieren picar, por eso los encierran.

Los comentarios presentados en este apartado reflejan que la visión de los niños de la Florinda sobre la ciudad en que viven es positiva. Se ven como pertenecientes a una ciudad grande, moderna (tiene “alta tecnología”) y con variedad de establecimientos y servicios (los niños mencionan bancos, tiendas, iglesias, escuelas, hospitales, así como calles pavimentadas y recolección de basura). Sin embargo, la valoración positiva¹⁸ que hicieron sobre Mérida se

¹⁸ Aunque al hablar de los entretenimientos de los niños de su medio varios habían mencionado limitaciones para salir de casa debido al intenso tránsito de vehículos, a la presencia de bandas juveniles o a las deficiencias de infraestructura, cuando les pedí que dibujaran y describieran cómo es el lugar donde viven ellos y los niños “con los que se llevan, sólo dos se refirieron a eso. Una de las niñas dijo “por mi casa hay mucha banda y mucho borracho” y otra señaló en el dorso de su dibujo “hay mucho tráfico por donde vivo”.

sustenta fundamentalmente en la disponibilidad de espacios de esparcimiento (cines, plazas, parques) y de venta de productos que son de interés para ellos (venden bolsas, videojuegos, juguetes). Así, una vez más, al describir y/o dibujar el lugar donde viven destacaron elementos asociados con la diversión.

La ciudad apareció también como el lugar donde conviven con los suyos y como espacio contrastante respecto a localidades rurales con las que han tenido algún tipo de contacto, ya sea por haber vivido previamente ahí o porque en ellas reside algún pariente. La visión positiva sobre la ciudad, su asociación con lugares de consumo y diversión, su caracterización como espacio donde están los suyos se hizo presente no sólo cuando los niños hablaron de Mérida en su conjunto, sino también cuando describieron de manera particular su barrio:

Mi colonia es la CROC y mi parte favorita es ir al civer y tambien hay un parque, unas dos pizzerías, un campo y dos tiendas, un puesto de comida y una cocina económica (Julio).

Mi colonia tiene todo lo que necesitamos y también árboles. En mi colonia tengo muchos amigos y todos los vecinos son amables y son amigos de mis padres y me quieren mucho (María Fernanda).

Por mi casa ay muchas casas y también tiendas. Me gusta ir a comprar porque me voy a jugar en la cancha de por mi casa con mi primo Antonio y mi amigo Samuel (Valentín).

Mero cerca por donde yo vivo en Xelpac, es en Kanasín [municipio conurbado], no hay cancha ni parque ni nada pero más para allá donde vive mi tía está la cancha y vamos a jugar futbol con mis primos en la cancha (Jair).

Yo en Kaua III vivo, por mi casa hay cancha y campo, iglesia, coches y muchas casas. Tengo muchos amigos allá (Geysler).

Es interesante observar que si los niños al hablar de los adolescentes de su entorno se habían referido reiteradamente a la presencia de bandas juveniles en el medio en que se desenvuelven, éstas dejaron de ser mencionadas cuando describieron sus barrios, reflejando que –a diferencia de muchos de sus familiares adultos- los chiquillos destacan en el espacio físico que les rodea su cualidad de lugar familiar y agradable, no lo conciben como un medio peligroso para sí mismos.

3.4 Más allá de Mérida: salidas y visitas familiares.

Mientras exploraba la forma en que los participantes de la Florinda conciben a los niños de su entorno, y en particular la forma en que consideran que éstos se divierten, llamó mi atención

que frente a la fotografía de unos niños jugando en la playa, varios hicieron referencia a ocasiones en que han visitado la costa yucateca. Esto dio pie, como en otras ocasiones de mi convivencia con ellos, a la emergencia de comentarios sobre lugares que han conocido:

Aquí en Mérida está cerca el mar, tengo ido a Chelem y a Chuburná y donde fui en las vacaciones con mi abuelita; sacaron un camión [se organizó una excursión] y fuimos con sus amigas del PRI, hay un hotel, creo es del gobierno, que está muy bonito, hay piscinas, pero no me metí al mar porque me dio miedo en que había una manta raya, estaba así negra y cuando se doblaban esas como sus alas se veían blancas. También tengo ido en Cozumel, ahí vive su primo de mi mamá, pero tiene como tres años que fuimos, un mes hice allá y me llevaron a Cancún, hay un barco pirata que le ponen luces ¿ya lo conoces? (Zoraida).

En vacaciones me llevaron al puerto por mi hermano, con mi cuñada; me metí al mar, pero estaba revuelto el mar y te sacaba la ola. Nos quedamos, sólo así un rato y ya. Me gusta mucho nadar en el mar, yo solo aprendí, pero no en el mar, en el Acuaparque (...) Ya fui también a Chiapas, mi mamá de allá es, igual mi papá, el año pasado fuimos, pero mi mamá y mi hermano se regresaron y yo me quedé dos semanas en casa de mi tía y le ayudaba porque ella vende. Me gustó Chiapas, hay muchas plantas y arroyos (Ernesto).

Mis abuelitos viven en muy lejos [localidad rural de San Luis Potosí], tardas tres días en llegar. Una vez nada más tengo ido, fui al arroyo, está muy bonito. Hay muchos cerros, muchas curvas, da miedo la carretera. Ya tiene dos años que no vamos. También cuando fuimos pasamos en Alvarado, allá vive mi tío, es hermano de mi papá (Bertha).

En vacaciones fui a Cancún, con mi mamá fui, tres semanas hicimos en casa de mi tío. Luego venimos una semana y después me volví a ir con mi prima otra semana, pero mi mamá ya no fue. En el mar casi no fui, estuve nomás en casa de mi tío; con mi prima y con mis amigas que tengo allá, iba al ciber (Erika).

A Kopomá [Yucatán] a veces vamos, juego con los perros de mi abuelita o salgo al parque, se llena de gente en la noche, como allá no hay nada, sólo salir al parque en la noche a dar la vuelta (Arturo).

En vacaciones ya quería ir a la escuela, ya me había fastidiado. Sólo un día me llevaron por mi papá a Cancún. Nos fuimos muy temprano y hasta la nooche [regresamos], sólo un día fuimos. Es que yo quería conocer, le dije a mi papá yo no conozco nada, yo quiero ir. Dijo mi mamá que sí, que nos lleve porque no quiere que yo esté así como ella que nada ha ido. Está muy bonito. De día, de noche está muy bonito. Fuimos a Playa Tortugas, me gustó mucho el mar (Luz María).

En la mayoría de los relatos anteriores, lo que está afuera del entorno cotidiano aparece como espacio en el que la diversión puede ampliarse, como un mundo que invita a conocerlo y como un medio no totalmente ajeno, ahí está la parentela que puede acoger cuando se sale del espacio usado habitualmente.

3.5 Las mascotas: importantes compañeras

Además de la escuela y las diversiones, los chicos de la Florinda consideraron que una de las imágenes que mejor podría representar a los niños de su medio sería la fotografía en que aparece un niño con sus perros, ya que –según dijeron- casi todos tienen animales en casa. Aunque los chicos de la Florinda –a diferencia de sus abuelos, de algunos de los padres y de los niños de Chalmuch- no tienen contacto con animales de traspatio, su convivencia con animales domésticos, suscita hacia éstos fuertes sentimientos de empatía. Todos tenían alguna anécdota que contar al respecto:

Tengo cuatro gatos, dos son cafés y dos medio amarillos, les compro sus wiskas para que coman. Antes tenía una perra, pero me mataron a mi perra por un chavo de por mi casa porque le echó ácido muriático. Lo lloré mucho porque mi perra siempre me seguía, a donde yo vaya, ella va igual (July).

Ahora sólo tengo mi perro, antes tenía un hámster, me duró tres años, pero en que fuimos a la tienda se escapó, creo que se fue a la calle y lo agarraron o lo comió un zorro (...) siempre se escapaba pero lo encontraba, pero esa vez no porque era de noche y no lo buscamos [encontramos]. Me gustaba jugar con él y que yo vea que corra en su jaula (Arturo).

No tengo (mascotas) porque mi mamá dice que dan mucho problema, pero en casa de mi abuelito cuando acabo mi tarea diario juego con sus perros, yo más ahí paso porque mi mamá se va al trabajo y yo me quedo en casa de mi abuelita. Los perros son de mi abuelito, son seis, los llamo y en seguida vienen y así con un palito ya los enseñé a saltar; dice mi mamá que ya los puedo llevar a un circo... Yo sólo juego con ellos, mi abuelito les da de comer. Antes tenía un pajarito pero un día se cayó su casita, como hubo viento se chicoleó y se cayó, mejor le abrí y lo dejé libre, pobre (Zoraida).

Mi perra tuvo nueve perritos. Casi todos se murieron, sólo quedaron dos, es que el señor que los vacunó dijo que era veterinario y no era y les inyectó más y todos lloramos, hasta mi hermana se le escurrió su pintura en su cara. También teníamos un pájaro, es que en mi casa un pájaro se cayó del árbol porque hubo lluvia. Lo recogimos y lo secamos y le curamos su pata y lo volvimos a poner en su nido, y le poníamos galleta, así aplastada, pero luego vino mi primo y lo mató con piedras (Juan José).

-Jair [primo de Juan José]: no fue con piedras, fue con un palo, tu hermanita dijo que se lo baje porque ella no alcanza, por eso busqué un palo para bajarlo y se me cayó, pero yo no quise que se muera, hasta yo también lo había curado.

Tengo un perro, le doy agua y croquetas y lo baño y le compro todo lo que necesitan los perros. También come ratones y persigue las cucarachas, todo lo come. Yo lo enseñé a que echo la pelota y va por ella (Geysler).

El interés y gusto de los niños de la Florinda por los animales no sólo se expresó durante la dinámica de fotointerpretación. También al escribir sus autodescripciones algunos se dibujaron a sí mismos junto a sus mascotas. Cuando comentamos qué les gustaría ser de

grandes, varios dijeron que desearían ser veterinarios. Por otra parte, en charlas casuales los escuché cuestionar el maltrato hacia los animales. Un día en que hablaban sobre las corridas de toros, Bertha dijo: “No me gustan las corridas porque matan a los toros y sufren, hasta a los caballos también lastiman”. Varios coincidieron con esta apreciación, pero Julio objetó “Bueno, pero dice mi tío que igual se iban a morir”. “Pero no así, no es justo, los animales tienen derecho a morir así bien, como las personas” –añadió Selene-, con lo cual estuvieron de acuerdo los otros niños presentes.

La importancia que los niños conceden a los animales se manifestó también en la dinámica sobre emociones. En esa ocasión varios aludieron en sus escritos a la pérdida de sus mascotas o la muerte de animales para referirse a las cosas que les han provocado más tristeza, enojo o preocupación:

-Estube muy triste cuando se murio migatito yamado minino porque le dio una enfermedad para que yo me ciente mu triste porque mi mama ya adia despertado y fue que semurio (Alba).

-Me quedé muy triste cuando se murió mi perrito, era un labrador igualito al de papel pétalo y también cuando se escapó mi jamster (Arturo).

-Me enojé mucho en que mi mamá regaló a mi perrito (Dayan)

-Me molesté mucho porque mi hermano se yedo a migatito proque selo ida a regular a una amiga (Andrea)

-Muy enojado con el señor que hatropello a mi perro (Julio)

3.6 El lugar marginal de las actividades productivas y de la colaboración en labores del hogar

Páginas atrás señalé que al externar su visión sobre el ciclo de vida, los niños de la Florinda -a diferencia de los de Chalmuch- no se habían referido a la niñez como una etapa que se caracterizara por cuidar a otros (hermanos, primos, sobrinos) o por ayudar a los padres en tareas diversas, a pesar de que esto último forma parte de las rutinas de la mayoría de ellos. De manera similar a lo que sucedió cuando caracterizaron la niñez en términos abstractos, cuando seleccionaron las fotografías que les parecían más representativas de los niños de su medio social, excluyeron aquellas que referían al cuidado de niños pequeños, la participación en labores domésticas y la realización de actividades generadoras de ingresos. Frente a las imágenes que aludían a este tipo de prácticas, algunos reconocieron realizarlas, pero sólo una de las niñas opinó que la foto de una chiquilla lavando platos debería escogerse para ilustrar

cómo son los niños de su contexto; nadie secundó su propuesta. Lo anterior llamó mi atención, pues en charlas informales me habían comentado sobre su participación en este tipo de labores:

Ayudo a mi mamá a barrer, trapear, arreglar el patio. Me gusta escuchar fuerte la música cuando barro. Si no, cuando está ocupada cuido la comida pa' que no se pegue [vigila los alimentos mientras se cocinan] (Ernesto).

Ayudo a arreglar el patio, recogemos basura, hojas. Igual voy a la tienda a comprar lo que mi mamá quiera que traiga (Arturo).

Me dicen ¡barre! ¡trapea! ¡lava los trastes! Pero mi mamá quiere al instante, si yo estoy gustando [viendo televisión] ni me espera, empieza a regañotear que tengo que ayudar porque ella se cansa en que trabaja para poder comprarnos [comprar cosas] (Luz María).

A mí lo que me toca es barrer, recoger la mesa y doblar ropa y lavar, pero sólo mi ropa lavo (Zoraida).

Sé hacer huevo, ensalada con pollo, tortitas de papa, entomatado. Los domingos que mi mamá no trabaja hacemos, yo siempre la ayudo (Selene).

A veces los sábados voy a Dunosusa [minisuper] de acá en la avenida. Mi hermano [de secundaria, 14 años] trabaja de 'cerillo' ahí, los sábados y domingos va, pero a veces no quiere pararse, es que entra a las 7 y hasta la una sale; si [él] no va, yo voy. El otro día saqué 130 pesos, le di cincuenta a mi mamá y le compré este anillo a mi hermana, es que ella vende plata, me costó a 20 pesos, lo que me quedó lo guardé (Erika).

De antes ayudaba a un señor en una panadería por mi casa, pero no tardé mucho ahí, no me gustó (Jair).

En Dunosusa de Kanasín a veces voy a empacar, cuando yo quiera. La otra vez que fue vacaciones siempre iba, 40, 50 pesos diarios sacaba, no mucho porque muchos niños también van, y nos vamos turnando. Le traía a mi mamá su mercancía; 'mami hay te traje tu azúcar, tu aceite', puros medios [kilogramos] le traigo, hasta chicles le traigo. También a veces con mi hermano voy a la planta [de agua purificada], ahí me dan 40 pesos el día (Ernesto).

Del petatillo yo sí sé, no así bien, bien que digas, no me queda tan apretado [el tejido], pero sí sé, desde segundo aprendí, sólo no sé terminarlo, pero mi mamá lo acaba (Juan José).

Como puede verse, las actividades domésticas y aquellas generadoras de ingresos son percibidas como ocasionales y en algunos casos como voluntarias u optativas, no como obligaciones regulares y, menos aún, como indispensables, tal y como sucedía en generaciones anteriores. Ninguno refiere a ellas como prácticas orientadas a la preparación para su futuro adulto; desde su punto de vista si las realizan es simplemente porque los mandan, porque les gusta hacerlo o porque les reporta un beneficio económico personal, que –si así lo desean-

pueden compartir con sus mayores. Al parecer, los chicos han interiorizado la visión adulta (frecuentemente expresada en exhortaciones y regaños de padres y maestros) de que la obligación básica de los niños es estudiar, de manera que cuando se les pide caracterizar la niñez o especificar cómo son los niños de su entorno, dejan en un segundo plano su participación en actividades labores y/o domésticas.

4. El plano personal: autodescripciones y expectativas

Desde el principio de este trabajo señalé que identidades individuales y colectivas se influyen mutuamente. Ciertamente, las imágenes que los niños tienen sobre la niñez en general y sobre los niños de su medio, inciden sobre la forma en que se ven a sí mismos en cuanto personas específicas. A la vez, la noción que tienen de sí nutre su visión global sobre lo que significa ser niño y sobre lo que caracteriza al grupo de pares en el que se desenvuelven. Sin embargo, nunca existe una equivalencia plena entre el plano individual y el colectivo. Los chicos reconocen que incluso en su propio medio se es niño de formas heterogéneas, por ello algunos atributos poco valorizados a nivel de lo grupal para definir qué significa ser niño, cobran relevancia cuando se describen como individuos.

4.1 La apariencia física: el color de la piel y el arreglo del cuerpo diacríticos relevantes en la autodefinition

Como sucedió en Chalmuch, al describirse a sí mismos, los niños hicieron referencia sobre todo a su complexión y altura, añadiendo a veces habilidades asociadas al cuerpo, como “soy ágil en los deportes”, “soy rápido para correr”, características todas ellas que (en los dos contextos estudiados) aparecen como motivo de burla o admiración en las interacciones infantiles. Sin embargo, a diferencia de los participantes de la comisaría, entre los de La Florinda hubo mayor alusión al color de piel. Varios especificaron que son morenos¹⁹, matizando casi siempre dicha condición con frases como: “soy morena clara”, “medio soy con una piel morena”, “tengo piel medio morena”.

Cabe destacar que el color de la piel, asociado con determinados estereotipos, resultó ser un diacrítico central para identificarse o distanciarse de niños de otros contextos. Como mostré en el apartado 2 de este capítulo, para los niños de la Florinda la piel oscura está vinculada con

¹⁹ En el grupo de la Florinda hay cuatro niños de piel blanca. Curiosamente ninguno de ellos aludió a este atributo al momento de autodefinirse.

fealdad, pobreza, ignorancia, suciedad, que se acentúan conforme más oscuro es el color de la piel (a los negros los ven como desnutridos, horripilantes y salvajes), así pues pareciera ser importante distanciarse de tales atributos, sobre todo en el contexto de la ciudad, en el que se convive con personas fenotípicamente heterogéneas y en el que discursos y prácticas discriminatorias vinculadas con esto, son recurrentes (véase Iturriaga, 2011).

Probablemente los niños de la Florinda en sus desplazamientos por la ciudad han observado actitudes racistas o bien han escuchado referencias a ellas por parte de personas de más edad con quienes conviven. No resulta extraño entonces que el color de la piel aparezca en las autodescripciones infantiles con más frecuencia que entre los niños de Chalmuch.

Para describirse individualmente, las niñas de la Florinda enfatizan también el tamaño, tipo y color de cabello, así como en el tipo de objetos usados para vestir y adornar su cuerpo: “mi pelo es corto, es negro lacio y se acomoda muy bien”, “mi pelo es negro y ondulado, me gusta traerlo corto”, “me gustan los collares, pulsos, bolsos, mallones, blusas de globo y diademas”, “me encanta poner pantalón, las faldas no me gustan”, “me gusta usar short y falda corta”. Entre los varones estuvieron totalmente ausentes las alusiones a esto

De acuerdo con mis observaciones en campo, las niñas de la Florinda suelen estar atentas al arreglo personal no sólo para marcar simbólicamente las diferencias entre niños y niñas, sino también para enfatizar subdivisiones entre ellas. Muchas de sus pláticas giran en torno a este tema ya sea para compartir información al respecto, para distinguir a “las presumidas” de quienes no lo son, para justificar distanciamientos o exclusiones entre compañeras ocurridos a raíz de bromas o comentarios relativos al atuendo, o bien para enfatizar su desacuerdo con costumbres de sus familias.

Si como señalé en el segundo capítulo, los menores de edad enfrentan múltiples restricciones para exteriorizar autónomamente su identidad a través del manejo de su cuerpo y de elecciones de consumo, tienen también espacios que buscan conquistar para externar la noción que tienen sobre sí mismos y sobre lo que desean ser. En el caso que ahora me ocupa, llamó mi atención que fueran justamente las niñas pertenecientes a comunidades religiosas con normas estrictas respecto a la vestimenta de las mujeres quienes enfatizaron en sus autodescripciones el tipo de prendas que les gusta usar. Una de ellas, en cuya comunidad los pantalones están excluidos del atuendo de las mujeres, expresó su rechazo a usar falda y otra subrayó el largo de la ropa que es de su agrado pese a que su mamá suele insistir en que “no

me gusta que te llesves con esas niñas, ya viste sus shorcitos, sus falditas, no porque así lo ves vas a hacer tú igual, no está bien, debes poner tu falda, pero no así de corta” (Comentario registrado durante una visita a casa de Erika. Escuché comentarios similares en otras ocasiones). Esto constituye un ejemplo más de que los menores de edad no se apropian mecánicamente de los símbolos identitarios que los adultos tratan de imponerles.

Al parecer, los colores utilizados en su ropa son también importantes para marcar la individualidad y la adscripción de género. Ninguno de los varones se refirió a ello; pero las niñas, en cambio, hicieron referencia en sus autodescripciones a sus colores predilectos, la mayoría indicando como preferidos el rosa, el morado y/o el negro, colores que efectivamente usan con frecuencia en su vida cotidiana. El negro hasta hace poco ausente de las prendas infantiles en Yucatán, empieza a cobrar presencia entre las chiquillas que quieren subrayar su interés por el arreglo personal y, probablemente, lucir como de mayor edad, tal y como se aprecia en el siguiente diálogo:

-GRD: ¿No te mueres de calor con esa blusa negra? Hay mucho sol.

-July: No, a mí me encanta el negro, es mi preferido. Mi mamá dice que negro es para muchachas, que yo me ponga otro color, pero a mí me gusta estar de moda. A mi prima [de catorce años] igual le encanta, me gusta ponerme como ella.

4.2 Los rasgos de carácter: una imagen positiva asociada con la alegría

Al describir su personalidad los niños y niñas de la Florinda refirieron mayoritariamente a que son alegres, cariñosos, se llevan bien con sus familias y/o les gusta echar relajo. Como sucedió cuando caracterizaron a los niños en términos abstractos, al describirse a sí mismos abundaron las calificaciones positivas:

- Soy alegre, me gusta relajear (Geysen)
- Soy inteligente, un poco relajista, respetuoso, amigable. Soy sentimental. Soy feliz (Arturo)
- Me gusta meter relajo, soy algo travieso y un poco terco (Ernesto)
- Soy inquieto, me gusta relajear, tirar bolitas de papel en el salón (Juan José).
- Soy alegre, me gusta echar relajo (Jair)
- Soy buena, no me gusta ser enojona, quiero mucho a mi familia (Bertha)
- Soy muy alegre. Con mi hermano me llevo bien. Con mis padres me llevo bien. Soy tranquila (Yazmín)
- Soy muy buena gente (Erika)
- Soy tranquila, no me gusta el baile, a veces soy relajista. No me gusta ser creída (Luz María)
- Me llevo bien con mis hermanos, soy alegre, soy cariñosa con mi mamá y papá (Selene)

- Alegre y buena honda, mala NO (María Fernanda)
- Muy amigable, callada, penosa risueña (Zoraida)
- Soy buena, amable (July)

Como puede observarse, la manera en que se describieron a sí mismos los niños de la Florinda contrasta en varios sentidos con el modo en que lo hicieron los niños de Chalmuch. En primer término, llama la atención que en la comisaría la *forma* misma en que las afirmaciones estaban redactadas era menos tajante (casi todos utilizaban frases como “soy medio...”, “soy un poco...”) y hacía énfasis en el cambio, en la oscilación entre atributos positivos y negativos según las circunstancias. En segundo lugar, abundaban términos abiertamente descalificadores, tales como malo, tonto, feo. Por otra parte, se subrayaba la disposición a enfrentar las tensiones en forma violenta.

Por el contrario, en la Florinda, los calificativos más reiterados tienen un sentido aprobatorio y en varios casos se subrayan la amabilidad y/o las buenas relaciones con gente del entorno. Desde luego, también los niños de la ciudad se percatan de que sus atributos no son inamovibles y de que sus interacciones con otros no son siempre armoniosas, por lo que algunos matizaron la imagen positiva sobre sí mismos. Sin embargo –como mostraré en seguida- el tono de censura en estos casos fue menos rudo; no hablaron de ‘ser malos’ sino que emplearon calificativos como ‘desobediente’, ‘inquieto’, ‘travieso’, ‘flojita’, ‘terco’ o con ‘mal carácter’.²⁰ Además, estos calificativos fueron atenuados por los niños en todos los casos en los que los usaron:

- Soy algo travieso y un **poco** terco (Ernesto)
- Soy inquieto (...) A veces tengo mal carácter porque no me puedo controlar **tanto**, me molesto si me dicen cosas o me empujan (Juan José)
- Con mi papá y mamá **abese** soy desobediente (Selene)
- Soy a veces **flojita** (Bertha).

4.3 Gustos, preferencias y consumos como elementos marcadores de la autodefinición

Hemos visto que al definir en abstracto lo que es ser niño y al caracterizar a los niños de su entorno, los chicos de la Florinda subrayaron la diversión como un elemento central. No

²⁰ Sólo una de las niñas se refirió a sí misma con mala y lo hizo de forma atenuada “soy tranquila un poco mala” (Yazmín)

resulta extraño entonces, que al describirse a sí mismos todos refirieran a sus formas de entretenimiento favoritas, a gustos musicales y televisivos y/o a juegos y deportes preferidos:

Me gustan actividades de competir, maquinitas, salir a jugar con amigos, bañarme en la lluvia, ver luchas en la TV. Mis Videojuegos favoritos son de Kin of fighters [King of fighters]. Me gusta la música muchísimo, pero no bailo (Jair).

Me gusta mucho jugar futbol. Me gusta jugar en la calle con mis amigos Me gusta mucho la música. Me gusta dibujar y también ir con mi hermano en su trabajo. No soy mucho de ver tele sólo a veces veo Bob esponja y caricaturas. (Ernesto).

Jugar futbol y videojuegos de guerras de aventuras. Me gustan las telenovelas, mi favorita es soy tu dueña. Me gusta escuchar Wisin y Yandel. Me gusta una niña que se llama Adela. Me gustan mucho mucho las nenas (Arturo).

Me gusta jugar futbol y computadora. Me gusta la música y las canciones en inglés están bonitas. Me gustaría aprender inglés y a tocar guitarra para ver las películas y poder entender (Juan José).

Me gusta chatear y jugar en la computadora. oír regeeton. Tambien dormir mucho y cantar y bailar regeeton (Geysler).

Me gusta el besbol. Me gusta bailar. Mi película favorita es crepusculo. Mi animal preferido es el gato. Tengo cuatro gatos se llaman Jorni, Jorti, Chavelo, Travi.Me gustan mucho los animales (July)

Me gusta pintar, bailar, gustar, jugar, ayudar a mi mamá Mi caricaturas favoritas son Dora y Go Diego go, las mascotas maravillas. Programas favoritos son I Carli, Rebelde, Drake y Josh (Zoraida)

Me gusta jugar todo tipo de deportes y ver televisión y mi artista favorita o favorito es Catalina (Atrevete a soñar [telenovela]) y Hector soberon. Me gusta el regetón (María Fernanda).

Me gusta jugar futbol mexicano y el básquet Me gusta ver tele y mi programa favorito es “Los secretos ocultos de la magia” (Luz María).

Me gusta mucho el básquet y me gusta bailar mucho el regueton Me gusta ver las novela caricaturas manejar mucho la bicicleta (Erika)

Me gusta jugar, me gusta leer y me gusta ayudar a mi mamá y mi papá (Bertha).

Me gusta jugar basquetbol y también jugar el futbol. Me gusta jugar 18 es como pesca pesca. Me encanta dibujar [dibujó una flor al lado de su descripción] (Yazmín).

Mi deporte favorito es básquetbol.Me gusta cantar, bailar y me gusta estar en la computadora (Vanesa).

Me gusta levantarme tarde. Me encanta cantar, bailar y jugar a modelar (Selene).

En estas autodescripciones se observa que, a pesar de la tendencia muy común a asociar ciertos deportes y determinados gustos televisivos con lo masculino o lo femenino, algunos de los participantes en el estudio definen su individualidad en sentido inverso a lo que marcan los estereotipos. Así Arturo reconoce abiertamente su gusto por las telenovelas, mientras Yazmín y Luz María señalan el suyo por el fútbol y July hace otro tanto respecto al beisbol, reiterando así que estas prácticas no tienen un valor absoluto como distintivos de género en el colectivo infantil de la Florinda. Arturo, parece enfatizar su masculinidad al explicitar que si por un lado le gustan las telenovelas, por otro “le encantan las nenas”.

Los gustos en materia de comida fueron usados también en más de la mitad de las descripciones de los niños sobre sí mismos, mostrando la presencia de prácticas alimenticias que estaban ausentes entre los niños de generaciones anteriores. Hoy los niños hablan de su gusto por las pizzas, la comida china, el espagueti, la ensalada, las burritas y los hot cakes.

Conviene destacar asimismo que, entre los gustos señalados por los chicos para autodescribirse, sólo unos cuantos hicieron mención a su gusto por colaborar en labores domésticas y productivas, de manera que -como había sucedido cuando los niños hablaron de sí mismos en cuanto colectivo- este tipo de actividades ocupó nuevamente un lugar marginal.

4.4 Los amigos y la familia: grupos de pertenencia centrales en la percepción de sí mismo

En el marco interpretativo de mi trabajo, señalé que la identidad personal se construye sobre la base de tres tipos de elementos: los atributos personales, los círculos de pertenencia y la biografía irreplicable e incanjeable de cada persona (Giménez, 2009: 37). Entre los niños de la Florinda, como sucedió con los de Chalmuch, el principal grupo de pertenencia al que aluden las autodescripciones son los amigos y en menor medida, la familia. Dado su contexto, varios de los participantes en el caso urbano incluyeron entre sus amigos tanto a compañeros de la escuela, como a otros con los que conviven en espacios distintos al escolar.

La importancia que los niños de la Florinda conceden a sus grupos de amigos para externar cómo se ven a sí mismos, se refleja también cuando refieren al tipo de sucesos que les generan más alegría, tristeza y preocupación:

-Soy muy feliz de venir a esta escuela porque me hice muy buenas amigas las mejores amigas del mundo Paloma y Daian y en los momentos malos siempre sabre que están hai (María Fernanda).

-Me sentí muy triste cuando Dayan se fue dela escula y me pongo muy triste cuando con Paloma nos dejamos de llevar eso es muy pero muy triste (Jazmín).

- Me paso feliz cuando juego futbol con mis amigos por mi casa (Geysler).
- Feliz porque tengo mis amigos y vamos invictos en el futbol (Valentín).
- Me pone triste cuando nadie te habla y quedas solas y nadie quiere ser tu amiga (Erika).
- Me pongo feliz con mis amigos cuando fastidiamos a Nomo como todos los días (Álvaro).
- Me preocupo Que se dejen de yebar conmigo mis amigas (Zoraida).
- Cuando nos peleamos nos ponemo tristes y [también] cuando una de nosotras se lastima y cuando nos dicen cosas por los niños del salón (Shantal).



También en la familia encuentran los niños una fuente de alegrías, tristezas y preocupaciones que quedan registradas en su memoria. Como hemos visto, la memoria de lo vivido es elemento importante en la construcción de la imagen del sí mismo y en la autoadscripción a diversas colectividades. Los comentarios escritos de los niños dejan ver que se adscriben a un grupo familiar y que, al interior de éste, ellos conceden importancia al afecto, el apoyo, la comprensión y la convivencia:

- Cuando van mis primos me siento felis X K jugamos y vamos a pacia todos (July).
- Me iso sentir muy feliz muchas cosas cuando mi mamá estuvo a mi lado cuando fue mis cumpleaños y por eso estoy feliz (Alba).
- Me siento feliz cuando mispapás no se moleste conmigo y mis ermanos me entiende por eso los quiero (Erika).
- Feliz de conocer a mi papá cuando era chica y abrazar a mi abulita y a mi abuelito (Bertha).

-Fui muy feliz cuando mi papá llegó de viaje desde la ciudad de Carmen. Cuando vi la primera vez a mi hermanita Pamela fue increíble estaba muy bonita sentía que mi corazón latía fuerte la quiero mucho (Selene).

-Una vez que me sentí muy feliz el día que cumplí años mis papas se levantaron temprano y me abrazaron muy fuerte (Miriam).

-Me pongo feliz que mis papás me apollan. Que tengo familia que mis familiares no están enfermos (Álvaro).

-Feliz cuando fue el bautizo de mi sobrino y jugué con mis primos (Geysler).

-Me siento feliz cuando hacemos todo en familia (Valentín).

-De las cosas que me ponen feliz que mis papás me quieren (Juan José).

Al igual que en Chalmuch, la familia, como grupo de pertenencia, no es vista por los niños como espacio libre de tensiones. Como en el caso de estudio anterior, las niñas se mostraron especialmente sensibles a las fricciones familiares al reconocerlas como causa de lo que las entristece: Me pongo triste cuando se pelean mis papás” (Vanesa); “Me da tristeza cuando le pegan a mi prima” (July); “Cuando se pelean mi mamá y mi papá me pongo a yorar” (Rossana).

La pérdida o alejamiento de sus familiares ocupa también un lugar destacado cuando las niñas se describen a sí mismas. En sentido inverso, la reunión con miembros de su familia que se encuentran distantes, es para ellas fuente de ilusión:

-Me da tristeza no ver a mis abuelitos. Igual cuando se murió un señor que le decía abuelito (Bertha).

-Me puse triste cuando mi mamá no pasó el ayo nuevo con nosotros pq estaba en el hospital y cuando mi papá se fue de viaje (Selene).

-Me puse triste cuando falleció mi abuelita (Miriam).

-Cuando mi mamá y mi papá llegan tarde de vender haberes los dejan el camión y me preocupó mucho (Yazmín).

-Cuando mis papás salen en moto y tardan en venir por eso me preocupó (Erika).

-Esoy preocupada cuando mi hermano no llega temprano de la escuela (Selene).

-Cuando se va mi mamá a comprar en el centro y ni me deja un recado yo me preocupó (Rossana).

-La ilusión que quiero que pase que nos vayamos a ver a mi tío Sergio eso me gustaría mucho verlo (Alba).

-Yo nunca e conocido a mi aduela de parte de mi papa y tengo la illusion que la conosca (Yazmín).

En el caso de los varones las alusiones a la familia estuvieron menos presentes que entre las niñas. Como sucede en la comisaría, los niños no se muestran a sí mismos como seres particularmente sensibles al bienestar de sus familiares²¹, lo cual no significa que los sucesos que afectan a éstos carezcan de importancia para ellos, pero es evidente que sus vivencias al respecto no son enfatizadas para hablar de sí mismos.

Lo anterior podría ser indicativo de que en los dos casos estudiados la relación con la familia como grupo de pertenencia, se establece de manera distinta para varones y mujeres. Ellas se muestran más proclives a externar sentimientos asociados al ámbito familiar. Lo hicieron durante las dinámicas realizadas en mi investigación y lo hacen también en sus charlas cotidianas. El peso concedido en las conversaciones al mundo familiar probablemente sea un elemento más para marcar las diferencias al interior del colectivo infantil y adscribirse con mayor fuerza a subgrupos que reúnen a menores del mismo sexo.

4.5 Sentimientos y emociones: de nuevo el peso de la diversión, la asistencia a la escuela y la obediencia.

He mostrado que al describirse a sí mismos a partir de las cosas que les generan emociones significativas, los niños de la Florinda aludieron a los amigos y la familia. En estos casos evocaron también aquellas prácticas que habían señalado antes como características de la vida infantil: divertirse, obedecer y asistir a la escuela.

El acceso (o falta de éste) a bienes y lugares asociados con la diversión ocupa sin duda un lugar importante en las vivencias de los niños. Los participantes en el estudio mencionaron entre las que los han hecho sentirse más felices cosas como las siguientes:

²¹ En la Florinda únicamente dos de los varones para dar cuenta de sí mismos y de las cosas que afectan sus sentimientos, seleccionaron como causantes de tristeza o preocupación situaciones vinculadas con sus familias: “Me preocupo cuando se lastima mi hermanito” -anotó Gerardo- y “Me preocupé mucho cuando íbamos a ir a Campeche porque nos llamaron que mi abuelita estaba muy mala, es que tenía cáncer, y llegamos y ya se había muerto” -señaló Arturo-.

- Cuando me trajeron una computadora nueva (Selene).
- Cuando festejamos noche buena con mis amigos Cuando me regalaron mi celular y cuando juego futbol con mis amigos (Geysler).
- Ir al ixmacuil, cuando me subi al remolino a cuando me subi al toro mecánico (Vanesa).
- Cuando jui cancen me puse feliz me banie en las pinisinas Cuando jui con mis amigas al cine me puse feliz (Rubí).
- Cuando estamos invictos en el futbol (Valentín).
- Cuando juego de correr y pescar. Cuando en la fiesta con los de la UADY jugamos bulldoc con todos los muchachos con Juanis, Bibian, ... y no dejar que agarren el cofre amarillo y vestarnos de super héroes (María Fernanada).
- El día de la feria de 5º porque hubo disco y cada diez minutos iba con mis amigos, sólo pagabas un boleto (Arturo).

En sentido inverso, para describir el tipo de situaciones que les provocan más tristeza y/o enojo, los niños se refirieron reiteradamente a ocasiones en que ven limitadas las posibilidades de diversión o el acceso a bienes relacionados con ésta:

- Cuando mi hermano pasa mucho tiempo en la computadora y no me lo me la deja usar (Selene).
- Cuando se va la luz y no puedo jugar mi playstation (Álvaro).
- Que mi hermano nome dejada salir a la calle a jugar (Alba).
- Que me ayan quitado mi videojuego y cuando se echó a perder mi bicicleta (Juan José).
- Cuando se fue un mes mi mamá al puerto y ese día me iva a llevar y me dio varicela y no me llevo me dejo con mis hermanas (Alba).
- Cuando mecastigan y no me dejan ir al siber por eso me ciento triste (Erika).
- Cuando no me dejan salir o aser algo (Valentín).
- Cuando veo películas tristes (Shantal).
- Cuando pierde México [en partidos de futbol] (Álvaro).

El peso que tienen las actividades lúdicas y las ocasiones para la diversión en la percepción de sí mismos se aprecia también cuando examinan lo que les provoca ilusión:

Un videojuego, un celular, una computadora (Jair).

Ir al aguaparque Mi mama no me quiere llevar por que dice que aya a morido mucha gente (Yazmín).

Aprender los trucos de Cristiano y Ronaldo [jugadores de futbol] (Valentín).

Viajes. Ir en busca de una aventura en otro país es mi sueño. (María Fernanda).

Cabe enfatizar que al pedir a los niños de la Florinda que indicaran qué cosas les ilusionan o desearían mucho que sucedieran, señalaron -al igual que los niños de Chalmuch- situaciones anheladas para el futuro inmediato y, en menor medida, para el mediano plazo. Lo anterior refuerza mi interpretación de que en la construcción de las identidades infantiles el presente tiene un papel central.

Por otra parte, conviene destacar el mayor peso que tienen la diversión y la posesión de objetos²² como concentradores de los deseos infantiles en comparación con situaciones vinculadas a las relaciones con otras personas. No obstante, además de las visitas a parientes, en algunos casos sus ilusiones fueron vinculadas con la atracción por el sexo opuesto. Esto último es indicativo de que aun cuando inicialmente habían considerado los enamoramientos y las relaciones de pareja como propios de otros grupos de edad, no los ven como totalmente ajenos a la vida infantil:

-Mi ilusión que salga a pasear y me tope con mi ex (Erika).

-Me ilusioné cuando pensé que le gustaba a un chavo depor Mi casa y luego si le gustaba pero tenia novia (Moni).

-Que venga Jesús el luser mayor de la escuela para que venga su hermano eduin que está muy guapo (Dayan).

-Me da pena decirlo, es que me gusta una niña de mi salón; desde el primer día me senté atrás y ella se sienta junto. Somos mejores amigos, yo le invito en el recreo, quiero que sea mi novia (Arturo).

Como Dayan y Arturo, otros niños relacionaron sus ilusiones con contactos personales que se dan en el ámbito escolar, pero esta vez vinculándolas con el deseo de poner fin a interacciones desagradables para ellos: “Que se valla el maestro de la escuela” (Julio); “Que no me aga caso Julio ni Álvaro [compañeros de salón], que me dejen de fastidiar” (Paloma).

El espacio escolar, sin duda, está fuertemente asociado a las emociones infantiles. Para describir las cosas que les causan preocupación varias niñas señalaron las evaluaciones de su

²² Además del deseo de tener videojuegos, celulares y/o aparatos electrónicos, varios niños señalaron sin mayor especificación que les ilusiona “Cuando te dicen que te van a comprar algo”, “Cuando quiero que me regalen algo”, “que me den algo en sorpresa o que me encuentre algo”. No es de extrañar entonces que a algunos les haga sentir tristes o enojados “que pido algo y lo olvidaron”, “que no me compraban lo que quería” o “que no me compra mi mamá”.

aprendizaje: “El examen historia, Geografía” (Vanesa); “Me preocupe porque era examen y no abia yo estudia y ya era tarde” (Alba); “Cuando Me saco mal Mis Calificaciones” (Shantal); “Para que yo Me saque buenas Calificaciones” (Bertha).

Dentro de la escuela se generan también profundos malestares en las relaciones con el maestro y con aquellos compañeros no incluidos entre los amigos próximos. La intensidad del malestar en estos casos fue subrayada espontáneamente por los niños cuando me solicitaron incluir un apartado para describir lo que les provocaba odio, lo que les causaba algo mucho más fuerte que el enojo.

Varias niñas, reforzando su visión de sí mismas como personas tranquilas, amables o respetuosas de las normas de su religión escribieron frases como “A mi no me gusta el odio”, “Yo no odio a nadien” o “ami no me gusta obiar a nadien la biblia dice que hay que amar a tus progimos”. Sin embargo, la mayoría de los chicos al autodescribirse dijeron sentir ‘odio’ hacia personas o situaciones, como se refleja en los siguientes ejemplos:

- Odio a Alvaro de mi grupo! !!(Vanesa).
- Odio que vengan a la escuela los luser [forma en que nombra a los varones de su grupo] (Dayan).
- Cuando me dicen cosas por mis compañeros (Geysen).
- Cuando me asen algo mis compañeros y no lo puedo devolver (July).
- Odio al maestro (Valentín).
- Odio al maestro cuando se venga de mi disiendo me que me ba a poner mala calificación (Selene).
- Odio a veces a todos Los De Mi salón porque yo los defiendo y luego a veces se dejan de llevar connigo (Miriam).

Para describir el tipo de cosas que les provocan sentimientos negativos, estuvieron también los siguientes comentarios relacionados con tensiones escolares, pero expresados simplemente como causantes de preocupación: “Nofo me pegará mañana”(Valentín) o de enojo: “Molesta que el maestro se altere y regañe” (Bertha); “Cuando el Maestro sepone isterico” (Shantal); “Cuando los niños me molestan diciendo que soy bien burlón” (Arturo).

Las fricciones en las relaciones entre compañeros se dejaron sentir igualmente cuando los niños indicaron percances ocurridos a otros para ejemplificar las cosas que a ellos les hacen sentirse felices:

- Cuando un niño se cagó y también cuando a un niño lo mandaron a la escuela en sábado (Gerardo).
- Cuando fastidiamos a Nofo como todos los días (Álvaro).

-Cuando le tiraron una pepita a Dayan en su ojo (Julio).

-Cuando se callo Luis (Valentín).

El último gran campo en torno al cual los niños de la Florinda recordaron haber experimentado fuertes sentimientos fue su subordinación a las autoridades adultas. Las presiones por atender requerimientos de los mayores y las sanciones impuestas por éstos se encuentran entre las cosas que los niños afirman que les resultan más desagradables:

-Me pongo triste cuando me pegan por mi mamá (Rosana).

-Me preocupo cuando me meto en problemas y me van a pegar en mi casa (Geysler).

-Me da miedo cuando me porto mal (Arturo).

-Odio cuando estoy fastidiada y me obligan a hacer algo de la casa (Zoraida).

-Me preocupo cuando ago alguna maldad o ago sentir mal a alguien y tengo que decirle a mi mamá. (Zuly).

Un aspecto que en Chalmuch fue señalado por varios de los niños y que en La Florinda apenas fue mencionado fue la falta de consideración de los adultos en relación con lo que los niños consideran posesiones valiosas. En el segundo caso de estudio sólo dos de las niñas indicaron el enojo que les produjo que regalaran a sus mascotas sin su consentimiento.

4.6 El futuro distante: expectativas de movilidad social

La imagen que los niños tienen de sí puede analizarse no sólo en función de cómo perciben su vida actual y las experiencias que han tenido, sino también considerando cómo imaginan y desean su futuro y cómo articulan pasado, presente y futuro. En la Florinda –de manera similar a lo que encontró Baños (2002) en su estudio en 16 comunidades rurales yucatecas- niños y niñas expresaron su deseo de tener en el futuro ocupaciones distintas a las de sus padres y abuelos, desempeñándose como profesionistas o bien, en el medio artístico o deportivo. El pasado no es pues un referente positivo para los deseos infantiles en materia de futuro laboral.

Si contrastamos las respuestas de los varones de la Florinda (ver cuadro núm. 6 en la siguiente página).con las que dieron a la misma pregunta sus pares de Chalmuch, es posible observar que en el caso urbano tienen un mayor peso las ocupaciones que requieren estudios superiores, a la vez que están ausentes los oficios vinculados al cuidado del orden (como policía o agente del FBI). En cuanto a las niñas de la Florinda, ellas no sólo externaron su

deseo de ayudar a otros, sino que añadieron otras motivaciones a sus preferencias profesionales (por ejemplo, el interés por los animales, el gusto por los niños o el deseo de viajar y aprender). Las diferencias en los dos casos estudiados pueden estar influidas por los respectivos contextos:

a) Los niños de la Florinda han tenido contacto directo con una más amplia gama de profesionales, ya sea a través de familiares, vecinos o personas que brindan diferentes servicios en el medio urbano. Los niños de Chalmuch, en cambio, tienen menor contacto con profesionales y conocen menos opciones de empleo asociadas con estudios universitarios.

b) Entre los padres y familiares de los niños de la Florinda hay policías “de carne y hueso” muy distintos a los agentes de programas policiacos que ven en la televisión. Los niños observan la irregularidad de las jornadas de trabajo de los policías de su entorno y las limitaciones económicas de sus familias, resulta entonces menos probable que tal ocupación se convierta en guía de sus anhelos. En contraste, las imágenes que los niños de Chalmuch tienen sobre los policías provienen principalmente –aunque no de manera exclusiva- de lo que ven en televisión y video.

c) Entre las mujeres con quienes conviven las niñas de la Florinda (vecinas, hermanas mayores, primas, etc.) está más extendido el trabajo remunerado y las chiquillas observan que algunas de las adultas destinan parte de sus ingresos a “darse sus gustos” y que el empleo femenino no se reduce a empleos tradicionales vinculados con labores de aseo, preparación de alimentos y educación de los menores de edad.

Más allá de las diferencias observadas respecto a la ocupación que desean tener para el futuro, las respuestas de los niños de los dos casos de estudio muestran importantes contrastes relativos a lo que consideran factible que ocurra en el futuro. Al indagar cómo creen que será su vida dentro de unos diez o quince años, sólo en la Florinda siguió siendo sobresaliente la referencia a un desempeño como profesionales, denotando que en el segundo grupo se considera viable lograr una carrera y/o -en términos de los niños- “un buen trabajo”. Lo anterior puede apreciarse en el siguiente cuadro:

CUADRO NÚM. 6 DESEOS Y EXPECTATIVAS DE LOS NIÑOS DE LA FLORINDA.

NIÑO/A	¿QUÉ TE GUSTARÍA SER DE GRANDE?	¿CÓMO CREES QUE SERÁ TU VIDA DENTRO DE 10 o 15 AÑOS?
Jair	Experto en computadoras	Voy a ser ingeniero en software y componer computadoras, vivir en Mérida yo solo en una casa de dos pisos.
Ernesto	Futbolista o veterinario	Boy a vivir en Mérida. Seré soltero. Boy a tener una casa de dos pisos. Trabajaré de veterinario boy a tener un consultorio y curar los animales o pongo tienda de mascotas.
Arturo	Doctor	Vivir en Mérida o en Campeche. Voy a tener una casa grande y coche y mi esposa y mis hijos. Voy a trabajar en un hospital haciendo operaciones.
Juan José	Me gustaría ser veterinario porque me gustan los animales quiero aprender mas de ellos.	Cuando tenga 24 años lla sere ecsperto en los animales mucho. Estaré soltero trabajaré en especies ecstoticas viviré en una casa enorme de patio inmenso tendré muchos animales como: caballos perros monos coati y muchos más aria en mipatio un abitad para ellos.
Geysler	Licenciado en administración dempresas y trabajar en una oficina elegante	Voy a vivir aquí o sino en una ciudad de otra parte. Voy a ganar bien en una empresa y también voy a ser maestro de matemáticas. Mi casa va a tener dos pisos con muchos cuartos ya seré casado.
July	Ser compositora porque me gusta invendar canciones si logro llegar sere actriz ogala que lo logre	Genial porque si logro lo que quiero voy a ser famosa, buena y amable i rica para ayudar a los niños que neseciden.
Luz María	Yo quiero ser de grande maestra de ingles porque de grande me gustaria viajar en cualquier lugar y también me gustaría aprender toda clase de lenguaje	De 20 años seguiré estudiando, seré una muchacha tranquila, luego seré una profesional y tendre mi casa.
Selene	Quiero ser veterinaria pero cero gatos odio los gatos	Me voi a casar a los 25 y voi a tener 3 hijos En mi casa hago la comida la arreglo mi casa y luego me voy en mi trabajo. Voi a tener mi coche mi computadora y muchas cosas y voi ir a pasiar en muchos lados.
Erika	Yo quiero ser de grande maestra porq meGusta muchos los niños y también para que yo enseñe a mis sobrinos a mis primitos porq es muy padre y por eso a mi me gustan los niños	Yo me boy a bivar a México porq aya es muy padre y me boy a casar en un lugar muy grande y voy a tener 1 niña y 1 niño a mi me gustan mucho los bebés. Mi casa ba aser de color morado con banco con un porch y de 4 pisos con mi coche y luego me boy a laescuela a dar clases.

Yazmín	A mi me gustaría ser veterinaria por que encantan los animales no me gusta verlos enfermos también quiero ser maestra de matematicas. Me gusta la clase de matemáticas. Me gustaría cuidar los animales me gustaría enseñar.	Cuando yo sea grande siempre vivire con mis papas. Cuando yo sea grande conseguire lo que quiero con mi esuerso y se que lo lograre ser maestra y trabajar para ayudar a mis papás.
Vanesa	Psicóloga y alludar a los niños que van mal en la escuela	Que tenga mi esposo y trabaje para q le allude y tengamos mas cosas en nuestra casa con mis hijos
Bertha	Quiero ser maestra de prescolar o veterinaria porque me gusta los niños chiquitos y me gusta ayudar y porque me gusta los animalitos	Yo voy estudiar mucho para q después tenga mi casa, yo creo que voy a llegar a mi meta que va ser una maestra y casar a los 27.
Shantal	Ser doctora o maestra pero de niños chicos porque los grandes son muy terribles	Trabajaré y tendre buena ropa para verme bonita y salir a pasear con mis hijos. Voy a vivir en una colonia buena.

El contraste entre los dos grupos de estudio en lo relativo a deseos/expectativas resulta especialmente notorio en el caso de las niñas. Como mostré antes, en la comisaría las expectativas (lo que se considera que efectivamente sucederá) se centran en la mayoría de los casos en estar casadas, tener varios hijos y continuar viviendo en su localidad. Para las niñas urbanas, en cambio, junto al establecimiento de una familia aparece con fuerza la idea de trabajar como profesionistas y algunas incluso consideran factible cambiar de zona de residencia (“voy a vivir en una colonia buena”). Estas diferentes expectativas pueden comprenderse mejor recordando que en la percepción infantil de los niños de Chalmuch el rasgo central del período entre niñez y vida adulta es la obtención de pareja, mientras en la Florinda se considera que antes de llegar a la adultez cabe la posibilidad de prolongar la formación académica y/o laboral generando condiciones que permitan una mejoría económica. Si en Chalmuch no se considera que exista un período de posible formación profesional, resulta lógico que la mayoría no esperen llegar a la adultez con una carrera universitaria, aunque ésta haya sido mencionada como deseo.

Adicionalmente, hay que tener en cuenta que aun cuando en el contexto de la Florinda continúa siendo limitado el acceso a los niveles superiores de instrucción, varias niñas tienen parientes o vecinas que han podido alcanzarlos, esto probablemente incide en que consideren que la formación profesional no es totalmente inaccesible para ellas. Por último, debe recordarse que en la comisaría el empleo remunerado de las mujeres casadas es con frecuencia objeto de fuertes críticas por parte de los niños y niñas, cosa que ocurre menos entre los de la

Florinda, quienes están más habituados a interactuar con mujeres que participan en la generación de ingresos en sus hogares.

En cuanto a los varones, los contrastes entre los dos grupos de estudio son también claros. Como mostré en el capítulo V, en Chalmuch algunos de los niños previeron condiciones de vida y empleo similares a las de los adultos de su comunidad, mientras las expectativas de otros tuvieron un aire fantasioso, siendo excepcional la postura de un niño que mantuvo consistencia entre sus deseos y sus expectativas. En aquel caso, el futuro de los niños parecía ser confuso para ellos. Entre los niños con quienes trabajé en la ciudad, en contraste, hubo una mayor cercanía (aunque no coincidencia plena) en sus respuestas acerca de lo que les gustaría ser al llegar a adultos y lo que esperan que efectivamente suceda. Nuevamente –como en el caso de las niñas- la percepción infantil no descarta la posibilidad de convertirse en profesionales y contar con empleos de mayor estatus y mejor remunerados que los de sus padres.

Desde luego, el que los niños y niñas consideren viable lograr una preparación universitaria no significa que en su medio social sean amplias las posibilidades de lograrlo (recordemos que el promedio de escolaridad en la zona donde viven es de ocho años), pero las presiones constantes que niños y niñas de la Florinda reciben en torno a su desempeño académico y los reiterados discursos de padres y maestros respecto a la importancia de acceder a niveles superiores de instrucción parecen tener efectos importantes sobre las expectativas de los menores. Adicionalmente, los niños urbanos de mi estudio, más familiarizados con costumbres de la ciudad y con desplazamientos a través de ésta, probablemente perciben menos obstáculos que sus pares de Chalmuch para enfrentar las interacciones y los recorridos que serían necesarios para incorporarse a instituciones educativas del nivel superior.

5. Los significados de ser niño y los diversos niveles de identificación. Una mirada global.

Las imágenes que a diferentes niveles de abstracción elaboran los chicos de la Florinda acerca de lo que significa ‘ser niño’ son relativamente consistentes, sin embargo, como en todo proceso de identificación, presentan cierta flexibilidad. En este capítulo traté de mostrar los matices que, más allá de su coherencia relativa, presentan estas imágenes. Señalé que en términos generales y por oposición a otros grupos étnicos, los participantes de la Florinda definen a los niños como seres juguetones, alegres y cariñosos, con vitalidad, que tienen

muchos espacios de diversión, que están segregados del trabajo y de las preocupaciones relativas a la subsistencia, que asisten a la escuela, que son objeto de cuidados por parte de los mayores, a quienes deben obedecer y frente a los cuales cabe el cuestionamiento de la autoridad, cuando éstos no cumplen con lo que los chicos perciben como obligaciones adultas. Consideran también a los niños como personas desvinculadas de intereses sexuales y ajenos a la procreación; distantes del consumo de sustancias adictivas y con más restricciones a la movilidad independiente y al manejo autónomo de su cuerpo que la gente de mayor edad. Vislumbran que antes de llegar a la adultez los niños pasan por un período, no necesariamente breve, en el que alternativa o secuencialmente se darán rebeldía y enfrentamiento con los mayores o aumento de responsabilidades y capacitación para la vida adulta.

Pese a que la mayoría de las familias de los participantes en el estudio tienen antecedentes mayas (a través de al menos de uno sus padres) resulta evidente que la concepción general de los chicos acerca de lo que significa ‘ser niño’ está muy alejada de la concepción maya de la infancia presente en las generaciones previas y muy cercana a perspectivas hegemónicas de la niñez. Esto se manifiesta en diversos elementos considerados por los niños al caracterizar la vida infantil, tales como la centralidad de la diversión y la formación escolar, el alejamiento del trabajo, el cuestionamiento eventual de la autoridad de los mayores, la ausencia de referencias a la colaboración infantil con el grupo doméstico, el énfasis en la dependencia respecto a los adultos o la duración que asignan al período que los separa de la adultez.

Los niños de la Florinda reconocen sin embargo que su visión general sobre lo que significa ‘ser niño’ no se aplica a todos los casos, pues distinguen subcategorías: Consideran que por una parte hay niños pobres, que además de enfrentar múltiples carencias, juegan poco, trabajan, ayudan económicamente a sus padres, no pueden estudiar e incluso en ocasiones tienen hijos a temprana edad; estos niños –desde la perspectiva de los de la Florinda- son objeto de prácticas de caridad y beneficencia y aparecen fuertemente asociados con localidades rurales. Aunque hay empatía hacia ellos, se les considera feos, sucios y con entretenimientos y condiciones de vida muy distintos a los propios.

En el otro extremo ubican a los niños ricos, de quienes también se distinguen con fuerza, pero esta vez con una actitud que conjuga admiración, rechazo y desconfianza, ya que se les considera guapos, listos y con acceso a muchos bienes atractivos, pero a la vez flojos, discriminadores, indignos de confianza y potenciales causantes de daño. En este caso no sólo

se aprecia una percepción de distancia y ajenidad, sino que se enfatiza la confrontación y se asume que forman parte del espacio social amplio en que los niños se desenvuelven.

La subcategoría en la que los chicos de la Florinda se sitúan, conformada por niños urbanos que no tienen ni grandes carencias ni abundantes privilegios, no es percibida como homogénea: un subgrupo -del que se distancian también con una actitud de rechazo y confrontación- estaría constituido por niños próximos en el espacio residencial, pero considerados moralmente inferiores por ser vistos como drogadictos, peleoneros y maleantes. Frente a ellos y a las subcategorías de niños situados en los extremos de la escala social, el subgrupo propio aparece como muy apegado a la visión que en el nivel más abstracto y general tienen del ‘ser niño’ y como dotado de diversas cualidades positivas (relativamente inteligentes, sencillos, hábiles para disimular el miedo, con capacidad de defenderse).

Al caracterizar en un plano más concreto a los niños de su propio medio, los participantes de la Florinda subrayan nuevamente tres rasgos fundamentales en su percepción de la infancia: asistencia a la escuela, diversión y obediencia, especificando cómo se concretizan en su medio, para dar lugar a diferenciaciones internas en el colectivo infantil y a la emergencia de relaciones sociales que no estaban presentes en generaciones anteriores:

a) En cuanto a la asistencia a la escuela, los niños reproducen discursos adultos en los que esta práctica infantil aparece vinculada a la idea de formación para el futuro (al menos para el futuro próximo que implica la entrada a la secundaria), pero a la vez enfatizan que los niños como seres vinculados al espacio escolar son personas sujetas a presiones para lograr un buen desempeño académico, que enfrentan injusticias por parte de los maestros, que deben lidiar con conflictos y exclusiones entre compañeros y que, por tanto, están lejos de vivir en un mundo “color de rosa”, aun cuando la escuela tenga también un importante sentido de diversión y convivencia con los amigos. Por otra parte, la diferente respuesta de niños y niñas a los conflictos entre alumnos y a las medidas de control en el salón de clases parecen tener un papel relevante en el establecimiento de distinciones de género. Éstas se ven reforzadas por la distinta importancia que varones y mujeres conceden al arreglo personal.

b) Respecto al juego y la diversión como rasgo que a juicio de los chicos de la Florinda resulta central en la caracterización de los niños de su entorno, los comentarios infantiles destacan varios elementos:

- La mayoría de las diversiones infantiles están disociadas de las actividades realizadas como obligación o como colaboración con los adultos.
- Hay múltiples coincidencias en los entretenimientos de niños y niñas y aunque algunas actividades lúdicas son consideradas predominantemente masculinas y otras, preponderantemente femeninas, no son vistas como infranqueables marcadoras de género ni establecen relaciones fijas entre niñas/espacios privados; niños/espacios públicos. Sólo algunas diversiones (como las pláticas sobre atuendos y modas) son asociadas de manera exclusiva con uno de los sexos.
- Las mascotas son fuente importante de entretenimiento y de generación de sentimientos.
- La posesión de equipos electrónicos y/o conocimientos de cómputo empieza a operar como criterio de diferenciación y exclusión al interior del colectivo de niños, mostrando el impacto de las condiciones económicas de las familias en las interacciones infantiles.
- Las diversiones fuera del ámbito escolar están fuertemente mediadas por los adultos y es bastante común que éstos promuevan, supervisen e incluso acompañen los entretenimientos infantiles.
- A través de sus diversiones los niños amplían real y/o virtualmente sus referentes territoriales, llegando a percibirse como pertenecientes a una localidad grande y moderna, muy distinta de los pueblos de los que provienen sus padres y/o abuelos.
- Aunque reconocen restricciones a la movilidad infantil independiente, los niños no se perciben como “presos entre cuatro paredes”.

c) En torno a la obediencia: Los chicos de la Florinda describen a los niños de su entorno cotidiano como personas que enfrentan mandatos y restricciones impuestas por los adultos sobre todo en relación con su desempeño escolar, su comportamiento en el aula y el acceso a entretenimientos y diversiones. Nuevamente y con fuerza dan cuenta de que los menores cuestionan, rechazan y a veces eluden normas establecidas por los mayores.

La importancia dada a la formación y al juego, el reconocimiento de similitudes en las formas de esparcimiento y uso del espacio por niños y niñas, la naturalidad con la que los chicos comentan la participación conjunta de adultos y niños en varios entretenimientos, así como sus cuestionamientos a las disposiciones de los mayores dejan ver –al igual que en el

plano abstracto y general- el distanciamiento entre la perspectiva de los chicos sobre la niñez y la concepción que prevalecía acerca de los menores en las generaciones previas. Esto se manifiesta igualmente en la poca relevancia concedida por los niños al apoyo que efectivamente dan para la realización de tareas domésticas y labores con las que los adultos generan ingresos.

En el plano personal nuevamente las alusiones a la colaboración en el trabajo están ausentes u ocupan un lugar marginal, a la vez que *diversión, formación escolar y obediencia* vuelven a aparecer como criterios sobresalientes para la identificación de los niños. Estos atributos fueron vinculados fundamentalmente con dos grupos de pertenencia: los amigos y la familia; en cuanto al primer tipo, resalta la incorporación a varios colectivos de amigos, algunos ajenos a la escuela. Por otra parte, los grupos amicales existentes en el espacio escolar asumen el carácter de agrupaciones por sexo marcadamente enfrentadas entre sí y generadores de intensos sentimientos.

En cuanto a la familia, sin diluir la percepción de ésta como lugar de tensiones, conflictos, restricciones e imposiciones, está también muy presente la idea de ella como espacio de apoyo, comunicación, afecto, convivencia y fuente de consejos. Es probable que al diluirse en la ciudad el sentido de la familia como núcleo de colaboración en tareas colectivas, orientadas a atender las necesidades de subsistencia, resulten más visibles para los niños otras dimensiones del grupo familiar de pertenencia.

Asimismo, es plausible que la percepción que los chicos de la Florinda expresan respecto a sus familias contribuya a que las autodescripciones infantiles en mi segundo caso de estudio tengan un tono positivo, cercano a la valoración que los niños hicieron de la infancia considerada en términos generales. No obstante, hay indicios de que existe cierta afectación en la autovaloración de sus personas, asociado esto a la conciencia de la segregación socioeconómica que observan en Mérida y que está impregnada de connotaciones raciales. Al describir sus atributos físicos los niños de la Florinda no se muestran orgullosos de su piel morena, sino que se presentan a sí mismos como “medio morenos”, tratando quizá de indicar con ello sus deseos de acercarse a los niños “blancos” del norte de la ciudad, a los que consideran más inteligentes, más bien parecidos, más distinguidos y más ricos.

La exploración de otros atributos considerados por los niños de la Florinda para elaborar su identidad personal, muestra la importancia que conceden a las condiciones económicas. El

atuendo personal y la posesión o el deseo de tener bienes vinculados con la diversión colorean fuertemente sus alusiones a los gustos que les distinguen como personas y a las experiencias significativas en sus vidas en términos de alegrías, malestares e ilusiones. Sus preferencias en cuanto a ropa y accesorios personales les sirven, además, para enfatizar subcategorías de género y para subrayar su calidad de sujetos que negocian frente a las enseñanzas y disposiciones de sus mayores.

Aunque los deseos e ilusiones de los niños de la Florinda se sitúan en el corto y mediano plazo, aparecen también algunas alusiones al futuro distante. Por otra parte, deseos y expectativas sobre el porvenir presentan consistencia: los chicos consideran factible convertirse en profesionales –tal y como desean- y ninguno se imagina reproduciendo en sí mismo las ocupaciones actuales de sus padres. El esfuerzo personal aparece en las interpretaciones infantiles como medio que les permitirá alcanzar sus deseos.

Si bien a diferentes niveles de abstracción existe bastante coherencia en las significaciones que los chicos de la Florinda dan al ‘ser niño’, la concordancia no es absoluta. En el plano de la identificación/diferenciación del colectivo infantil local la movilidad espacial ya no queda excluida de los atributos otorgados a ‘los niños’. Asimismo, a nivel de las identidades personales la atracción por personas del sexo opuesto ya no aparece como ajena al propio grupo etéreo, sino por el contrario, como fuente de experiencias de fuerte tono emocional para los niños.

CONTRASTES Y REFLEXIONES FINALES. EL DISTINTO SIGNIFICADO DE SER NIÑO EN CHALMUCH Y LA FLORINDA.

A primera vista la vida de los niños de los dos colectivos considerados en este trabajo es similar. Ser niño consiste básicamente en asistir a la escuela, jugar, participar en tareas domésticas, ver televisión, escuchar música, entretenerse con mascotas, así como acudir ocasionalmente a festejos locales, actividades religiosas y paseos familiares, todo ello en un marco de dependencia y sujeción a padres, maestros y parientes adultos con los que los menores conviven cotidianamente.

En los dos casos, comparados con las generaciones precedentes, puede observarse que la separación de actividades infantiles y adultas se ha profundizado, la participación de los niños en el trabajo familiar ha disminuido, a la vez que la instrucción escolar y el juego han cobrado relevancia y los niños se han vuelto más dependientes de los adultos. Paralelamente, lo que diversos autores denominan “noción occidental sobre el niño”, “concepción moderna de la infancia” o “perspectiva dominante de la niñez” ha cobrado fuerza, desplazando progresivamente a la noción que tradicionalmente había tenido la población de ascendencia maya acerca de los niños y no debemos olvidar que –como señala Buckingham (2002: 27)- toda representación social de la infancia predispone activamente a determinadas formas de conducta.

Sin embargo, como la concepción hegemónica de niñez se articula con elementos propios de las situaciones locales, tras las coincidencias en los dos colectivos infantiles analizados, encontramos contrastes importantes en las *condiciones* que constriñen o posibilitan las prácticas de los niños, en el *sentido atribuido por los menores a sus actividades habituales* y en la *imagen y sentimientos que los niños tienen sobre sí*. Por lo anterior, es posible afirmar que el significado de ‘ser niño’ es distinto para los chicos de los dos casos estudiados.

Desde las primeras páginas de este trabajo señalé que el propósito central de mi investigación había sido justamente analizar lo que significa ser niño para los niños en dos colectivos, que si bien comparten una situación económica similar, residen en el mismo municipio y se desarrollan en un contexto de aceleradas transformaciones, se encuentran en una situación diferente respecto al tipo de asentamiento en el que se desenvuelven y a la mayor o menor cercanía con la matriz maya de la que proceden. Dije también que explorar qué significa ser niño para los niños implicaba dar cuenta de las condiciones en que se

desarrollan, de sus principales prácticas y de la interpretación que hacen de éstas, así como de la percepción que tienen de su condición de niños. En los apartados uno a tres de estas reflexiones finales subrayo los principales contrastes que respecto a estos puntos se dan en los dos casos de estudio.

Posteriormente, en el apartado cuatro, enfatizo y amplío ideas en torno a los alcances y limitaciones que para dar cuenta de la vida de los chicos participantes en mi investigación tienen las metáforas usadas en las disciplinas sociales para estudiar a los niños. En el apartado cinco retomo las posibilidades y dificultades de las teorizaciones sobre identidad para comprender los procesos de elaboración de imágenes, sentimientos, valoraciones y puntos de vista que los menores de mi estudio tienen sobre sí mismos. Finalmente reflexiono sobre algunos aspectos metodológicos que acotan el alcance de los resultados de esta investigación. Comencemos por analizar las condiciones divergentes en que se desenvuelven los niños de los dos escenarios.

1. El entorno como condicionante de prácticas e identidades infantiles

Son muchas las diferencias que pueden encontrarse en lo que podríamos denominar ‘condiciones de existencia’ de los niños de los dos casos estudiados. Algunas se ubican en el nivel de los elementos materiales y/o directamente observables y están muy relacionadas con el tipo de asentamiento en que los niños viven (pueblo periurbano o ciudad); otras tienen que ver más bien con el ámbito de las ideas, los valores y las creencias presentes en el medio social en el que los niños están creciendo. Este segundo tipo de condiciones se vinculan, en gran medida, con la mayor o menor cercanía respecto a la matriz cultural maya de los adultos que interactúan con los niños. Por la importancia que ambos tipos de condiciones tienen como limitantes o como potenciadoras de las prácticas y las identidades infantiles, destaco a continuación los contrastes que me parecen más relevantes.

1.1 Las condiciones materiales, el tipo de asentamiento y su influencia en la vida de los niños

La ciudad y los pueblos a su alrededor presentan situaciones disímiles en cuanto a características físicas del espacio; infraestructura; formas de acceso a suelo y vivienda; diversidad poblacional; oferta de empleos, bienes y servicios; condiciones de seguridad.

Como mostraré en seguida, todos estos elementos afectan tanto las relaciones sociales que se establecen entre los pobladores, como las formas de ‘ser niño’ e inciden también en los procesos de construcción las identidades infantiles.

El tamaño del asentamiento y las opciones de empleo

Como resultado de la crisis agraria, las familias de los niños de los dos colectivos estudiados abandonaron el trabajo campesino entre los años setenta y noventa. A partir de entonces se incorporaron a otras ocupaciones. En un caso se trasladaron a la ciudad, en el otro permanecieron en su pequeña localidad. Las condiciones de empleo en uno y otro tipo de asentamiento propiciaron posibilidades distintas para la incorporación de los niños a labores productivas.

En Chalmuch, diversos factores operaron en contra del surgimiento de actividades laborales independientes y de oficios familiares que pudieran desarrollarse a manera de autoempleo y propiciar la participación infantil en ellos. Por una parte, dado el reducido tamaño de la localidad, no existe una demanda potencial amplia para bienes y servicios que pudieran producir los pobladores. Por otra parte, la irregularidad del servicio de transporte dificulta el traslado a la ciudad. Aunado a lo anterior, no existen tradiciones artesanales, ni espacios de capacitación laboral. En los trabajos asalariados por los que optan los adultos y jóvenes de la localidad existen pocas posibilidades de integrar la participación infantil.

En cambio, la alta densidad poblacional del suroriente de Mérida, la mejor infraestructura de transporte disponible, la variedad de personas integradas a la red social de cada familia y la oferta de cursos de capacitación en la urbe, son favorables al desarrollo de trabajos en el sector informal que pueden ejercerse en forma independiente y/o en los que es factible integrar como colaboradores a varios de los miembros del grupo doméstico –entre ellos, los niños-.

Adicionalmente, después de residir por años en la ciudad, contando con mayores opciones de empleo y mejor infraestructura educativa que en sus localidades de origen, las familias de la Florinda han logrado elevar el nivel de escolaridad de algunos de sus miembros, los cuales han accedido a empleos con mejor remuneración y estatus. Por lo anterior, los niños tienen ocasión de observar trayectorias ocupacionales ascendentes entre sus familiares y considerarlas para la construcción de expectativas.

La heterogeneidad social y la diversidad de modelos para contrastarse

A diferencia de la comisaría, la ciudad brinda a los niños (desde temprana edad) oportunidad de contacto con una más amplia variedad de personas (no sólo en cuanto a ocupación, sino también en cuanto a niveles de ingreso y escolaridad, tipo de familia, creencias religiosas, patrones de consumo). Así, los niños de la Florinda disponen entre aquéllos con quienes conviven de una mayor variedad de modelos para contrastarse, juzgarse a sí mismos y a los otros, guiar sus acciones y establecer expectativas. A la vez, tienen más posibilidades de percibir directamente tensiones entre sectores socioeconómicos con distinto lugar en la jerarquía social, lo cual incide en un mayor sentido de confrontación con los estratos superiores como parte de la identidad infantil.

Por otro lado, en el medio urbano actúan diversidad de actores sociales orientados a fomentar la valoración del afecto, el diálogo, la supervisión continua, la estimulación y la convivencia lúdica en las relaciones entre niños y adultos. La concentración de estos actores en la ciudad crea un campo fértil para la expansión de la concepción hegemónica de la infancia al interior de los hogares de los niños. A la difusión de tal perspectiva y al contacto de los niños con una más amplia variedad de modelos de adultos, contribuye también la mayor accesibilidad en el medio urbano a la televisión de paga y a dispositivos electrónicos de comunicación.

Estructura y formas de regulación del acceso al espacio residencial.

En la ciudad las dificultades de acceder a suelo y vivienda obstaculizan la residencia contigua de familias emparentadas. Esto a su vez restringe la convivencia y juego conjunto de niños de diversas edades pertenecientes a una misma rama familiar y obstaculiza la posibilidad de que los niños mayorcitos participen en el cuidado de hermanos, primos o sobrinos pequeños. Lo contrario sucede en la comisaría, en donde familias nucleares unidas por lazos de parentesco pueden residir en amplios predios contiguos, que no sólo facilitan las interacciones infantiles, sino que permiten la conservación de actividades productivas de traspatio, usadas como apoyo a la economía doméstica, en las que los niños pueden participar.

Además, en la ciudad ante la imposibilidad de asentarse en lotes adyacentes o como resultado de la búsqueda de oportunidades de empleo, las familias emparentadas han quedado

dispersas en el territorio, por lo que para el contacto directo entre ellas, se hacen necesarios desplazamientos más amplios a través de los cuales los menores tienen oportunidad de observar espacios variados, lo cual impacta sus referentes territoriales, que son base importante de sus identidades.

La densidad de las redes de relaciones sociales

La mayor o menor heterogeneidad poblacional, el tamaño del asentamiento y las posibilidades de residencia contigua de personas emparentadas, propician en los dos casos de estudio la generación de redes sociales de distinto tipo. En Chalmuch la población está conformada por unas cuantas ramas familiares que interactúan en diversas actividades. Las personas con las que se convive en espacios festivos y religiosos suelen ser las mismas con las que se toman decisiones sobre asuntos ejidales o escolares, las mismas con quienes se gestionan servicios gubernamentales para el poblado, a las que se recurre en primera instancia cuando se requieren apoyos económicos o como contacto para buscar empleo. Lo anterior da lugar a redes de relaciones sociales de alta densidad, (aunque esto no impide que, a través del mundo laboral, los habitantes se relacionen también con personas ajenas a la comisaría). La densidad de las redes de cada familia facilita la vigilancia mutua, contribuyendo ésta a restringir las alternativas de acción infantil.

En el caso de la Florinda, la participación de los miembros de las familias en colectivos diversos (religiosos, laborales, vecinales, etc. que se yuxtaponen con menos frecuencia que en la comisaría) genera redes sociales de mayor extensión y menor densidad. En este marco es más factible el alejamiento de las normas de comportamiento infantil que prevalecían en generaciones anteriores.

Amplitud de la oferta de bienes y servicios en el entorno de los niños.

Mientras en la comisaría la disponibilidad de mercancías y servicios es muy restringida, en el suroriente de Mérida es más amplia y diversa. Además, las mejores y más variadas opciones de transporte en el segundo caso facilitan los desplazamientos hacia otros puntos de la ciudad para adquirir bienes de consumo, acceder a servicios y emplear el tiempo libre. Con ello se abren posibilidades para que en sus gustos, prácticas y expectativas, los menores incluyan objetos y actividades que eran impensables para las anteriores generaciones de niños y que son

de difícil acceso para los de la comisaría (aun cuando formen parte de sus deseos y cuando las condiciones económicas de sus familias no difieran significativamente de las de sus pares de la Florinda). De particular relevancia a este respecto son los contrastes que se dan en cuanto a servicios educativos y disponibilidad de apoyos para la instrucción escolarizada.

La infraestructura educativa, los recursos de apoyo y las oportunidades para la educación formal.

La educación escolarizada de los niños de la comisaría es desventajosa: la infraestructura de su escuela es insuficiente, los maestros atienden dos grados a la vez, no hay personal de apoyo ni actividades extracurriculares; la gente de su medio carece de la instrucción necesaria para respaldar sus aprendizajes escolares; el “pase automático” a la telesecundaria local propicia el acceso a ésta sin contar con conocimientos que deberían adquirir durante la primaria; la disponibilidad de becas de estudio con más requisitos socioeconómicos que académicos, inhibe el esfuerzo infantil por acceder a estos apoyos. Adicionalmente, en el entorno de los chicos no existen planteles que ofrezcan educación post básica ni personas que la posean y puedan servir de guía a los menores para alcanzar los niveles más altos de instrucción.

Las condiciones educativas de los niños de la ciudad, aunque presentan también muchas deficiencias, son más favorables: su plantel escolar cuenta con más personal, mejor infraestructura y apoyos extracurriculares que complementan su formación. Por otra parte, en las familias o en el vecindario suele haber personas con educación post básica que pueden apoyarles en sus tareas y servir como estímulo para el desempeño académico. La adquisición de destrezas ligadas a las nuevas tecnologías de información y comunicación (de gran importancia en la educación contemporánea) es más asequible dadas las oportunidades que ofrece su escuela, la posesión de equipos de cómputo por algunas familias o la presencia de establecimientos que a precios módicos permiten el acceso a computadoras e internet. La diversidad de primarias que operan en el rumbo y el tamaño de éstas hacen factible el cambio de grupo o de plantel cuando –desde la perspectiva paterna- las condiciones son adversas al aprendizaje infantil. Las disparidades entre oferta y demanda de becas de estudio y de lugares en las secundarias derivan en presión para que los niños obtengan buenas notas.

Las contrastantes condiciones que en materia educativa viven los niños de los dos grupos estudiados, contribuyen a la conformación de diferencias en la forma en que ellos conciben su rol de estudiantes.

Condiciones de seguridad en calles, parques y canchas.

La mayor presencia en los espacios públicos urbanos de tráfico vehicular, grupos juveniles y personas desconocidas para los familiares de los niños, incentiva la percepción de algunos de estos lugares como potencialmente peligrosos, tanto para niños como para niñas, y sienta bases para que se establezcan restricciones adultas a los desplazamientos infantiles autónomos. En contrapartida, en la comisaría –donde no existe ni tráfico, ni bandas de jóvenes y es raro que personas ajenas a la localidad permanezcan mucho rato en ésta- son otras las condiciones objetivas que favorecen restricciones adultas a la movilidad infantil independiente. Ahí, la prácticamente nula vigilancia gubernamental respecto al horario de venta de licores y al consumo de bebidas embriagantes en las calles, da pie a la frecuente presencia en éstas de personas alcoholizadas. En ambos casos, estas condiciones fácilmente observables, se combinan con otras relativas a las ideas y las interpretaciones del mundo (de las que hablaré más adelante), condicionando de manera significativa las rutinas de los niños y sus identidades de género.

Disponibilidad de espacios no urbanizados.

A pesar de la venta de tierras ejidales, en las inmediaciones de la comisaría se ubican aún muchas áreas que no tienen un uso urbano; en ellas las familias se abastecen de leña para aminorar sus gastos en combustible y de pastura para los animales que crían. Al participar ocasionalmente de estas tareas, los chicos de Chalmuch tienen posibilidades eventuales de contacto con el medio natural, oportunidad que raramente se presenta a los niños de la Florinda, quienes en contrapartida, tienen más ocasión que los de la pequeña localidad periurbana para estar en contacto con el medio urbanizado y adquirir conocimientos sobre éste. Es importante enfatizar que los elementos del ambiente facilitan ciertas acciones y dificultan otras, que el espacio es un referente fundamental para la construcción de identidad y que en la interacción con el medio físico los chicos desarrollan habilidades para reconocer y aprovechar oportunidades existentes en él.

1.2 La dimensión simbólica y su influjo en prácticas e identidades infantiles

Ninguna de las condiciones objetivas que rodean a los niños y que acabo de describir produce mecánicamente prácticas infantiles particulares, ni genera de manera automática un determinado tipo de identidad entre los niños. Se trata de limitantes y constreñimientos que ejercen su influencia en estrecha conexión con otros que operan a nivel de las ideas, creencias, valoraciones, sentimientos y significados que los sujetos sociales crean a partir de las relaciones que mantienen entre sí y con el medio físico. La acción recíproca entre estos dos niveles de la vida social genera un marco que *predispone* y *orienta* a los menores hacia ciertas percepciones y prácticas, sin eliminar su capacidad de agencia.

Recapitulo en seguida los elementos del contexto, que en el plano de lo simbólico, me parecen más contrastantes en los dos casos de estudio y más importantes para la definición de las rutinas habituales de los niños y para la elaboración de las imágenes y sentimientos que ellos tienen sobre sí mismos. Debo subrayar que los contrastes que se observan en este plano guardan una estrecha relación con la mayor o menor cercanía de los educadores de los niños respecto a la matriz cultural maya, de la que tienen antecedentes la mayoría de las familias de mi estudio.

La lengua maya y los diacríticos comúnmente asociados con los mayas yucatecos

En los dos escenarios de estudio han desaparecido gran parte de los diacríticos que usualmente han sido considerados para catalogar como ‘maya yucateco’ a algún individuo o grupo. En ambos casos han desaparecido las actividades agropecuarias como eje de la economía, los rituales tradicionales han caído en desuso, las viviendas tradicionales han sido desplazadas por construcciones de bloques y la vestimenta típica del grupo étnico ha quedado excluida de las generaciones jóvenes. Sin embargo, en la comisaría se conservan el patrón residencial, los usos tradicionales del traspatio, la devoción a los santos y las celebraciones asociadas a ello. A su vez el uso del idioma maya –aunque está disminuyendo– sigue siendo común entre los mayores de edad y se emplea ocasionalmente para dirigirse a los niños, quienes mantienen cierta competencia en su comprensión. Como es bien sabido, la lengua es una base sustancial de la transmisión de significados de una generación a la siguiente y un referente destacado en la construcción de identidad. Si bien, la población local no se llama a sí misma ‘maya’, sí reconoce su afinidad de pensamiento y costumbres con aquellos a quienes denominan ‘gente

de pueblo’, los que viven o crecieron en las pequeñas localidades rurales de la península de Yucatán.

En contrapartida, las familias de la Florinda con antecedentes mayas, insertas plenamente en una ciudad donde la discriminación, el racismo y los estereotipos descalificadores de la población maya son el pan de cada día (Castellanos, 2003) han abandonado al paso de los años indumentaria, lengua y costumbres asociadas con sus raíces indígenas, lo cual sin duda ejerce influencia en las imágenes que los chicos construyen sobre las subcategorías de niños que distinguen en Yucatán.

Las concepciones sobre los peligros que acechan a los niños en los espacios públicos.

En los dos casos analizados los padres de los niños aducen la presencia de potenciales peligros para establecer restricciones al uso infantil de calles, parques, canchas. En ambos es fácilmente reconocible la influencia de lo que Buckingham llama “pánicos morales” y de lo que Reguillo denomina “imaginarios del miedo”¹, sin embargo, en ninguno de los dos casos, éstos tienen vigencia absoluta. Por otra parte, la forma en que operan las restricciones a la movilidad infantil independiente y las razones que los adultos dan para justificarla son diferentes en cada caso. En la comisaría las prohibiciones y controles son más abundantes para las niñas que para los niños, en la Florinda no se aprecia un patrón de género.

Los padres en Chalmuch expresan preocupación porque los “temibles peligros” de la ciudad pudieran alcanzar a sus hijos a través de los pocos forasteros que llegan a la localidad, pero esto no les impide dar a los varoncitos facilidades para jugar en calles y canchas del pueblo. En realidad, se muestran más preocupados por proteger la respetabilidad de su familia evitando que las niñas se aparten de la norma tradicional, asociada a la perspectiva maya de la infancia, de acuerdo con la cual al acercarse a la maduración sexual las niñas tienen prohibido

¹ Buckingham (2002: 86) argumenta que los medios masivos de comunicación han tenido un destacado papel para generar pánicos en torno a la infancia y para legitimar crecientes controles sobre los menores, al promover y exagerar la idea de que en la actualidad los niños son más vulnerables y están expuestos a numerosos riesgos fuera del hogar (abusos sexuales, venta de drogas, accidentes de tráfico, violencia callejera), lo cual ha propiciado que los padres estén menos dispuestos a que los niños salgan de casa sin compañía. Reguillo ha llamado la atención respecto a la difusión de discursos sobre la ciudad como lugar de exceso, pérdida, deterioro moral y peligro, promovidos por sectores poderosos y conservadores para justificar la exclusión de los sectores populares de determinadas zonas de la ciudad. De acuerdo con esta imagen, los hombres adultos son los únicos capaces de enfrentar los peligros, mientras que los niños y las mujeres deben ser resguardados en los espacios privados y los jóvenes deben ser continuamente vigilados (1998:10).

jugar con los niños y salir solas a la calle para evitar el riesgo de que entablen relaciones de pareja que no sean del agrado de sus padres y/o se escapen con el novio, “pisoteando así el honor de la familia”.

En la Florinda, en cambio, los ‘imaginarios del miedo’ de los que habla Reguillo (1998) son los que tienen mayor peso. Éstos se atenúan cuando hay poco tráfico vehicular, iluminación adecuada de espacios públicos, buenas relaciones vecinales y poca presencia de bandas juveniles, posibilitando el juego callejero tanto a niñas como a niños. Si en relación con los factores anteriores las condiciones son adversas o si los padres han conocido experiencias cercanas de daño a menores vinculadas con dichos factores, la percepción de peligro se incrementa generando restricciones a la movilidad de los chicos, independientemente de su sexo.

Las ideas acerca de la jerarquía mayores / menores.

En el entorno social de los niños de los dos colectivos estudiados se considera que los adultos son los encargados de guiar el comportamiento infantil hacia valores socialmente aprobados y que los niños deben obediencia y respeto a los mayores. Respeto y obediencia son altamente apreciados en la tradición maya de la que proceden la mayoría de los padres y abuelos considerados en mi investigación. La vigencia de estos valores, sin embargo, se ha visto afectada por distintas causas: 1) al abandonarse las actividades agropecuarias se diluyó la imagen de los adultos como poseedores de una sabiduría vinculada a prácticas ancestrales; 2) al extenderse la escolarización, las nuevas generaciones alcanzaron mayores niveles de instrucción formal y obtuvieron conocimientos más valorados para la vida urbana que aquellos que tenían sus padres, por lo que la imagen de los adultos como fuente de guía y consejo se debilitó; 3) la difusión de los derechos de los niños y adolescentes restó legitimidad a viejas prácticas de crianza empleadas en las familias para lograr el respeto y obediencia infantil.

En el medio urbano la mayor presencia de profesionales, activistas e instituciones que promueven la participación de los niños en la toma de decisiones que les conciernen, ha agudizado un mayor alejamiento de las nociones mayas de respeto y obediencia, a la vez que ha propiciado una mayor incorporación de la idea de que el diálogo, la confianza y la negociación, son vías adecuadas para encauzar las conductas y comportamientos de los niños. En la comisaría, en contraste, además de que los adultos tienen menor contacto con mensajes

de este tipo, ha sido posible mantener la incorporación de los niños en el cuidado de hermanos, primos o sobrinos pequeños, que es una base importante para la reproducción de las jerarquías entre mayores y menores y para el mantenimiento de la noción de subordinación de los segundos hacia los primeros, de manera que las concepciones respecto a obediencia y respeto se mantienen más cercanas a la perspectiva maya y es menor la apertura a la participación de los niños en decisiones, pláticas y asuntos que los involucran.

Las nociones culturales del afecto.

Como en el punto anterior, en la ciudad la presencia más amplia de agentes promotores de la perspectiva occidental de infancia y los canales más variados de contacto con el mundo extralocal, han derivado en una mayor transformación de las ideas respecto a lo que se consideran formas adecuadas de manifestación del afecto entre niños y adultos. En la Florinda la visión del niño como necesitado de cariño, supervisión, estímulo y reconocimiento constantes ha permeado con mayor fuerza que en la comisaría las relaciones entre padres e hijos, traducándose en mayor frecuencia de pláticas, juegos, premios, apoyo en la realización de trabajos y contactos corporales afectuosos². En la comisaría, por contraste, los adultos expresan explícitamente gran incertidumbre al respecto, ya que por una parte han empezado a interiorizar la noción hegemónica de la niñez, pero por otra, valoran la perspectiva maya de la infancia, que pone mayor cuidado en la independencia emocional del niño, al considerar que éste no debe volverse dependiente del reconocimiento, el aplauso o el estímulo exterior. Reconocen también el valor de que el niño busque resolver por sí mismo las dificultades que enfrenta en la realización de sus tareas cotidianas, por lo que apoyarlo no siempre se considera lo más recomendable³. Adicionalmente, las normas tradicionales de evitación, orientadas a mantener el equilibrio de la persona y lograr el control de ésta sobre sus emociones, son al parecer todavía muy apreciadas.

² Aunque gritos, castigos e incluso golpes están también presentes en la socialización de los niños de la Florinda, la información de campo muestra que, respecto a las generaciones anteriores, ha habido importantes modificaciones en las formas culturales de manifestar el afecto y de conseguir la obediencia infantil.

³ En relación a trabajos escolares esto se expresa en frases como “es su responsabilidad, no la mía; él debe ver como lo hace”.

El papel otorgado al esfuerzo, al éxito y a la voluntad personales.

Como en otras localidades de la ex zona henequenera (véase Villanueva, 2004: 87), la presencia, por años, de prácticas compensatorias de la escasa remuneración recibida por su esfuerzo y su trabajo, generó en la población de Chalmuch actitudes apáticas y acostumbró a las personas a recibir apoyo de otros para enfrentar sus necesidades. Lo anterior obstruyó a la vez la percepción de que el empeño en las labores realizadas fuera una vía prometedora para mejorar las condiciones de vida. Aunado a lo anterior, la organización familiar para la atención de los requerimientos de la unidad doméstica exigió, mientras se mantuvieron las actividades agropecuarias, la subordinación de las preferencias y expectativas personales a las necesidades de colaboración entre los miembros de la familia, inhibiendo la orientación del esfuerzo a metas personales. Asimismo, las condiciones favorables a la conservación del patrón patrilocal de residencia y de la pequeña producción de traspatio, permitieron mantener la colaboración familiar como una de las principales respuestas a las necesidades económicas. Sobre estas bases, la valoración del esfuerzo personal orientado al éxito individual no adquirió la importancia que se le concede entre las familias de la Florinda.

Para las familias con quienes trabajé en el suroriente de Mérida, en cambio, los retos para la supervivencia exigieron un mayor énfasis en el esfuerzo al encontrarse marginadas de los apoyos asistenciales. Por otro lado, al asentarse en la ciudad tuvieron mayor contacto con mensajes y casos que relacionaban la mejoría económica no tanto con la colaboración familiar, sino con el esfuerzo individual. En estas condiciones, la valoración del empeño personal para alcanzar metas individuales y para satisfacer preferencias cobró relevancia.

La percepción de la relación entre estudios y mejora del nivel de vida.

En los dos escenarios de investigación la formación escolar es altamente valorada por los adultos como vía para obtener mayor prestigio social, ampliar las opciones de empleo, tener condiciones de trabajo más favorables y mejorar los ingresos. Sin embargo, la prolongada residencia en la ciudad y un mayor contacto con personas que cuentan con estudios profesionales, han permitido a las familias de la Florinda comprobar que un mayor nivel de estudios no siempre conduce a las metas anheladas y que el subempleo de profesionales es bastante común. Por ello, a diferencia de los padres de Chalmuch, intentan desarrollar en sus

niños habilidades básicas para que en el futuro puedan practicar un oficio alternativo al que pudiera derivarse de su preparación escolar.

Las opiniones sobre el trabajo remunerado de la mujer.

Desde generaciones atrás, en los dos colectivos analizados las mujeres han trabajado para obtener recursos monetarios. No obstante, en la comisaría persiste una fuerte censura hacia aquéllas que lo hacen fuera del hogar, cosa que se percibe con mucha menor fuerza en el caso urbano. Para explicar esta diferencia parecen ser relevantes varios factores:

- En el caso urbano el fantasma del eventual desempleo masculino y los mayores requerimientos de recursos monetarios (para solventar gastos escolares, de transporte y en vivienda) en una situación en la que la familia extendida está más dispersa, nutre una mayor tolerancia hacia el trabajo de las mujeres.
- El mayor índice de divorcios y separaciones registrado en la ciudad, lleva a las familias de la Florinda a valorar la preparación y/o capacidad de las mujeres para sostenerse a sí mismas y a sus hijos en caso de que su matrimonio fracase.
- La densidad de las redes sociales de las familias de Chalmuch genera mayores presiones sobre las mujeres que se apartan de la norma comunitaria que prescribe -salvo en casos de necesidad extrema- su permanencia en el hogar, en la comunidad y en el ámbito de las faenas realizadas colectivamente por el grupo de parentesco.

Todos estos elementos inciden sobre las expectativas que las niñas se plantean para su futuro.

2. Contrastes en las actividades infantiles habituales y en el significado que los niños les otorgan

Una vez expuestas las condiciones materiales y simbólicas que restringen o posibilitan en forma contrastante las prácticas de los niños de los dos casos de estudio y que orientan la valoración de sí mismos y de lo que hacen en determinadas direcciones, describo a continuación las diferencias encontradas en lo que los propios niños consideran sus prácticas más relevantes.

Si bien como indiqué al inicio de este capítulo las actividades rutinarias de los niños de los dos colectivos analizados son en términos generales las mismas, la forma en que se realizan y el significado que los niños les otorgan son distintos.

2.1 Jugar y divertirse

En los dos escenarios de estudio los niños disponen de múltiples momentos para jugar y divertirse; defienden los que tienen y luchan por ampliarlos; del acceso y restricciones a sus actividades lúdicas provienen gran parte de sus alegrías, tristezas e ilusiones. De ahí que los participantes en mi investigación, consideren que divertirse es una actividad central en sus vidas.

Para los niños de Chalmuch juego y diversión están frecuentemente vinculados con las tareas que asumen como obligación, aunque existen también actividades de esparcimiento claramente separadas de las que llevan a cabo por deber. Es común que los niños más grandes integren a niños más pequeños a sus espacios de diversión. Se siguen usando unos pocos juguetes tradicionales (papalotes, tirahules [resorteras], lotería) y continúan siendo altamente valoradas por los menores algunas diversiones infantiles típicas de comunidades mayas (como la convivencia de los niños al final de las novenas, la asistencia a corridas de toros o la participación en actividades “profanas” de la fiesta patronal); sin embargo hoy tienen gran importancia para los niños actividades que estaban ausentes en las generaciones anteriores como ver televisión y practicar informalmente algunos deportes. Por otra parte, la participación conjunta de menores y adultos en actividades de esparcimiento es ocasional y los niños no la demandan. Además, los entretenimientos infantiles masculinos y femeninos de los menores que se acercan a la madurez sexual suelen ser diferentes y estar asociados a lugares distintos: los de las niñas se llevan a cabo fundamentalmente en el espacio doméstico, mientras que los de los varones incluyen el espacio público, del cual las niñas quedan excluidas; niños y niñas contribuyen activamente a reproducir tal distinción, aunque algunas de las menores la cuestionan. Finalmente, los entretenimientos electrónicos, aunque empiezan apenas a estar presentes en la vida de los niños, son muy valorados por ellos y les despiertan gran atracción.

En la Florinda, en cambio, los niños ven la mayoría de sus espacios de juego como segregados de las tareas realizadas por obligación; el juego conjunto entre niños mayorcitos y pequeños es poco común y resulta poco relevante para ellos; los entretenimientos tradicionales han perdido vigencia; la participación adulta en diversiones valoradas por los niños no se reduce –como en la comisaría- a paseos familiares y asistencia a festejos, sino que abarca también (aun sea en forma ocasional) juegos realizados en calles, canchas o parques. Por otro lado, los contrastes entre entretenimientos infantiles masculinos y femeninos son menos marcados y las niñas no son ajenas al uso lúdico de espacios públicos. Además, no es del todo excepcional que se acceda a diversiones fuera del ámbito residencial inmediato, contribuyendo esto a ampliar los referentes territoriales a partir de los cuales los chicos se sitúan a sí mismos. Por último, las series juveniles de producción extranjera transmitidas por televisión y la diversión a través de medios electrónicos forman ya parte importante de la vida de los niños.

2.2 La asistencia a la escuela

Las actividades realizadas en el aula como parte del proceso de enseñanza - aprendizaje son muy similares en los dos casos de estudio, aunque en la Florinda incluyen la capacitación inicial en el manejo de computadoras y ocasionales paseos educativos. Muy similar es también la forma en que los chicos usan los recreos escolares. Variaciones más significativas se encuentran en la cantidad de tareas asignadas por sus maestros para realizar en casa y en las presiones que reciben los niños de los adultos para lograr un buen desempeño académico (más abundantes en la Florinda).

En los dos casos la escuela es percibida fundamentalmente como espacio de convivencia y a la vez de confrontación con maestros y compañeros; respecto a esto, los conflictos entre pares asumen en Chalmuch la forma de “todos contra todos” y se expresan en golpes, insultos y juegos rudos, que aun cuando generan enojo, no se traducen en profundos y permanentes sentimientos de animadversión entre los implicados. En la Florinda los enfrentamientos “niños contra niñas” son los preponderantes y se manifiestan mayoritariamente mediante hostigamientos verbales, generando en los chicos intensos sentimientos de malestar, que ellos califican como ‘odio’. Por otra parte, para los niños de la comisaría la tensión entre profesores y alumnos deriva fundamentalmente del trato de los primeros hacia los segundos; en el caso

urbano la apreciación infantil al respecto incluye también las deficiencias de los maestros para transmitir conocimientos y para mantener el orden en el aula.

Más significativos que todos los contrastes anteriores, me parece la distinta relación que los dos grupos de niños establecen con la escuela como espacio educativo. Es en este campo donde se da uno de los contrastes más acentuados entre los niños de la comisaría y los de la Florinda. Los de Chalmuch no asumen la asistencia a la escuela como un medio de preparación para el futuro; no muestran mayor preocupación por dominar los conocimientos que ahí se imparten, los cuales son percibidos como ajenos y distantes a sus vidas e intereses. En la Florinda, en cambio, los niños si bien consideran que la mayoría de los contenidos escolares son aburridos y poco útiles, han hecho suya la idea de que su obligación básica es estudiar y la asistencia a la escuela, aunque valorada fundamentalmente por la convivencia con los amigos, incluye ya el interés por algunos contenidos escolares, el reclamo de que sus profesores “enseñen bien” y la noción de que la escuela es un instrumento de formación para el futuro (al menos para el futuro cercano que implica el ingreso a la secundaria). Asimismo, los niños del segundo caso de estudio han interiorizado la concepción de la escuela como espacio de competencia, en el que el empeño o falta de éste para dominar temas considerados en el programa escolar, puede derivar en consecuencias que les afecten (tales como premios, castigos, ingreso al nivel educativo posterior); por ello no es extraño que se muestren preocupados, orgullosos, tristes o con culpa por los resultados de sus evaluaciones en la escuela.

Son varios los factores que pueden contribuir a explicar el contraste anterior. Para evitar interpretaciones simplistas e inadecuadas que den cuenta de él en términos de negligencia versus responsabilidad, es necesario entenderlo como resultado de: a) las mayores dificultades que los niños de la comisaría tienen para comprender y asimilar los contenidos de los programas educativos (véase apartado 1.1 de este capítulo); b) la ausencia en Chalmuch de referentes cercanos de mejora de condiciones laborales y de vida logradas a partir de la instrucción escolar; c) las nociones culturales que prevalecen en sus respectivos entornos acerca de las consecuencias que pueden tener los estímulos y premios y los apoyos adultos a las tareas realizadas por los menores; d) la mayor coacción sobre los niños urbanos para el cumplimiento de sus deberes escolares; e) el peso relativo de las nociones maya y occidental acerca de la niñez en el entorno de los niños (como se recordará la última enfatiza en la visión

del niño como ser en formación, como recurso para el futuro, en tanto la primera pone un énfasis especial en las aportaciones infantiles para el presente del grupo al que el niño pertenece).

2.3 La colaboración en labores domésticas y actividades productivas.

Ninguno de los participantes en mi estudio está exento de colaborar en las tareas del hogar y/o en actividades mediante las cuales sus familias generan recursos (monetarios o en especie) para enfrentar necesidades económicas, pero en ambos casos esta participación no tiene para los chicos la connotación de trabajo, tal y como sucedía cuando sus padres y abuelos eran niños e invertían gran parte de su jornada en este tipo de labores. Por otro lado, tanto en la ciudad como en la comisaría la participación de los varones en labores domésticas es más común que en generaciones previas. Más allá de estas coincidencias entre los dos casos, existen tres contrastes que se revelan como significativos:

- *Los niños de la comisaría tienen un importante papel en el cuidado de los pequeños que hay en sus familias y por lo común se muestran orgullosos de ello; pueden estar a cargo de sus hermanitos, primos o sobrinos por varias horas consecutivas, cosa que no ocurre entre los de la Florinda, donde la participación infantil en esta tarea es marginal y se presenta a sus ojos como opcional.*
- *Los niños urbanos del estudio participan –a veces con frecuencia y otras ocasionalmente- en labores distintas del trabajo doméstico realizadas por sus familiares adultos, situación que no se presenta en la comisaría. Pese a la constatable colaboración infantil en actividades generadoras de ingresos, ésta es poco considerada por los menores de la Florinda en las imágenes que construyen sobre la niñez y sobre sí mismos, lo que contrasta con la relevancia que los de Chalmuch dan a contribuciones particulares que ellos realizan en el núcleo familiar (como el cuidado de hermanitos y animales).*
- *En Chalmuch, hay mayor separación entre las formas de colaboración de niños y niñas. Ambos ayudan a sus padres en tareas como barrer, lavar trastes, cuidar bebés, hacer mandados, atender animales, pero sólo los varones sacan a pastar al ganado cuando la familia lo tiene y, salvo casos excepcionales (como enfermedad de la madre en una unidad doméstica donde no hay otras mujeres), únicamente las niñas*

intervienen en la preparación de alimentos y lavado de la ropa, cosa que asumen con naturalidad. En cambio, entre los niños de la Florinda la participación femenina y masculina en los quehaceres hogareños y en actividades generadoras de recursos es menos contrastante, aunque persiste la mayor vinculación de las niñas con el lavado de las prendas de vestir.

Las diferencias anteriores pueden vincularse, como mostré en apartados previos, con las distintas condiciones que en cada escenario se dan para preservar las formas de la organización familiar y de las redes de relaciones sociales típicas de comunidades mayas, para mantener actividades de traspaso y para desarrollar empleos en el sector informal. Es también relevante, como señalé ya, la mayor difusión en la ciudad de las perspectivas hegemónicas de la infancia que plantean equidad entre niños y niñas. Interviene igualmente la mayor conciencia que, por experiencias cercanas, tienen los padres urbanos de que la formación escolar no garantiza ni el empleo ni la mejora de la calidad de vida, lo que les lleva a inducir en sus hijos e hijas el aprendizaje de algún oficio. Además, como indiqué páginas atrás, las condiciones de vida en la ciudad han favorecido cambios en las concepciones respecto a la mujer y su participación en el trabajo.

2.4 La obediencia

Cuando los niños de Chalmuch y la Florinda hacen comentarios sobre sus vidas son reiteradas sus referencias a su situación subordinada frente a los adultos. Sea que comenten acerca de sus juegos y diversiones, de su asistencia a la escuela o de su colaboración en diversos quehaceres, suelen relacionarlos con restricciones, mediaciones y controles de los adultos sobre ellos. En los dos casos de estudio es común que se muestren críticos hacia las disposiciones de los mayores, que traten de eludirlas, que se enojen frente a ellas, que se resistan. No obstante, las críticas de los chicos urbanos son más frecuentes y explícitas, se apoyan muchas veces en discursos derivados de la difusión de los llamados “derechos universales de los niños”, en argumentos relativos a la equidad de género o en la exigencia de que los mayores cumplan con sus obligaciones.

Por su parte, los niños de la comisaría no parecen considerar que apelar a este tipo de argumentaciones (que por lo demás, están menos presentes en su medio), les sirva de gran cosa; generar estrategias para esquivar los constreñimientos que los adultos tratan de

imponerles, parece ser para ellos un mejor camino, quizá inspirado en la perspectiva que tienen respecto a la forma en que los jóvenes de su entorno lidian con la mayor jerarquía y poder de los adultos. Los niños de Chalmuch subrayan que los jóvenes engañan y mienten para escapar de las restricciones que los mayores tratan de imponerles; los de la Florinda consideran que los adolescentes se revelan y pelean con sus padres ante los intentos de éstos por controlarlos. Así pues, hay elementos indicativos de que es distinta la visión de los dos colectivos infantiles sobre la autoridad, las jerarquías, la obediencia y la forma de relacionarse con éstas. El contraste al respecto se relaciona, a mi parecer, con el mayor peso que en la comisaría conserva la perspectiva maya sobre estos asuntos.

3. Las identidades infantiles y la perspectiva de los niños sobre la niñez.

Las identidades de los niños de mi estudio, como todas las identidades, tienen en las prácticas un soporte fundamental. Así pues, las actividades habituales y la percepción que los niños tienen de éstas son integradas por los menores a las imágenes, sentimientos y valoraciones que ellos elaboran acerca de sí mismos (en tanto grupo etéreo y como individuos). Si el sentido que los niños dan a divertirse, asistir a la escuela, ayudar a su familia y obedecer, es distinto en los dos casos de estudio, resulta comprensible que el peso que dan a cada uno de estos atributos sea diferente y que ello se refleje en las nociones que tienen respecto a lo que significa ‘ser niño’.

3.1 El significado global de ‘ser niño’

Los participantes de la comisaría, caracterizan a ‘los niños’ como personas que *juegan, obedecen, ayudan y cuidan de otros, que no necesitan cuidados ni supervisión constantes, ni son objeto de especial tolerancia*. Los de la Florinda, en cambio, los describen como personas que *juegan, obedecen, estudian y son cuidadas por los mayores, quienes les ayudan y apoyan*. Este contraste no es despreciable, ya que evidencia en el segundo caso una mayor apropiación de la noción del niño como ser en formación, vulnerable y dependiente de los adultos, mientras que en el primero la idea de la vulnerabilidad se diluye y se aprecia una perspectiva que reconoce a los menores como sujetos capaces de contribuir en el presente al bienestar de otros.

Quienes en Chalmuch participaron en mi investigación consideran que los niños *están próximos a convertirse en adultos*, pues prevén una breve etapa de adolescencia antes de llegar a la adultez. *En contraste, los de la Florinda asumen que entre niñez y vida adulta los niños habrán de pasar por un período -no necesariamente breve- en el que alternativa o secuencialmente caben la rebeldía y enfrentamiento con los mayores o el aumento de responsabilidades y de capacitación para la vida adulta.* Las divergencias en este punto me parecen de importancia central para la construcción de las expectativas que los niños tienen respecto a su futuro personal.

Pero no todo son contrastes en la concepción general que de los niños y la niñez tienen uno y otro colectivo infantil. Al compararse con otros grupos de edad y señalar lo que los distingue de éstos, tanto los chicos de Chalmuch, como los de la Florinda expresan la idea de que en términos generales *los niños son personas que se caracterizan por ser alegres, cariñosas, juguetonas, pero también capaces de asumir actitudes hostiles. Asimismo, ven a los niños como seres sujetos a la autoridad de los mayores, con menores responsabilidades que éstos, que no trabajan, que dependen de otros para su subsistencia y para acceder a bienes de su interés, que tienen restringidos sus desplazamientos autónomos, que no tienen pareja ni hijos, que experimentan tensiones, conflictos e injusticias en sus relaciones sociales cotidianas.*

En ambos casos los chicos son conscientes de que la categoría ‘niños’ no es homogénea y que la cotidianidad de algunos menores incluye trabajo y responsabilidad de contribuir a la supervivencia familiar, a la vez que excluye el juego y la educación escolarizada. Asumen también que existen diferencias en cuanto a actitudes y especificidad de las prácticas consideradas por ellos más sobresalientes de la infancia, según sea el nivel económico de los menores, su lugar de residencia, su condición de género y sus características personales (hablaré sobre ello en el siguiente apartado).

3.2 La identidad colectiva situada

Para caracterizar a los niños de su propio entorno y externar la imagen que tienen de éstos, los participantes en mi estudio aluden a la forma específica en que tienen lugar sus prácticas centrales (divertirse, asistir a la escuela, colaborar con la familia y obedecer), de lo cual he hablado ya. Para definir el *nosotros* y para distinguirse de *otros niños* se apoyan, además, en planos de su identidad distintos a su condición de niños. En este sentido, para incluir o excluir,

para identificarse o distanciarse de otros menores, resulta importante ya no sólo su percepción de *qué* hacen habitualmente y *cómo* lo hacen, sino también del espacio físico y social en el cual lo hacen.

En los dos escenarios de investigación, los niños asumen que formas particulares de ser niño están vinculadas con la distribución de la población en el espacio y con la segregación socioeconómica. Se aprecia a este respecto cierta conciencia infantil de que ambos elementos no están exentos de connotaciones raciales, si bien en ninguno de los casos vinculan esto con consideraciones étnicas. Como tendencia general los chicos consideran que entre más clara es la piel de un niño, más rico, educado y distinguido es. En los dos colectivos los participantes en mi estudio se sitúan en un punto intermedio entre las comodidades y abundantes consumos de los ‘niños blancos y ricos’ y las grandes carencias de los ‘niños pobres’ fuertemente asociados con piel oscura y falta de instrucción.

Por otra parte, todos los participantes en la investigación asocian lo rural con sencillez en el consumo, con amabilidad en el trato y con características corporales alejadas de las de la ‘población blanca’; en contrapartida, perciben en lo urbano una gama más variada de actitudes, condiciones económicas y rasgos corporales de la población. En este marco, los *niños de Chalmuch se asumen como ‘gente de pueblo’, mientras los de la Florinda se ven como miembros de una ‘ciudad grande y moderna’.*

Para los chicos de la comisaría su localidad constituye el territorio próximo y cotidiano, el lugar donde ocurren la mayoría de sus actividades y experiencias, donde se asientan sus afectos. La ciudad con sus pobladores, si bien no les resulta totalmente ajena, es vista como un mundo distinto al propio, al que sólo tienen acceso a través de la mediación de los adultos y al que sólo unos pocos esperan llegar a pertenecer, a pesar de resultarles atractivo. Así, el *nosotros* infantil en Chalmuch subraya la diferenciación respecto a los niños urbanos, sin que haya una percepción de confrontación con ellos, salvo en el caso de los que habitan colonias cercanas.

Los niños de la Florinda, por su parte, se asumen como orgullosos pobladores de la ciudad, muy distintos de los menores que viven en las localidades rurales (a los que ven como amables, carentes de entretenimientos y necesitados de la beneficencia pública). Sin embargo, no incluyen en el *nosotros* a todos los infantes de su ciudad, sino que por el contrario expresan abiertamente su percepción de confrontación con lo que consideran dos subcategorías de

menores urbanos, a los que asignan un lugar en el territorio meridano: los ‘niños blancos, ricos, habitantes de colonias del norte, discriminadores y potenciales causantes de daño’ y los ‘maleantes y peleoneros que residen en áreas urbanas cercanas a la propia’. A partir de la oposición que establecen entre ellos mismos y estos *otros* niños de la ciudad, los de la Florinda dan forma a una imagen de sí como moralmente superiores a ambos. Esto probablemente incide en la valoración positiva que se aprecia en las identidades individuales de los chicos de mi segundo caso de estudio.

Las percepciones en torno a situación económica y relaciones de las personas con el espacio son factores importantes no sólo en el reconocimiento de las diferencias entre los niños del propio entorno y los *otros* niños, sino también para establecer distinciones al interior del *nosotros*. En la comisaría son consideraciones relativas al uso de los espacios los que tienen la prioridad a este respecto; en la Florinda, los consumos vinculados con variaciones en la situación económica de los niños impactan las distinciones al interior del colectivo infantil.

Los menores de Chalmuch enfatizan la existencia entre ellos de dos grandes categorías: niños y niñas, tal diferenciación, como ya señalé, tiene uno de sus soportes fundamentales en el diferente acceso de unos y otras a los espacios públicos. No se aprecia, en cambio, el establecimiento de subcategorías relativas a condiciones económicas, dada la homogeneidad de éstas en su localidad. En el caso urbano, la percepción de que niños y niñas constituyen dos categorías distintas es también muy fuerte, pero se apoya en otros elementos, tales como la importancia concedida al arreglo corporal o las reacciones usuales ante la disciplina escolar. Junto a las distinciones de género, en la Florinda se dan también -aunque sin llegar a constituir subcategorías claramente delimitadas- agrupamientos, identidades y oposiciones basadas en el distinto acceso de los menores a diversiones de paga, entretenimientos electrónicos y artículos vinculados con la diversión y la vestimenta, todo lo cual se relaciona con las pequeñas variaciones en las condiciones económicas de las diversas familias.

3.3 Las identidades individuales.

Al hablar sobre diversos elementos que sirven de soporte a las identidades individuales (atributos personales, rasgos de carácter, preferencias, grupos de pertenencia y memoria de experiencias vividas) los chicos de los dos colectivos reafirman la importancia que la subordinación a los mayores y la diversión tienen para ellos como atributos del ‘ser niño’. Se

hace evidente también que los niños asumen que su mundo está estrechamente conectado con el de los adultos y que no está exento de conflictos y tensiones. Se ratifica igualmente la mayor importancia que los de la Florinda conceden a su rol de estudiantes y el valor que en la comisaría tienen los vínculos de los niños con los miembros más pequeños de sus familias. Finalmente, vuelve a apreciarse que en la construcción identitaria de los participantes en mi estudio los atributos regularmente asociados con distinciones étnicas (como lengua y apellidos) resultan irrelevantes.

Aunque identidades individuales y colectivas se nutren mutuamente, su coincidencia nunca es completa; en el plano personal los niños toman cierta distancia respecto de la imagen que tienen de su categoría étnica y del subgrupo en el que se incluyen. Así, por ejemplo, aunque en el nivel abstracto los niños son vistos como distantes de noviazgos y relaciones de pareja, en la percepción de la propia persona los chicos de los dos escenarios reconocen la atracción por el sexo opuesto y realzan los enamoramientos como parte importante de sus vidas. De manera similar, cuando expresan lo que les distingue como individuos, los niños dan cuenta de que atributos considerados en el plano global como diacríticos para marcar distinciones de género, no operan en el nivel personal como fronteras infranqueables.

El análisis de las identidades individuales revela también que dos grupos de pertenencia resultan fundamentales, desde la perspectiva infantil, para comprender el significado de ‘ser niño’ en los contextos analizados: los amigos y la familia. Sin embargo, la forma en que éstos aparecen difiere en los dos casos de estudio.

Para caracterizarse a sí mismos como seres individuales, varios niños de la Florinda refieren a su inclusión en diferentes grupos de amigos, cada uno relacionado con un espacio diferente (compañeros de clase, vecinos, camaradas de equipos deportivos); para los chicos de Chalmuch, en cambio, el grupo de amigos en el que se sitúan y que les sirve de referencia para expresar quiénes son está presente en sus diversos espacios de actividad.

En cuanto a la familia, como puse de relieve en el capítulo VIII, los de la Florinda, sin diluir la percepción de ésta como lugar de tensiones y conflictos, la conciben también como espacio de apoyo, comunicación y afecto, perspectiva no destacada por los niños de la comisaría, quienes enfatizan más el sentido de la familia como núcleo en el que las tensiones se combinan con colaboración en tareas colectivas orientadas a atender necesidades cotidianas.

Otros contrastes que destacan al comparar las identidades individuales de los niños de la comisaría y los del suroriente de Mérida refieren a la valoración de sus personas y a lo que esperan de su vida futura. En Chalmuch las autodescripciones de los menores reflejan cierta desaprobación y censura hacia sí mismos; los niños urbanos, en cambio, usan un tono más aprobatorio de sus propias personas. En lo anterior inciden, a mi juicio, varios factores: 1) la mayor presencia en el entorno de la Florinda de programas y agrupaciones que postulan la necesidad de estimular a los niños en la consecución de metas, vigilar su autoestima y rodearlos de demostraciones de cariño parece estar impactando la forma en que los padres se relacionan con sus hijos y la manera en que los niños se autoevalúan⁴; 2) En la Florinda existe mayor consistencia entre los mensajes que los niños reciben en la familia y los que les llegan en sus otros espacios de socialización; 3) La mayor incertidumbre que los padres de Chalmuch manifiestan respecto a la forma de educar a sus hijos, se traduce en ausencia de parámetros claros con los que los niños puedan evaluarse.

En cuanto a las expectativas e ilusiones infantiles es de destacar que en los dos colectivos, cuando éstas se expresan espontáneamente refieren al corto o mediano plazo, dejando ver que el futuro distante no se encuentra entre las preocupaciones de los niños; más que como seres orientados hacia el futuro (tal y como los abordan diversas perspectivas académicas sobre la infancia), todos ellos se enfocan en el presente y en las experiencias recientes para dar cuenta de la imagen que tienen sobre sí mismos. Cuando se les interroga expresamente sobre lo que desean para el porvenir, los niños de los dos casos de estudio manifiestan sus anhelos de tener empleos más prestigiosos que los de sus padres (frecuentemente como profesionales) y alcanzar una mejora en sus condiciones económicas. Sin embargo, entre los de Chalmuch pocos esperan lograrlo, en tanto que en la Florinda, la mayoría considera que, apoyándose en su esfuerzo personal, será factible alcanzar lo deseado. Son varios los factores que pueden ayudar a entender la semejanza en sus deseos y la diferencia en sus expectativas:

- Para ambos, el pasado de las generaciones que les precedieron ha dejado de ser un modelo para construir su imagen de futuro, sus propios padres les señalan reiteradamente “no quiero

⁴ Me parece importante aclarar que la situación aquí descrita respecto a los niños de la Florinda, no puede extrapolarse a otros entornos populares meridianos. Mi caso de estudio presenta particularidades que no deben obviarse, como la presencia en la propia escuela de talleres para padres, de orientaciones a éstos emitidas por psicólogos que realizan actividades ahí (de la Universidad Autónoma de Yucatán y de la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación de la SEP) y de diversas actividades extracurriculares encaminadas a lo que sus promotores denominan “desarrollo integral de los niños”. Desde luego estas condiciones no son constantes en todas las escuelas públicas de zonas populares urbanas.

que sean como yo”, a la vez que les insisten en que “estudien para que sean alguien en la vida”. Escuela, medios de comunicación, catequistas y promotores de apoyos extracurriculares para los niños refuerzan el mensaje de que para escapar de empleos similares a los de sus mayores y conseguir mejores niveles de vida, hay que instruirse.

- Los chicos de Chalmuch observan que al terminar la secundaria, los jóvenes de la comunidad se integran al mismo tipo de trabajos pesados y de baja remuneración que tienen los mayores. En cambio, los de la Florinda –como indiqué antes- suelen conocer casos de movilidad social ascendente lograda a través de la educación formal.

-La distinta valoración de sus personas (indicada arriba) debe tener efectos en la apreciación de sus capacidades para enfrentarse a los requerimientos de los empleos a los que aspiran.

- La insistencia en el empeño personal como vía para la realización de metas propicia en la imaginación de los niños de la Florinda una sobrevaloración del esfuerzo personal (que no necesariamente coincide con el esfuerzo que efectivamente realizan en su vida cotidiana).

Mención aparte requiere el contraste entre las expectativas de las niñas de los dos colectivos. En Chalmuch es común que ellas consideren que dentro de algunos años estarán casadas, con hijos, viviendo la comisaría y sólo excepcionalmente hacen referencia a la profesión deseada. En la Florinda la mayoría se imaginan casadas y a la vez trabajando como profesionistas, pero hay quien no hace referencia a matrimonio ni a hijos. A estas distintas expectativas de las menores no son ajenas las diferencias que en sus respectivos entornos se observan en relación con: a) la proporción de mujeres integradas a empleos remunerados; b) la censura al trabajo femenino; c) la insistencia paterna en la necesidad de autosuficiencia de las mujeres; y d) la presencia de discursos relativos a la equidad de género.

Conviene destacar finalmente que las expectativas de los varones de Chalmuch tienen en varios casos un tono abiertamente fantasioso. Entre todos los participantes en el estudio son ellos los que exhiben una imagen más confusa de su porvenir, lo que podría estar indicando una crisis identitaria, entendida como dificultad para encontrar puntos de referencia certeros respecto a los cuales construir su identidad.

Una vez señalados los principales contrastes entre Chalmuch y la Florinda en cuanto a las imágenes que los niños construyen sobre sí mismos y al significado que otorgan a sus

prácticas, paso en los siguientes dos apartados a reflexionarlos a la luz de las discusiones académicas sobre la infancia y la identidad.

4. Las metáforas sobre la infancia y la mirada infantil sobre la niñez

Los resultados de mi estudio dan cuenta de la diversidad de formas de ser niño y de entender la niñez, y respaldan la afirmación de que la infancia se construye históricamente, lo cual supone que:

a) Las características atribuidas a esta etapa y a los individuos que transitan por ella no son naturales ni constituyen esencias o rasgos fijos, sino que varían en los diversos lugares, tiempos, grupos sociales y estratos de población.

b) Tales características son producto de prácticas y representaciones que los actores individuales y colectivos desarrollan en el marco de estructuras que *limitan* más *no determinan* los desarrollos posibles.

d) El significado de los rasgos considerados como propios de los niños está sujeto a un proceso constante de lucha y negociación que se vincula siempre con la distribución de tareas, recursos, autoridad, prestigio y poder entre los sujetos sociales que actúan en determinado lugar y momento.

A lo largo de mi trabajo pueden reconocerse maneras distintas de ser niño y de conceptualizar a los niños en sectores sociales que, aunque comparten una misma raíz étnica y están próximos en el espacio geográfico y en la jerarquía social, enfrentan condiciones de vida distintas. Son claras también las transformaciones que al respecto se han dado al paso de las generaciones. Igualmente, puede observarse cómo estructuras productivas, domésticas y espaciales, así como formas de pensamiento, obstaculizan o abren posibilidades a ciertas prácticas infantiles y representaciones sobre la niñez, pero no determinan en forma homogénea las condiciones de los niños ni sus maneras de autoperibirse. Finalmente, se aprecia que en el entorno de los menores existen distintas conceptualizaciones de la infancia y que la visión que los propios niños tienen de sí mismos se construye tomando, reinterpretando y articulando elementos de las concepciones de la niñez que -mediante discursos y acciones- les transmiten actores sociales vinculados con espacios diversos (familia, comunidad residencial, escuela, medios de comunicación, promotores sociales). El peso que tienen estos actores sobre el significado que los niños dan a sus vidas se relaciona no sólo con la frecuencia e intensidad de

sus interacciones, sino también con el prestigio y recursos de los que dispone cada cual. En este sentido, la familia y la comunidad residencial han perdido terreno frente a otros agentes socializadores.

Mi trabajo muestra también la incapacidad o insuficiencia de distintas metáforas y perspectivas empleadas en el estudio de la niñez para explicar la situación de la infancia en los casos abordados y para comprender las significaciones que los menores dan a su condición de niños:

a) Las críticas y resistencia de los chicos a los controles adultos y a las prácticas que éstos intentan imponerles, su distanciamiento de las expectativas de los mayores (manifiesto en frases como “soy muy desobediente” o “ya no sé cómo hacer con mis hijos”) dan cuenta de que los niños no son plastilina fácilmente moldeable, ni tabla rasa en la que sencillamente se puedan imprimir los caracteres deseados.

b) La presencia de castigos, amenazas y golpes dirigidos hacia los niños para encauzar sus conductas (de las cuales los niños dan abundantes testimonios) muestran claramente que ellos no simplemente absorben cual esponjas los comportamientos, creencias y valores de su entorno, ni reproducen mecánicamente y como espejos lo que observan a su alrededor, sino que con frecuencia se requiere un ejercicio de poder para hacerlos asumir determinadas conductas. Desde luego, los niños imitan; ellos mismos hablan de acciones suyas como inspiradas en la actuación de otros, pero se muestran más interesados en reproducir prácticas de sus pares, de los jóvenes y de modelos presentados en medios de comunicación, que en hacer eco de los comportamientos de los adultos de su entorno.

c) En las interpretaciones que los niños ofrecen de sus propias prácticas, en sus autodescripciones, en las imágenes que elaboran de la infancia en general y de la niñez en su propio medio, los chicos expresan reiteradamente que se ven a sí mismos y a sus pares como seres capaces de ser solidarios, bondadosos, afectivos y empáticos con personas a su alrededor, pero también hábiles para molestar, fastidiar y hacer daño a otros de manera intencional, por lo cual pensarlos como predispuestos a la generosidad y la bondad o, por lo contrario, a la maldad y el egoísmo, no parece ser un camino idóneo para entender la perspectiva que tienen de sí mismos.

d) Abordar a los niños como humanos incompletos, como seres formándose para convertirse plenamente en personas o como adultos en potencia, resulta igualmente

inadecuado. Desde la óptica infantil -en los dos colectivos estudiados- los adultos son gente aburrida, enojona y con mucho trabajo y responsabilidades. Más que como seres plenos y acabados a los que los chicos quieran irrestrictamente parecerse, los adultos son vistos como personas que en el transcurso de la vida han ganado muchas cosas (movilidad, autoridad, independencia económica), pero han perdido otras de valor central para los niños (alegría, diversión y convivencia con los amigos); lejos están de ser el modelo ideal con el que los niños busquen construirse a sí mismos. Los jóvenes parecen ser un referente más importante que los adultos en la construcción de las aspiraciones infantiles.

Por otra parte, los niños no asumen que los mayores son necesariamente responsables, sensatos, competentes, con capacidad de autocontrol y que ellos mismos sean lo opuesto a esto. Las críticas que muchas veces hacen a docentes, padres y otros adultos de su medio, acusándolos de actuar en forma impulsiva, histérica, injusta, irresponsable o inadecuada para su rol, dejan traslucir lo anterior. A la vez -aunque en forma aislada- pueden encontrarse ejemplos (tales como los comentarios de los niños de la comisaría sobre el cuidado de sus hermanitos o los de los chicos de la Florinda sobre el uso del dinero ganado ocasionalmente con su trabajo) en los que los niños se autopresentan como responsables, juiciosos y capaces de asumir tareas similares a las de los adultos.

Sin embargo, los niños tampoco se ven a sí mismos como seres completos y autosuficientes, ni se autodefinen exclusivamente por lo que son, tienen y hacen en el presente; aunque enfatizan en éste, también consideran lo que no tienen, lo que les falta o de lo que disponen en menor medida en comparación con las personas de más edad y que – implícitamente asumen que poseerán en el futuro- por ejemplo, independencia económica, libertad de desplazamiento, capacidad de procreación, fuerza o autoridad. En particular, el énfasis que los chicos hacen en la obediencia y la subordinación frente a los adultos y los reiterados comentarios en el sentido de que los mayores “se aprovechan porque están grandes”, “me obligan y a mí no me gusta”, “abusan de mí” “son injustos”, “exageran”, “no me dejan”, así como las fuertes emociones que los niños asocian con todo ello, revelan la importancia que para ellos tiene el contraste con los adultos para elaborar las imágenes, sentimientos y valoraciones que tienen sobre sí mismos y sobre lo que significa ‘ser niño’.

e) La conciencia infantil de las disparidades de poder entre generaciones y de la condición subordinada de los niños frente a los mayores, acerca la visión de los participantes en mi

investigación a la conceptualización académica de los menores de edad como miembros de una categoría social oprimida. No obstante, no encuentro en los niños de mi estudio indicios de que sentimientos de empatía y solidaridad hacia su grupo étnico prevalezcan sobre el reconocimiento de la heterogeneidad de infancias o sobre el distanciamiento, rechazo y actitud de confrontación que manifiestan respecto a niños de determinados contextos, considerados no sólo distintos a sí mismos, sino como potenciales antagonistas. Un enfoque que priorizara sobre todos los demás factores la subordinación de los niños respecto a los adultos, dificultaría captar los profundos contrastes que los chicos perciben en infantes de condiciones económicas, lugares de residencia y rasgos fenotípicos diversos y, por tanto, podría entorpecer la comprensión de las ideas, predisposiciones, juicios y aspiraciones que los niños expresan respecto a sí mismos.

f) Enfocar a los niños como tribu particular con una cultura o subcultura propia, presenta también inconvenientes. Los chicos de mi estudio se refieren *insistentemente* a mediaciones, interferencias y restricciones adultas que inciden en las prácticas e interacciones que llevan a cabo con sus pares, incluso cuando se encuentran fuera de la mirada de las personas de mayor edad. ¿Cómo podrían explicarse entonces sus vidas desde la lógica de una subcultura autónoma, concebida -a la manera de Hirschfeld (2002)- como hechura de los propios niños? ¿Cómo pensar, por otra parte, a los niños en términos de subculturas, como si estuvieran inmersos en un entorno de significaciones relativamente homogéneo, cuando es evidente su contacto con visiones del mundo contrastantes, provenientes de los distintos espacios con los que física o virtualmente se relacionan? ¿Presentar las prácticas e interacciones entre los niños como un conjunto articulado de acciones, símbolos, normas y valores, no sería traicionar la visión que los chicos tienen sobre sus vidas?

Desde luego, los niños reconocen su iniciativa por ejemplo para inventar reglas, crear juegos, eludir controles, distanciarse de los deseos adultos, generar perspectivas distintas de las de los mayores, pero parecen concebir todo esto más como elementos aislados que como un sistema independiente y articulado de acciones, normas y valores que rija sus vidas. Además, lejos de aludir a autonomía, hablan una y otra vez del peso de las acciones adultas en sus dinámicas cotidianas.

g) Una perspectiva que dé cuenta de los constreñimientos que los niños enfrentan, de las restricciones a su acción y pensamiento, de su condición subordinada frente a los mayores,

pero que permita captar a la vez su participación activa y creativa en sus propias vidas, en las instituciones de las que participan, en sus relaciones con los otros grupos etáreos, resulta – como señalé desde el capítulo I- más útil para entender el significado que los chicos dan a la condición de niño y a la experiencia de serlo. El enfoque del niño como agente ofrece más posibilidades de lograr este balance, a la vez que –tal y como hacen los propios niños- posibilita dar un lugar destacado a su situación presente y a su interpretación del mundo que les rodea. No obstante, resulta muy riesgoso sobrevalorar la capacidad infantil de agencia. Una cosa es reconocer la capacidad de los niños para construir interpretaciones distintas a las de los adultos, para reflexionar sobre sí mismos, sobre los otros y sobre los contextos de interacción, para elegir cursos de acción y así influir en sus propias vidas, en las de los demás y en la sociedad de la que forman parte y otra cosa, muy distinta, es suponer que tienen amplios márgenes de decisión autónoma. Sus prácticas y su visión sobre sí mismos no pueden comprenderse sin considerar la relevancia de los constreñimientos sociales que pesan sobre ellos.

En los casos abordados en mi estudio, sería erróneo interpretar, por ejemplo, las elecciones de esparcimiento de los chicos o su forma de relacionarse con las tareas escolares como si resultaran fundamentalmente de gustos y opciones dictadas por la voluntad infantil. Si los niños de la Florinda se esfuerzan más que los de la comisaría por lograr buenas calificaciones, si las niñas de Chalmuch no participan en las “cascaritas de futbol” organizadas por las tardes en la cancha local o si en uno y otro caso muchos niños invierten gran parte de la jornada en ver televisión, no es simplemente porque así eligieron hacerlo, sino porque factores diversos relacionados con las estructuras familiares, comunitarias, escolares o espaciales les presionan para decidir actuar en formas muchas veces ajenas a sus deseos, a las habilidades que reconocen en sí mismos o a los sentimientos que experimentan.

Pero no son sólo estructuras sociales las que limitan la agencia infantil. Considerar el peso de condicionantes biológicos y psicológicos sobre las prácticas de los niños y sobre la visión que elaboran acerca de sí mismos hubiera permitido una mejor comprensión de las experiencias e identidades infantiles en los contextos aquí abordados. Aunque dicha tarea no estuvo contemplada en los objetivos de este trabajo, soy consciente de que hubiera contribuido a entender fenómenos que señalé, mas no profundicé en el texto. Tal es el caso de los marcados intereses sexuales que en el plano concreto niños y niñas reconocen tener (y que

parecen estar universalmente presentes al acercarse la maduración del aparato reproductivo), pero que los chicos excluyen de su representación abstracta de la niñez.

Un ejemplo más de cómo una perspectiva que tuviera en cuenta factores biológicos y/o psicológicos hubiera podido enriquecer la comprensión de las experiencias infantiles estudiadas, lo encuentro en mis observaciones sobre la manera distinta en que niñas y niños se relacionan con sentimientos propios y ajenos. Las niñas -en los dos escenarios de estudio- se mostraban hábiles para distinguir distintos estados anímicos y se reconocían marcadas emocionalmente por situaciones que afectan a quienes les rodean, mientras los varones tenían dificultades para diferenciar enojo de tristeza y más que mostrar empatía por otros, tendían a asociar sus sentimientos con cosas que incidían directamente sobre ellos. Lo anterior -de acuerdo a la interpretación que me ofreció una psicóloga⁵- podría estar relacionado no sólo con factores socioculturales, sino también con estructuras mentales más favorables en las niñas al desarrollo de la inteligencia emocional, entendida como capacidad para distinguir y evaluar las situaciones sociales y sus implicaciones.

Ciertamente para negar o afirmar la universalidad de fenómenos como los que acabo de mencionar, se requeriría una aproximación interdisciplinaria que estaba fuera de los propósitos de este trabajo. Llamar la atención ahora sobre estos ejemplos, me ha parecido una forma de reconocer las limitaciones de mi investigación, en la que la condición de los niños como seres biopsicosocioculturales no fue suficientemente atendida.

5. Las teorizaciones sobre identidad y las imágenes y sentimientos de los niños respecto a sí mismos.

Responder a la pregunta ¿qué significa ser niño para los niños? supone una tarea mucho más compleja de lo que pudiera parecer a simple vista y esto no sólo por el hecho práctico de que requiere ganar la confianza de los infantes para que hablen y actúen con libertad frente a un investigador que se acerca a ellos. La complejidad mayor deriva de que las percepciones, ideas y sentimientos de las personas sobre sí mismas no son directamente accesibles, y sus mediaciones suelen ser engañosas: lo que la gente dice (en este caso los niños) no necesariamente es lo que piensa; lo que las personas hacen puede no coincidir con su visión interior; la interpretación que nosotros hacemos de sus prácticas está filtrada por nuestros

⁵ Agradezco los comentarios que me hizo la Dra. Carmen Castillo sobre este asunto.

propios universos de significación. Más aún, las imágenes que cada cual construye sobre sí mismo son cambiantes y se relacionan con otras muchas representaciones; además, tales imágenes no surgen por generación espontánea, tienen una historia, se vinculan con condiciones objetivas y subjetivas surgidas de la interacción entre los humanos. En este mar de complejidad resulta fácil extraviarse, de ahí que se requiera un punto de apoyo para intentar comprender un fenómeno tan escurridizo. Este punto de apoyo y guía lo constituyeron para mí los planteamientos de diversos autores sobre los procesos de construcción identitaria.

En este sentido, la premisa básica de que las identidades son flexibles me permitió acercarme al significado infantil de ‘ser niño’, sin esperar encontrar una respuesta única y fija, lo cual de entrada dio cabida a que durante el proceso de investigación emergieran múltiples formas en que los niños en cada uno de mis casos se reconocen y se distinguen de otros. De igual manera, asumir que la construcción de identidades supone un proceso nunca acabado de unir y separar, de diferenciar y de reconocer semejanzas, me permitió superar una deficiencia común en los estudios sobre infancia: la de abordar al niño exclusivamente por su contraste con los adultos.

Al considerar las constantes operaciones de conjunción y disyunción realizadas por los menores pude captar las distinciones que los propios chicos establecen al interior de la categoría niños y la manera en que combinan su condición de niños con su pertenencia a colectivos más amplios en los que incluyen a miembros de los distintos grupos de edad. Así, fue posible comprender, por ejemplo, que a pesar de los fuertes contrastes que establecen los menores de la Florinda entre los niños y los adultos, o de su reiterada insistencia en el antagonismo entre niños y niñas, en determinadas circunstancias pueden considerar más relevante su identificación con personas fenotípica y económicamente semejantes a ellos y, a partir de ésta, reunir a los que antes habían separado y establecer un marcado distanciamiento respecto a niños blancos de los estratos altos, distinción que tiene gran peso en el establecimiento de la imagen que tienen de sí mismos.

Las formulaciones teóricas sobre la identidad hicieron posible también superar una de las limitaciones que encuentro en algunos textos de las nuevas corrientes en el estudio de la infancia, en los que para subrayar el distanciamiento respecto a enfoques del niño como ser en

formación, se sobrevalora su situación presente⁶, dejando en un segundo plano el peso de sus experiencias pasadas, el desarrollo histórico de la categoría ‘niños’ en contextos específicos y las imágenes infantiles sobre el porvenir. Si bien pude constatar que para los niños el presente ocupa el lugar central en la definición de lo que significa ‘ser niño’, al considerar en un sentido amplio la dimensión temporal del proceso de construcción identitaria, pude acceder a dos de los principales contrastes entre los niños de la Florinda y los de Chalmuch, los referidos a su perspectiva del ciclo vital y a las expectativas de los menores, elementos indispensables para la comprensión de su comportamiento presente.

Por otro lado, al incluir la dimensión temporal en el análisis de las imágenes y sentimientos que los niños tienen de sí mismos, requerí profundizar en las concepciones de la niñez prevalecientes en las generaciones anteriores, que hoy están encargadas de la crianza de los participantes en mi estudio. Esto me condujo a la cuidadosa revisión de etnografías que abordan, directa o indirectamente, la perspectiva maya tradicional sobre la infancia, tarea que a la postre me permitió entender mejor muchos de los comportamientos que observaba entre los niños de la comisaría y situar algunas consecuencias del abandono de tal perspectiva para los chicos de la Florinda.

Sin reconocer la impronta de la concepción maya de la niñez en la vida de los niños de la comisaría, no habría podido aquilatar el valor que ellos dan al cuidado de sus hermanitos y a su colaboración con la familia como diacríticos fundamentales en la definición de sus identidades colectiva e individual. Tampoco hubiera podido tomar conciencia de que el significado que otorgan a los golpes e insultos cotidianos en el aula, es muy distinto al sentido de violencia y antagonismo que yo les confería al inicio de mi investigación, pues estas hostilidades tienden a compensarse y matizarse a través de los vínculos de parentesco que unen a los chicos y que tienen una relevancia fundamental en comunidades de ascendencia maya. Igualmente, pude darme cuenta de que tras las actitudes apáticas que yo observaba en los niños de Chalmuch, se esconde el desconcierto de hallarse inmersos en un medio con demandas y mensajes contradictorios acerca de lo que los mayores esperan de ellos, lo cual se suma a años de escasa retribución económica y social al trabajo realizado por los miembros de sus familias y a la prolongada presencia de prácticas asistencialistas de las que ha sido objeto

⁶ Como señalé en mi marco de interpretación, las nuevas corrientes cuestionan anteriores enfoques en los que se enfoca al niño “as ‘becoming’ rather than ‘being’” (Archard, 2005: 81) y sugieren abordarlo a partir de lo que es, en vez de considerarlo a partir de lo que llegará a ser.

su comunidad de origen, desalentando la valoración del esfuerzo personal como vía para la mejora de las condiciones de vida.

No menos importante resultó reconocer el impacto de la escuela, de los medios de comunicación y de los bien intencionados promotores sociales en el debilitamiento de una concepción de niñez (la tradicional entre los mayas yucatecos), que en comparación con la perspectiva occidental de la infancia es más abierta a la resolución infantil autónoma de problemas cotidianos, al aprendizaje por observación sin requerir de la guía externa y a la colaboración en el trabajo de los miembros del grupo doméstico.

Tener como punto de contraste y comparación a la concepción maya de la niñez dio como resultado también que yo pudiera reconocer que junto a los beneficios que ha traído a los niños de la Florinda la expansión en su medio de perspectivas hegemónicas de la infancia, ellos han perdido importantes recursos para su desarrollo personal. Si bien han accedido a mejores condiciones educativas, a relaciones de género menos desiguales, a la posibilidad de plantear en algunos casos sus cuestionamientos a la autoridad y sus puntos de vista sobre asuntos que les conciernen, se han vuelto más dependientes del estímulo y supervisión de los mayores, más orientados a la consecución de metas individuales en detrimento de la solidaridad familiar y más expuestos a la formulación de expectativas no fáciles de alcanzar en el contexto de la profunda inequidad y segregación que prevalece en la ciudad que habitan, lo que a la larga puede conducirlos a variadas frustraciones.

Regresando a las ventajas explicativas que trajo a mi investigación la incorporación de teorizaciones sobre la identidad, debo subrayar que éstas enfatizan que no sólo la dimensión temporal, sino también la espacial es relevante para la comprensión de los procesos de construcción identitaria. Entender esta dimensión en un doble sentido como espacio físico, cargado de componentes materiales concretos que obstaculizan o facilitan prácticas y, a la vez, como espacio social en el que se entretajan subjetividades y en el que distintos actores se disputan el control de lugares y recursos, construyendo a los sujetos y delimitando sus alternativas de acción, me llevó a rastrear, por un lado, los desplazamientos infantiles, el uso que los niños hacen de los diversos lugares de su entorno y el sentido que les confieren, lo que me permitió una mejor comprensión de las subcategorías de niños que ellos reconocen y de las distinciones que establecen respecto a otros grupos de edad.

Como puse de relieve a lo largo del trabajo, la percepción de los espacios públicos y la apropiación infantil de ellos es fundamental en Chalmuch para marcar las diferencias entre ser niño y ser niña; la movilidad espacial es diacrítico central en los dos casos de estudio para la diferenciación infantil entre niños y jóvenes; los recorridos de los chicos de la Florinda por la ciudad dan soporte a la percepción de antagonismos entre ellos mismos y los niños de estratos superiores o los residentes de áreas circunvecinas. Las imágenes que los niños tienen sobre lo rural y lo urbano, así como la frecuencia y forma de usar variados espacios de entretenimiento y provisión de bienes existentes en Mérida, nutren en los chicos de Chalmuch su percepción de ser “niños de pueblo” y contribuyen a que los de la Florinda se vean a sí mismos como miembros de una “ciudad grande y moderna”.

Por otra parte, la consideración de la dimensión espacial hizo posible entender el influjo que condiciones tales como el tamaño y densidad poblacional de la localidad de residencia, la distribución de infraestructura y servicios en el territorio, el tráfico vehicular o los patrones de regulación de acceso a suelo y vivienda tienen en las condiciones y percepciones de la niñez. La situación de cada uno de los dos escenarios de estudio respecto a los elementos anteriores crea condiciones que incentivan u obstaculizan el que los niños participen como cuidadores de los pequeñines que hay en su familia, desarrollen habilidades ligadas a oficios que puedan ejercerse de manera independiente, se apeguen a normas tradicionales de comportamiento, prioricen su rol de estudiantes, den un uso lúdico a los espacios públicos y entren en contacto con diversos actores sociales, lugares y bienes.

Más allá de esto, me fue posible reconocer –tal y como señale en el apartado 2 de estas reflexiones finales- que las condiciones del espacio social facilitan en un caso e inhiben en el otro la reproducción de creencias, ideas y sentimientos vinculados con: a) la jerarquía entre mayores y menores; b) la injerencia de los niños en decisiones que les conciernen; c) las manifestaciones del afecto entre infantes y adultos; d) la participación de la mujer en el trabajo; y d) el papel de la escolarización en las oportunidades de empleo, todo lo cual incide en las prácticas infantiles, en la visión que los niños tienen de sí mismos; en las imágenes que construyen sobre sus oportunidades de elección y en su perspectiva acerca de lo que les aguarda en el futuro.

Considerar las dimensiones temporal y espacial de las identidades infantiles es situarlas en su contexto. Mi esfuerzo durante todo el proceso de investigación se orientó en esta dirección.

Gracias a ello pude reconocer que prácticas en apariencia similares como jugar, asistir a la escuela, obedecer y colaborar con los mayores, que en la perspectiva infantil resultan centrales para definir a ‘los niños’, tienen un sentido distinto en los dos casos estudiados y dan lugar a valoraciones contrastantes en la imagen que los niños tienen de sí en tanto colectivo y como individuos. Igualmente, la atención brindada al contexto me llevó a ratificar mi convicción de que los investigadores debemos ser precavidos y no sobrevalorar la agencia infantil. Un examen cuidadoso y contextualizado de sus prácticas y de la forma en que se miran a sí mismos revela que sus márgenes de elección son estrechos y que múltiples factores (objetivos y subjetivos) restringen sus alternativas de acción.

6. Los aspectos metodológicos y el alcance de la investigación

Como he tratado de argumentar en los apartados precedentes, resultó fructífero utilizar un procedimiento de investigación que se asentaba sobre: a) la comparación de dos casos de estudio; b) el contraste de cada uno de ellos con enfoques académicos de la niñez y con la perspectiva maya de ésta; c) las formulaciones teóricas acerca de la construcción de identidades; y d) la combinación de múltiples técnicas de investigación. La metodología empleada me permitió dar cuenta de las condiciones en que se desarrolla la infancia en los dos casos estudiados y recuperar significaciones diversas que los niños dan a ‘ser niño’. No obstante, otros significados podrían emerger en el constante fluir de la vida social y también desde otros horizontes de observación.

Debo subrayar que los planteamientos expuestos a lo largo del texto pueden orientar en la comprensión de las formas en que se vive y entiende la niñez en otros lugares y, particularmente, en comisarías meridanas y colonias populares de la capital yucateca, pero no son generalizables a todas ellas. Dos particularidades de los casos de estudio me parecen muy relevantes para prevenir la generalización de las interpretaciones aquí formuladas:

- a) En el caso de Chalmuch es de destacar que el trabajo de campo se realizó en el período inmediato a la venta de tierras ejidales, lo cual impactó fuertemente los consumos y prácticas de la población, colocando a la comisaría en una situación económica muy distinta a la de otras pequeñas localidades del municipio de Mérida.
- b) En el caso de la Florinda el colectivo infantil seleccionado para mi estudio estuvo conformado por niños que respondieron al llamado de la Universidad Autónoma de

Yucatán a participar en las actividades que como servicio social desarrollaban sus estudiantes. Así pues, los participantes en mi investigación no constituyen una muestra representativa de los niños del suroriente de Mérida. Una muestra representativa, tendría que haber sido aleatoria, lo que habría impedido la conformación de un grupo que me permitiera un espacio de convivencia y observación al margen de la escuela y la familia, similar al que había establecido con el grupo con el que se haría la comparación. En este sentido, sacrificando la representatividad, privilegié la posibilidad de crear a corto plazo lazos de confianza, un ambiente lúdico y relaciones más horizontales que las que regularmente se establecen entre adultos y niños.

Si bien los resultados de la investigación no puedan extrapolarse mecánicamente a niños de otros contextos, pueden iluminar la comprensión de las condiciones de vida y las identidades de los niños de otros sitios, ya que tras la singularidad y particularidad de la vida cotidiana de ambas comunidades, existen condiciones que no son exclusivas de éstas y que permiten distinguir correlaciones entre fenómenos de distinto orden. Tal es el caso de los vínculos existentes entre el abandono de actividades agropecuarias y las dificultades de las familias para mantener la incorporación de los niños a actividades productivas, rasgo que no sólo estaba presente en comunidades mayas tradicionales, sino en otros muchos grupos que han sido afectados por crisis agrícolas y por políticas neoliberales hacia el campo.

En la misma dirección puede anotarse que tampoco es privativo de los casos aquí estudiados el impacto que la expansión de la instrucción formal ha tenido en la creciente segregación de actividades infantiles y adultas, en el debilitamiento de estilos de aprendizaje basados en la observación, en la difusión de representaciones de los niños como seres necesitados de supervisión constante. Asimismo, la asociación entre tamaño, densidad y heterogeneidad de las localidades y posibilidades de incorporación de los niños a actividades del sector informal se presenta en sitios distintos a los de mi investigación. La relación entre el paulatino abandono de lengua y costumbres de pueblos originarios y la transformación en las condiciones, expectativas y representaciones de los niños ha sido documentada en diversos sitios. Basten estos ejemplos para mostrar que los casos abordados en mi estudio pueden servir de apoyo para futuras investigaciones que se propongan profundizar en correlaciones de este tipo.

Finalmente, considero que los planteamientos expuestos a lo largo del texto pueden contribuir a la formulación de políticas educativas y programas de promotores sociales dirigidos hacia los niños. Muchas de estas políticas y programas están condenados al fracaso al no considerar factores como el significado que los niños otorgan a asistir a la escuela, el sentido que los chicos y sus padres atribuyen al esfuerzo personal, las formas tradicionales de aprendizaje en el entorno de los niños, la visión dominante en éste acerca de los efectos de supervisar y/u otorgar estímulos a los menores para la realización de tareas, la perspectiva local sobre las relaciones entre adultos y niños o las expectativas que los chicos y sus familias tienen para el futuro. Mi trabajo llama la atención sobre la importancia de todos estos elementos.

En síntesis, confío en que mi investigación pueda contribuir tanto a enriquecer nuestras teorizaciones sobre los niños, como al diseño de estrategias encaminadas a mejorar las condiciones y oportunidades de los menores de los sectores populares, considerando sus perspectivas respecto a sí mismos y al mundo que les rodea. Aunque los significados que los chicos dan a sus propias vidas y a la condición de niño son escurridizos y en cierta medida inaccesibles, espero haber conseguido acercar mi horizonte de mirada al suyo.

REFERENCIAS

Aguado, José Carlos y María Ana Portal (1992). *Identidad, ideología y ritual*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Anderson, David (2005). *A report on Activities at Xtobo, Yucatán, México*. En <https://docs.google.com/file/d/0B0Owsol40ayBMzZmNjg0MDctMzQ3ZC00MGY1LWFjNzYtNjQ5NmM2ODQ1ZTU0/edit?pli=1>, consultado el 11 de diciembre de 2009.

Archard, David (2005). "Philosophical perspectives on Childhood" en Chris Jenks (Ed.), *Childhood. Critical Concepts in Sociology*, Vol. I, Nueva York: Routledge, pp. 81-93.

Aristóteles (2005). *El arte de la retórica*. Buenos Aires: Eudeba.

Attard, Sharon (2008). "Emerging perspectives in the anthropology of childhood" en *Anthropology Today*, Vol. 24, No. 5, pp. 24-25.

Baños, Othón (2002). "El imaginario y las luces de la ciudad en la niñez rural mexicana" en *Nueva Antropología*. Vol. XVIII, No. 61, pp. 145-168.

----- (2001). *La modernidad rural mexicana a fines de milenio. El caso de Yucatán*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.

Bauman, Zygmunt (2005). *Identidad*. Buenos Aires: Losada

Benoit, Alan (s.f.) *Identidad y diferencia*. En <http://manifiesto.org/benoist.htm>, consultado el 24 de febrero de 2011.

Bluebond-Langner, Myra y Hill Korbin (2007). "Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to "Children, Childhoods, and Child Studies" en *American Anthropologist*. Vol. 109, No. 2, pp. 241-246.

Boas, Franz (2008). "Plasticity in Child Development" en Robert Levine y Rebecca S. New, *Anthropology and Child Development*, Singapur: Blackwell Publishing, pp. 18-21.

Bock, John, Suzanne Gaskins y David Lancy (2008). "A Four-Field Anthropology of Childhood" in *Anthropology News*, April. En www.aaanet.org/pdf/upload/49-4-Stacey, consultado en septiembre de 2008.

Bourdieu, Pierre (2005) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.

Buckingham, David (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.

Callois, Roger (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Campos Hernando, Gema (2007). “Los niños mayas: El alcance de su papel como ayudantes” en *Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 2, No. 1, pp. 146-155. En <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/623/62320110.pdf>, consultado 12 de noviembre de 2011.

Canto Sáenz, Rodolfo (2001). *Del henequén a las maquiladoras. La política industrial en Yucatán 1984-2001*. México: Instituto Nacional de Administración Pública / Universidad Autónoma de Yucatán.

Castañeda, Quetzil (2004). “¡No Somos Indígenas!’ Una introducción a la Identidad Maya en Yucatán” en Juan Castillo y Quetzil Castañeda (Eds.) *Estrategias identitarias. Educación y la antropología histórica en Yucatán*. Mérida: Universidad Pedagógica Nacional / The Open School of Ethnography and Anthropology / Secretaría de Educación Pública, pp. 1-31.

Castellanos, Alicia (2003). “Imágenes racistas en ciudades del sureste” en Alicia Castellanos (Coord.) *Imágenes del racismo en México*. México: Universidad Autónoma Metropolitana / Plaza y Valdés Editores, pp. 35-142.

Cervera Montejano, María Dolores (2009). “¿Quién me cuida? Características de las interacciones entre los niños mayas yucatecos y sus cuidadores” en *Estudios de Antropología Biológica*. Vol. XIV, pp. 547-565.

----- (2008). “El Hetsmek’ como expresión simbólica de la construcción de los niños mayas yucatecos como personas” en *Pueblos y Fronteras Digital*, núm. 4, diciembre 2007-mayo 2008, pp. 1-34. En www.pueblosyfronteras.unam.mx, consultado el 17 de noviembre de 2011.

Chihu Amparán, Aquiles (2002). “Introducción” en Aquiles Chihu Amparán (Coord.) *Sociología de la Identidad*, México: Miguel Ángel Porrúa / Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 5-33.

Cohn, Clarice (2010). *Antropología da criança*. Río de Janeiro: Zahar.

Colectivo *Múuch’ Kaanbal* (2011). *La situación educativa de los niños y niñas mayas de Yucatán. Invisibilidad y discriminación en la escuela pública*. Mérida: Consejo Nacional de Educación Indígena Intercultural / Colectivo *Múuch’ Kaanbal*.

Colángelo, María Adelaida (2005) “La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje”. Seminario Internacional “La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI”, Ministerio de Educación de Argentina
http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf, consultado el 18 de julio de 2010.

Comisión Nacional de Acuacultura y Pesca (Conapesca) (s.f.). *Grados de Marginalidad CONAPO 2000*. En www.conapesca.gob.mx/wb/cona/cona_marginalidad_conapo/rid/4770, consultado el 7 de febrero de 2010.

Corona Berkin, Sarah (1989). *Televisión y juego infantil. Un encuentro cercano*. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco.

Corsaro, William (2005). *The sociology of childhood*. Thousands Oaks, CA: Pine Forge Press.

Cucó i Giner, Josepa (1996). “Construyendo identidades: sentido de pertenencia y capacidad de expansión identitaria de los grupos intermedios” en Leticia Méndez (Coord.) *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III coloquio Paul Kirchhoff*. México: UNAM, pp. 219-237.

Daltabuit Godás, Magalí (1992). *Mujeres mayas. Trabajo, nutrición y fecundidad*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM.

De León Pasquel, Lourdes (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: CIESAS/CONACULTA/INAH.

Delval, Juan (2002). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.

Díaz Cruz, Rodrigo (2001). “Reseña de Vivir la diversidad. Identidades y cultura en dos contextos urbanos de México” en *Alteridades*, año 11, No. 22, pp. 131-133.

----- (1993). “Experiencias de la identidad” en *Revista Internacional de Filosofía Política*, No. 2, Madrid: pp. 63-74

Douglas, Mary y Baron Isherwood (1990). *El mundo de los bienes. Hacia una antropología del consumo*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo.

Dubet, Francois (1989). “De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto” en *Estudios Sociológicos*, Vol. VII, No. 21, pp. 519-545.

Durkheim, Emile (2005). “Childhood” en Chris Jenks (Ed.), *Childhood. Critical Concepts in Sociology*, Vol. I, Nueva York: Routledge, pp. 25-29.

Emond, Ruth (2006). “Ethnographic Research Methods with Children and Young People” en Sheila Greene y Diane Hogan, *Researching Children's Experience. Methods and Approaches*. London / Thousand Oaks / New Delhi, pp. 123-139.

Entrena, Francisco (2004). “Los límites difusos de los territorios periurbanos: una propuesta metodológica para el análisis de su situación socioeconómica y sus procesos de cambio” en *Sociologías*, año 6, No. 11, pp. 28-63. En www.departamentosociologiagranada.org/cufiles/106, consultado el 8 de diciembre de 2009.

Erikson, Erik (2007). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.

----- (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós

----- (1985) *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus

Feixa, Carles (2009). “Antropología de las edades”. En http://grupos.emagister.com/documento/feixa_carles_antropologia_de_las_edades/1332-131138 , pp.1-23, consultado el 17 de marzo de 2010.

Flores Vera, Miguel Ángel (2003). *Los juegos y juguetes infantiles en una comunidad maya yucateca*. Tesis de Maestría en Ecología Humana. Mérida: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN – Unidad Mérida.

Fuentes Gómez, José Humberto (2005). *Espacios, actores, prácticas e imaginarios urbanos en Mérida, Yucatán, México*. Mérida: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.

----- (2003). “Una mirada panorámica sobre la organización del espacio urbano de Mérida, Yucatán” en Francisco Fernández y José Fuentes (Eds.), *Mérida. Miradas Múltiples*, México: LVIII Legislatura, H. Cámara de Diputados, pp. 93-115.

Fuentes Gómez, José Humberto, Magnolia Rosado y Freddy Aguilar (2008) “Construyendo imaginarios urbanos a través de la prensa meridana” en Jorge Pacheco, José Lugo, Lizbeth Tzuc y Alicia Contreras (Coords.), *Investigación y sociedad 3. Las ciencias de la salud y las ciencias sociales en el marco de los procesos de cambio y globalización*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán, pp. 267-282.

Gaitán, Lourdes (2006). *Sociología de la infancia*. Madrid: Síntesis.

Gaitán, Lourdes (2006a). “La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta” en *Política y Sociedad*, Vol. 43, No. 1, pp. 9-26.

Galeano, Eduardo (1997). “Los prisioneros” en Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, *Los hechos se burlan de los derechos. IV Informe sobre los derechos y la situación de la infancia en México 1994-1997*. México: COMEXANI, pp. 15-18

Gallissot, René (mecanuscrito, s.f.). “Bajo la identidad el proceso de identificación”. Traducción de Gilberto Giménez, pp. 1-33. [Fuente: “Sous l’identité, le procès d’identification” en *L’homme et la société. Revue Internationale de Recherches et de Synthèses Sociologiques* , No. 83, Nouvelle serie, 1987/1, París, L’Harmattan, pp. 12-27].

García Bernal, Manuela Cristina (2006). *Desarrollo agrario en el Yucatán colonial: Repercusiones económicas y sociales*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.

García de Fuentes, Ana y Lucía Tello Peón (1993). “Crecimiento contra desarrollo en Mérida, 1970-1992” en Marco Peraza y otros, *Mérida: el azar y la memoria*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán, pp. 169-199.

García Sosa, Juan Carlos (2008). *Antropología e infancia. Una propuesta para el estudio de la socialización infantil en un contexto plural sujeto a procesos globales*. Tesina de Maestría en Ciencias Antropológicas. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Gaskins, Suzanne (2006). "Cultural Perspectives on Infant – Caregiver Interaction" en N.J. Enfield y Stephen Levinson (Eds.) *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction*. New York: Berg, pp. 279-298.

----- (2006a). "The Cultural Organization of Yucatec Mayan Children's Social Interactions" en Xinyin Chen, Doran French y Barry Schneider, *Peer Relationships in Cultural Context*. Cambridge University Press, pp. 283-309.

----- (2006b). Work before Play for Yucatec Maya Children en Richard Shweder et. Al (Eds.) *The Child. An Encyclopedic Companion*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Gaskins, Suzanne y Wendy Haight (2007). "The cultural construction of play" en Artin Göncü y Suzzane Gaskins (Eds.) *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 179-202

Gaskins, Suzanne y Ruth Paradise (2010). "Learning through observation in daily life" en David Lancy; John Bock y Suzanne Gaskins (Eds.) *The anthropology of learning in childhood*. Plymouth, U.K.: Altamira Press.

Giménez, Gilberto (2009). *Identidades Sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Instituto Mexiquense de Cultura.

----- (2002). "Paradigmas de identidad" en Aquiles Chihu Amparán (Coord.) *Sociología de la Identidad*, México: Miguel Ángel Porrúa / Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 35-61.

----- (2001). "Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas" en *Alteridades*, año 11, No. 22, p.p. 5-14.

----- (2000). "Identidades en Globalización" en *Espiral*, vol. VII, núm. 19, septiembrediciembre, Universidad de Guadalajara, pp. 27-48. En <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/138/13801902.pdf>, consultado el 14 de septiembre de 2010.

----- (1996). "La identidad social o el retorno del sujeto en la sociología" en Leticia Méndez (Coord.) *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III coloquio Paul Kirckhoff*. México: UNAM, pp. 11-24.

----- (s.f.) "La cultura como identidad y la identidad como cultura". En www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/laculturacomoidentidadylaidentidadcomoculturagilbertogimenez.pdf, consultado el 9 de julio de 2010.

Giménez, Gilberto; Martha Sánchez; Alejandro Figueroa y Carlos Ramírez (1992). *Reseñas bibliográficas II. Teorías y análisis de la identidad social*. México: Instituto Nacional Indigenista.

Gleizer Salzman, Marcela (1997). *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales / Juan Pablos Editor.

Glockner, Valentina (2008). *De la montaña a la frontera. Identidad, representaciones sociales y migración de los niños mixtecos de Guerrero*. Guadalajara: El Colegio de Michoacán.

Gobierno del Estado de Yucatán (1994) Reglamento de Comisarías y Sucomisarías del Municipio de Mérida en http://www.yucatan.gob.mx/gobierno/orden_juridico/Yucatan/Reglamentos/nr179rf1.pdf, consultado el 9 de junio de 2010.

Green, Sheila y Malcom Hill (2006). “Researching Children’s Experience: Methods and Methodological Issues” en Sheila Greene y Diane Hogan, *Researching Children’s Experience. Methods and Approaches*. London / Thousand Oaks / New Delhi, pp. 2-20.

Grieshaber, Susan y Gaile S. Cannella (2005). “De la identidad a las identidades: cómo aumentar las posibilidades en la educación temprana” en Susan Grieshaber y Gaile S. Cannella, *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 15-43.

Gupta, Akhil (2002). “Reliving Childhood? The temporality of childhood and Narratives of reincarnation” en *Ethnos*, Vol. 67, No. 1, pp. 9-32.

Hardman, Charlotte (2001). “Can there be an anthropology of children? En *Childhood*, Vol. 8, No. 4, pp. 501-517.

Hardman, Charlotte (2003) “Hacia una antropología de la niñez” en *Pueblos indios y educación*, núm. 52, enero-junio. En www.ciberdocencia.gob.pe , consultado el 21 de julio del 2008.

Hecht, Ana Carolina (2008). “Lengua e identidad de niños indígenas en contextos urbanos” en *Alteridades*, año 18, No. 36, pp. 145-159.

Hernández Prado, José (2006). *Epistemología y sentido común*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Hiraoka, Jesse (1996). “La identidad y su contexto dimensional” en Leticia Méndez (Coord.) *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III coloquio Paul Kirchhoff*. México: UNAM, pp. 38-50.

Hirschfeld, Lawrence (2002). “Why don’t anthropologists like children?” en *American Anthropologist*, Vol. 104, No. 2, pp. 611-627.

Hughes, Patrick y Glenda Mac Naughton (2005). “Fracturadas o manufacturadas. Las identidades y la cultura de los géneros en los primeros años” en Susan Grieshaber y Gaile S.

Cannella, *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 177- 200.

Huizinga, Johan (1984). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Ibarra Viñas, Idilio (s.f.). “Etapas del desarrollo cognitivo” en <http://www.monografias.com/trabajos14/piaget-desarr/piaget-desarr.shtml>, consultado el 6 de octubre de 2010

Investigación y Educación Popular Autogestiva (IEPAC, A.C.) (1995). “Rasgos culturales de la zona maya yucateca y los derechos de la niñez” en Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación, Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez y Unidad 20C de la Universidad Pedagógica Nacional, *Análisis de la situación de los niños indígenas y jornaleros agrícolas*. México: UCIEP, COMEXAN y UPN, pp. 147-157.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) (s.f.). *Conteo de población por localidad 2005*. En www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/conteo2005/localidad/iter/doc/descripcion.asp , consultado el 24 de septiembre de 2009.

James, Allison (2007). “Giving voice to children’s voices: practices and problems; pitfalls and potentials” en *American Anthropologist*. Vol. 109, no. 2, pp. 261-272.

James, Allison, Chris Jenks y Alan Proud (2005). “Theorizing childhood” en Chris Jenks (Ed.) *Childhood. Critical Concepts in Sociology*, Vol. I, Nueva York: Routledge, pp. 138-160.

James, Allison y Alan Prout (2008). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres: Routledge.

Jenks, Chris (2005). “General Introduction” en Chris Jenks (Ed.) *Childhood. Critical Concepts in Sociology*, Vol. I, Nueva York: Routledge, pp.1-22.

----- (2005a). “Constituting childhood” en Chris Jenks (Ed.), *Childhood. Critical Concepts in Sociology*, Vol. I, Nueva York: Routledge, pp.30-55.

Jimeno Salvatierra, Pilar (2002). *Rituales de identidad revitalizados*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Kray, Cristine (2005). The Sense of Tranquility. Bodily Practice and Ethnic Classes in Yucatan en *Ethnology*. Vol. 44, No. 4, 337-348.

Lahire, Bernard (2007). “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples” en *Revista de Antropología Social*, No. 16, pp. 21-38.

Lancy, David (2010). *The Anthropology of Childhood. Cherubs, Chattel, Changelings*. New York: Cambridge University Press.

----- (2007). "Accounting for Variability in Mother-Child Play" en *American Anthropologist*, Vol. 109, No. 2, pp. 273-284.

LeVine, Robert (2007). "Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview" en *American Anthropologist*, Vol. 109, No. 2, pp. 247-259.

Lizama Quijano, Jesús (2010). "Ser maya en Yucatán. Apuntes sobre la dinámica identitaria" en Jesús Lizama (Coord.) *El pueblo maya y la sociedad regional. Perspectivas desde la lingüística, la etnohistoria y la antropología*. Mérida: CIESAS / Universidad de Oriente, pp. 115-145.

Llanes Marín, Elmer (1970). *Los niños mayas de Yucatán*. México: COSTA – AMIC.

Locke, John (1982). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lopes da Silva, Aracy; Ana Vera Lopes da Silva y Angela Nunes (2008). *Crianças indígenas. Ensaios Antropológicos*. Sao Paulo: Global Editora.

López Falfán, Ina Susana (2008). *Arbolado urbano en Mérida, Yucatán y su relación con aspectos socioeconómicos, culturales y de la estructura urbana de la ciudad*. Tesis de Maestría en Ecología Humana, CINVESTAV, Mérida.

Lugo, José Antonio, Jorge Pacheco y Lizbeth Tzuc (2009). "Familia, trabajo y relaciones de género en las comisarías del municipio de Mérida" en Leticia Paredes y Georgina Rosado (Coords.) *Familia y relaciones de género en Yucatán*, pp. 59-62.

Máas Collí, Hilaria (2009). "Cambios en el noviazgo, la petición de manos y la boda entre las familias de Huhí, Yucatán" en Leticia Paredes y Georgina Rosado (Coords.) *Familia y relaciones de género en Yucatán*, pp. 83- 108.

----- (1997). "Las sanciones informales aplicadas a niños y niñas, jóvenes y señoritas en el hogar y en la comunidad" en Esteban Krotz (Coord.) *Aspectos de la cultura jurídica en Yucatán*. Mérida, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Maldonado Editores, pp.209-239.

Maffesoli, Michel (2002). "Tribalismo posmoderno. De la identidad a las identificaciones" en Aquiles Chihu Amparán (Coord.) *Sociología de la Identidad*, México: Miguel Ángel Porrúa / Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 223- 242.

----- (2000). "Identidad e identificación en las sociedades contemporáneas" en Arditi, Benjamín, *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Caracas: Nueva Sociedad, pp. 37-45.

----- (1990). *El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en la sociedad de masas*. Barcelona, Icaria

Mantilla Gutiérrez, Lucía (2011). “Nos vemos a la salida. La contribución de la escuela a la violencia escolar” en Lucía Mantilla (Coord.) *Juego rudo y violencia en las escuelas de Yucatán*. Mérida: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán, pp. 79-138.

----- (1992). *El juego y el jugar. Esquemas socioculturales y prácticas simbólicas*. Tesis de maestría en Antropología Social. El Colegio de Michoacán.

Markström, Ann-Marie y Gunilla Halldén (2009). “Children’s strategies for agency in preschool” en *Children & Society*, Vol. 23, pp. 112-122

Mead, Margaret (1997). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.

----- (1985). *Educación y cultura en Nueva Guinea*. Barcelona: Paidós.

----- (1963). “Socialization and Enculturation” en *Current Anthropology*, Vol. 4, No. 2, April, pp. 184-187.

Messineo Cristina y Ana Carolina Hecht (2007). “Bilingüismo, socialización e identidad en comunidades indígenas” en *Anales de la Educación Común*, año 3, No. 6, pp. 138-143.

Mills, Richard (2007). Perspectives of childhood en Jean Mills y Richard Mills, *Childhood Studies. A Reader in perspectives of childhood*. Nueva York: Routledge, pp. 7 – 38.

Mohanty, Jitendra Nath (1994). “Capas de yoidad” en León Olivé y Fernando Salmerón (Eds.) *La identidad personal y la colectiva*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, pp. 24-35.

Montesinos, Rafael (2002). “La construcción de la identidad masculina en la juventud” en Aquiles Chihu Amparán (Coord.) *Sociología de la Identidad*, México: Miguel Ángel Porrúa / Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 157-183.

Montgomery, Heather (2009) *An Introduction to Childhood. Anthropological Perspectives on Children’s Lives*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Olivé, León (1994). “Identidad colectiva” en León Olivé y Fernando Salmerón (Eds.) *La identidad personal y la colectiva*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, pp. 66-84.

Ortega Canto, Judith (2010). *Género, generaciones y transacciones. Reproducción y sexualidad de mujeres en Yucatán*. Zamora: El Colegio de Michoacán.

Pacheco, Lourdes (2002). "La ruralidad" en *Ciudades*. No. 54. pp. 55-58

Paredes Guerrero, Leticia (2009). *Sistema de Información sobre derechos de la infancia en Yucatán*. Base de datos en CD. Mérida: UNICEF/ Universidad Autónoma de Yucatán / Diálogo Social por los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en Yucatán.

Pech Gamboa, Luis Alfonso (2005). *La transformación de los juegos infantiles como resultado de la modernidad en Chuburná de Hidalgo, Mérida, Yucatán*. Monografía para optar al título de Licenciado en Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma de Yucatán.

Peón Arceo, Alicia (2000). "Rituales del ciclo de vida en Tuzik, Quintana Roo" en *Temas antropológicos*. Vol. 22, No. 1, pp. 54-77.

Pérez-Agote, Alfonso (1986). "La identidad colectiva: una reflexión abierta desde la sociología" en *Revista de Occidente*, No. 56, pp. 76-90.

Pérez Medina, Susana (2010). *Segregación, recreación y calidad de vida en Mérida*. México: UNAM.

Piaget, Jean (2006). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pinker, Steve (2003). *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.

Podestá Siri, Rossana (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores. Niñas, niños del campo, de la ciudad y Rossana Podestá Siri*. México: Secretaría de Educación Pública.

----- (2002). *Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de los niños nahuas a través de sus primeras letras y dibujos*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En <http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=155>, consultado el 21 de abril de 2010.

Pollock, Linda (2004). *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México: Fondo de Cultura Económica.

Poot, Guadalupe (2008). "Entre la casa y la escuela: experiencias infantiles de castigo y regaño en Blanca Flor, Quintana Roo" ponencia presentada en *Primer Congreso Internacional de Ciencias Sociales en el Sureste Mexicano* realizado en Cancún, Quintana Roo los días 23 a 25 de octubre de 2008.

Portal, María Ana (2001). "Territorio, historia, identidad y vivencia urbana en un barrio, un pueblo y una unidad habitacional de Tlalpan, Distrito Federal" en María Ana Portal (Coord.) *Vivir la diversidad. Identidad y cultura en dos contextos urbanos de México*. México: Conacyt.

----- (1997). *Ciudadanos desde el pueblo. Identidad urbana y religiosidad popular en San Andrés Totoltepec, Tlalpan, México, D.F.*

Portillo, Eduardo (2012). *El trabajo infantil. Un proceso de socialización en Yotholín, Yucatán*. Tesis de maestría en Ciencias Antropológicas. Universidad Autónoma de Yucatán.

Prout, Alan (2001). "Representing Children: Reflections on the Children 5-16 Programme" en *Children and Society*, vol. 15, pp.193-201.

Pujadas, Joan (1996). "Memoria individual y memoria colectiva: la construcción de la identidad" en Leticia Méndez Mendoza(Coord.), *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio Paul Kirchoff*. México: UNAM, pp. 276-289.

Quezada, Sergio (2011). *Yucatán*. México: El Colegio de México / Fondo de Cultura Económica.

----- (2001). *Breve historia de Yucatán*. México: El Colegio de México / Fideicomiso de Historia de las Américas / Fondo de Cultura Económica.

Quinn, Naomi (2005). "Universals of child rearing" en *Anthropological Theory*, Vol 5(4): 477-516. En <http://antsagepub.com/cgi/content/refs/5/4/277>, consultado el 2 de julio de 2008.

Quintal Avilés, Ella F. (2005). "Way yano'one': Aquí estamos. La fuerza silenciosa de los mayas excluidos" en Miguel Bartolomé (Coord.) *Visiones de la diversidad. Relaciones interétnicas e identidades indígenas en el México actual*. Vol. II, México: INAH, pp. 290-371.

Qvortrup, Jens (2005). "Childhood and modern society. A paradoxical relationship?" en Chris Jenks (Ed.), *Childhood. Critical Concepts in Sociology*, Vol. I, Nueva York: Routledge, pp.110-117.

Rastall, Matthew (2004). "Etnogénesis maya" en Juan Castillo y Quetzil Castañeda (Eds.) *Estrategias identitarias. Educación y la antropología histórica en Yucatán*. Mérida: Universidad Pedagógica Nacional / The Open School of Ethnography and Anthropology / Secretaría de Educación Pública, pp. 33-60.

Reguillo, Roxana (1998). "Imaginario global, miedos locales. La construcción social del miedo en la ciudad", Ponencia presentada en el *IV Encuentro de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación*. Universidad Católica de Pernambuco, Recife, Brasil, 11-16 de septiembre de 1998.

Reid, Anne (2007). "El niño y su entorno" en Miguel Ángel Aguilar y Anne Reid (Coords.) *Tratado de psicología social. Perspectivas socioculturales*. Barcelona: Anthropos / Universidad Autónoma Metropolitana, p.p. 241-262.

Reygadas, Luis (2002). "¿Identidades flexibles? Transformaciones de las fronteras de clase, etnia y género entre trabajadoras de maquiladoras" en Aquiles Chihu Amparán (Coord.)

Sociología de la Identidad, México: Miguel Ángel Porrúa / Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 111-157.

Reyes Domínguez, Guadalupe (2003). *Carnaval en Mérida. Fiesta, espectáculo y ritual*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Reyes Domínguez, Guadalupe y Rossana Vargas (2007). “Jugando a ser poderoso. El consumo de cartas Yu-gi-oh! entre niños y adolescentes de la ciudad de Mérida”. En Igor Ayora (Coord), *Globalización y consumo de la cultura en Yucatán*. Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán.

Reyes Juárez, Alejandro (2009). *Adolescencia entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. México: FLACSO.

Rice, Philip (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.

Ricoeur, Paul (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rivera Marie-Odile (1976). *Una comunidad maya en Yucatán*. México: Secretaría de Educación Pública.

Rogoff, Barbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Rogoff, Barbara y otros (2008). “Age and Responsibility” en Robert Levine y Rebecca S. New, *Anthropology and Child Development*, Singapur: Blackwell Publishing, pp. 251-263.

Rousseau, Juan Jacobo (2009). *Emilio o De la educación*. México: Porrúa.

Rosado, Georgina y Celia Rosado (1999). “La etnografía yucateca y sus referencias en cuanto al género” en *Temas Antropológicos*, Vol. 21, No. 1, pp. 5-35

Rosales Mendoza, Adriana (2009). “Seducción, cortejo y sexualidad en Mujeres mayas inmigrantes en Cancún” en Landy Rivas y Georgina Rosado (Coords.) *Familia y relaciones de género en Yucatán*, Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán, pp. 49-68.

Rosen, David (2007). “Child soldiers, International Humanitarian Law, and the Globalization of Childhood” en *American Anthropologist*, Vol. 109, no. 2, pp. 296-306.

Rydstrøm, Helle (2001). “Like a White Piece of Paper. Embodiment and the Moral Upbringing of Vietnamese Children” en *Ethnos*, Vol. 66, No. 3, pp. 394-413.

Sales, Vania (2000). "Las familias, las culturas, las identidades (Notas de trabajo para motivar una discusión)" en José Manuel Valenzuela (Coord.) *Decadencia y auge de las identidades. Cultura nacional, identidad cultural y modernización*. México: El Colegio de la Frontera Norte / Plaza y Valdés, pp. 249-288.

Sánchez García, Juan (2009). *Juventud en sociedades árabes ¿Cómo construyen su identidad? Un ejemplo etnográfico: El Cairo*. Tesis doctoral en Antropología Social y Cultural. Universidad de Barcelona.

Sciolla, Loredana (s.f.). *Teorías de la identidad*. (manuscrito, traducción de Gilberto Giménez del original publicado en *Identità* [1983]. Turín: Rosenberg & Sellier), pp. 7-60.

Serret, Estela (2000). "Género, familia e identidad cultural" en José Manuel Valenzuela (Coord.) *Decadencia y auge de las identidades. Cultura nacional, identidad cultural y modernización*. México: El Colegio de la Frontera Norte / Plaza y Valdés, pp. 231-248.

Signorelli, Amalia (1999). *Antropología Urbana*. Barcelona: Anthropos / Universidad Autónoma Metropolitana.

Silva, Juan Manuel (1996). "Identidad: una forma peculiar de ser" en Leticia Méndez (Coord.) *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III coloquio Paul Kirchhoff*. México: UNAM, pp. 75-80.

Sorín, Mónica (2004). *Niñas y niños nos interpelan. Violencia, prosocialidad y producción infantil de subjetividades*. Barcelona: Icaria.

Szulc, Andrea (2006). "Antropología y niñez: de la omisión a las culturas infantiles" en Guillermo Wilde y Pablo Schamber (Comps.) *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Buenos Aires: Editorial SB, pp. 25-50.

Terán Contreras, Silvia y Christian Rasmussen (2005). *Xocén. El pueblo en el Centro del Mundo*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.

Terr, Leonor (2000). *El juego: por qué los adultos necesitan jugar*. Barcelona: Paidós.

Tucker, Nicholas (1982). *¿Qué es un niño?* Madrid: Morata.

Turner, Victor (1982). "Liminal to Liminoid, in Play, Flow and Ritual. An essay in Comparative Symbolology" en *From ritual to theatre. The human seriousness of play*. New York: PAJ Publications, pp.20-59.

Tzuc Canché, Lizbeth (2009). *Etnografía laboral de la comisaría de San José Tzal. Estrategias de supervivencia 1937-2000*. Tesis de Maestría en Ciencias Antropológicas. Universidad Autónoma de Yucatán.

Tzuc Canché, Lizbeth (2006). "Los cambios en el estilo tradicional de vida de las familias pertenecientes a las comisarías conurbadas de Mérida". En J. Pacheco, J. A. Lugo, L. Paredes y L. Tzuc (Coords.), *Investigación y sociedad 2. Globalización, procesos políticos, género y educación en el Sureste de México*. Mérida: UADY, pp. 49-59.

Vázquez Pasos, Luis (1999). *Identidad, henequén y trabajo. Los desfibradores de Yucatán*. México: El Colegio de México.

Villanueva, Nancy (2004). *Socialización infantil: cognición, cultura e identidad*. Tesis doctoral en Antropología Social. Escuela Nacional de Antropología e Historia.

----- (2004a). "Cultura, identidad de género y simbolización en los juegos infantiles: 'la corrida de toros'" en *Yucatán, identidad y cultura maya*. En www.uady.mx/sitios/mayas/investigaciones/antro/temas.html, consultado el 18 de julio de 2009.

----- (2003). "Aprendizaje y uso de la lengua maya de niños en edad preescolar" *Cuarto congreso Internacional de Mayistas. Memoria*, México: Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 269-277.

----- (1997). "Socialización y comportamiento infantil según el género" en *Mitológicas*, Vol. XII, pp. 33-43.

Wejebe Shanahan, May (2010). *Cambio sociocultural en San José Tzal: una tensión entre identidad local y estigma en una localidad periurbana a Mérida*. Tesis de licenciatura en Antropología Social, Universidad Autónoma de Yucatán.

Whiting, Beatrice y Carolyn Edwards (1988). *Children of Different Worlds. The formation of social behavior*. USA: Harvard University Press.