



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS**

**Naturaleza y cultura en la formación de la persona
Agencia familiar y estructura en tres experiencias de crianza vinculadas a
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas**

**JUAN CARLOS GARCÍA SOSA
Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas**

Directoras:

**Dra. Patricia de Leonardo Ramírez
Dra. Minerva Yoimy Castañeda Seijas**

Asesoras:

**Dra. Guadalupe Reyes Domínguez
Dra. Astrid Maribel Pinto Durán**

México, D.F.

Abril, 2017

Agradecimientos

Concebir, realizar y escribir esta tesis fue proceso largo, por momentos sinuoso, pero sin duda profundamente significativo.

La inquietud por nuestra formación cultural y el potencial infantil me viene de lejos y se materializó en un anteproyecto hace más de diez años cuando decidí postularme al Doctorado en Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I).

Muchas personas antes, aún sin saber, fueron fuente de inspiración.

Mi hermana Anavel alimentó la llamita que me ha impulsado por la vida.

Ñona, agradezco mucho tu sensibilidad a mis inquietudes y tu apoyo incondicional.

Ayudar con el cuidado de mis sobrinos Toño, Edgar, Erik, Luis y David y de mi sobrina Karla cuando pequeños, y luego verles crecer (aún desde la distancia), me permitió pensar sobre la experiencia de la niñez y sobre cómo la cultura media nuestro potencial.

Aunque no les he comentado mucho sobre esta tesis, sepan que son fuente inspiradora y agradezco poder ser parte de su vida.

Mi amigo Erik Alí me mostró que la espontaneidad y capacidad de disfrute propia de la niñez pueden ser permanentes.

Amigo, tu ejemplo me hizo consciente de muchos aspectos de mi formación y de la necesidad de trascender límites.

Por otro lado, ya iniciado el proceso de investigación, muchas personas han estado a mi lado.

Nash compartió conmigo gran parte del viaje. Me leyó, me comentó y acompañó con amor ese malestar de cuando se tiene una piedrita en el zapato.

Te agradezco todo Nash.

Patricia de Leonardo nunca dejó confiar en mi propuesta, aún cuando en muchos momentos perdí el rumbo. Su dirección combinó amistad y mirada crítica, dimensiones que me parecen indispensables para encaminar un proceso de investigación.

Paty, me alegra mucho que hayamos compartido este proceso. Cuando me expreso en tercera persona, y aunque las ideas son mi responsabilidad, es porque el resultado es producto de nuestro diálogo.

Yoimy Castañeda conoció el proyecto cuando apenas nacía y me dio acompañamiento durante el último tramo en calidad de directora residente en San Cristóbal de Las Casas. Como buena cubana me transmitió su espíritu alegre. Su actitud resolutiva y frases como “¡pa fuera telarañas mijo!” me ayudaron a cerrar el ciclo.

Yoimy, te agradezco mucho tu amistad y aliento.

Guadalupe Reyes fue una lectora idónea por su interés académico y vital por la niñez.

Lupita, me encantó tu minuciosa retroalimentación que ha sido clave para mejorar el documento. Espero que este trabajo sea inicio de una amistad y la oportunidad de seguir compartiendo sobre el tema.

Astrid Pinto fue elegida como lectora por su interés sobre movimientos que aspiran a una transformación espiritual y ha sido muy grato descubrir que compartimos un interés vital por construir una conciencia ecológica. Su lectura profunda del documento me permitió afinar los últimos detalles.

Astrid, agradezco tus aportes críticos y que ahora participemos en el Seminario de Cultura y Cambio Climático, poniendo nuestro grano de arena para reconciliarnos con el mundo.

Luna, Jonás, Franco, Anita, Erik, Margaret y su descendencia Pirlo, Santiago, Melissa, Violeta Tailí y Carlota, les agradezco que me hayan abierto la puerta de su casa y confiado parte de su vida. Es un privilegio contar con su amistad y poder compartir su experiencia.

En el plano institucional, agradezco el apoyo económico del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, primero, y del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, después, ya que han sido indispensables para formarme y concluir el documento.

El Departamento de Antropología de la UAM-I fue siempre un espacio amable y estimulante que permitió desarrollar el proyecto e intercambiar con estudiantes, profesores y personal administrativo. Aquí mi más sincero agradecimiento a Socorro Flores.

Soco, nunca te olvidaste de que existía y siempre estuviste para auxiliarme, con la amabilidad que te caracteriza.

Por último, agradezco a los amigos y familiares que conversaron conmigo sobre los temas que me movían y bromearon sobre mi condición de tesista permanente. Lo último, aunque “cruel” (jaja), me ayudó a sobrellevar el proceso.

Gracias y amor para todos.

Índice

Introducción.....	8
Marco fundamental.....	8
Delimitación.....	10
Enfoque metodológico.....	11
Descripción de la investigación	13
Presentación de las familias	16
Situación y perspectiva del investigador	17
Supuestos fundamentales	20
Organización del documento	23
Síntesis y apuesta	25
Capítulo uno Perspectivas socioculturales sobre la niñez y la crianza.....	28
Introducción	28
El interés científico por la niñez	29
Perspectivas clásicas en la antropología.....	35
Primeros acercamientos.....	35
La escuela de cultura y personalidad	38
La antropología psicológica.....	44
Estudios transculturales.....	47
Clásicos de la antropología psicológica.	51
Perspectivas socioculturales recientes.....	57
Etnopsicología y socialización del lenguaje.....	58
La psicología cultural	66
Antropología de la niñez y procesos sociales.....	70
Política pública y niñez.....	75

Perspectivas histórico-evolutivas.....	78
Estudios socioculturales de la niñez en Latinoamérica.....	83
Resumen y discusión.....	85
Capítulo dos La relación naturaleza cultura en la formación de la persona.....	92
Introducción	92
Construyendo un enfoque sensible a la diversidad.....	93
La crianza como fenómeno transcultural.	94
Estudios de caso y contextualización histórica.	98
Pensar a través de las culturas.....	100
Pensar a través de los tiempos.....	102
Eje 1: La relación aprendizaje–crianza.....	105
La niñez temprana.....	106
La condición de aprendiz nuevo.....	108
Una alteridad cercana.	110
El nacimiento de la consciencia.	113
Neuronas y cultura.....	115
Potencial natural y diversidad.....	118
Eje 2: La relación agencia-estructura.....	121
Agencia y estructura en las ciencias sociales.	121
Proceso sociales, naturaleza y persona.	125
La relación agencia estructura como condición de la especie.....	129
La crianza a través del tiempo y las culturas.....	131
Tendencias sociogenéticas y formación de las personas.	135
El proceso civilizatorio contemporáneo	139
El proceso de crianza occidental.....	139
Crisis civilizatoria y procesos emergentes.....	146
Proceso civilizatorio y malestar cultural.	150

Proceso global y diversidad.....	157
Estructura y mediación familiar.....	160
Resumen y discusión.....	162
Capítulo tres San Cristóbal de Las Casas: Tres experiencias de crianza a contracorriente	166
San Cristóbal: Un espacio de contrastes y experiencias alternativas	166
Opciones y espacios para la niñez en San Cristóbal de Las Casas	170
Anita, Franco y Melissa: Una familia con diálogo y firmeza.....	176
Historia y referentes de la familia.....	177
Antecedentes de la crianza.	179
Enfoque y metas educativas.....	181
Luna, Jonás, Pirlo y Santiago: Una familia con marcado contraste cultural	185
Historia y referentes culturales.	186
Antecedentes en la crianza.	188
Enfoque y metas educativas.....	190
Margaret, Erik, Violeta, Tailí y Carlota: Una familia en transición	193
Historia y referentes culturales.	196
Proceso de transformación.....	199
Antecedentes de la crianza.	206
Enfoque y metas educativas.....	210
Análisis: Historia parental, economía familiar y proyecto de crianza	212
Capítulo 4 Aconteceres vitales: La alimentación y la actividad lúdica.....	221
La alimentación	221
Anita, Franco y Melissa.....	222
Luna, Jonás, Pirlo y Santiago.	235
Margaret, Erik, Violeta, Tailí y Carlota.	245
La actividad Lúdica	254
Anita, Franco y Melissa.....	255

Luna, Jonás, Pirlo y Santiago.	267
Margaret Erik, Violeta, Tailí y Carlota.	276
Análisis: Niñez contemporánea, malestar cultural y agencia parental	287
Capítulo 5 Agentes socializadores externos: La escuela y los medios de comunicación masiva.....	292
La escuela.....	292
Anita, Franco y Melissa.....	293
Luna, Jonás, Pirlo y Santiago.	305
Margaret, Erik, Violeta, Tailí y Carlota.	310
Medios masivos de comunicación	328
Anita, Franco y Melissa.....	329
Luna, Jonás, Pirlo y Santiago.	337
Margaret, Erik, Violeta, Tailí y Carlota.	344
Análisis: Mediación familiar y estructura en la formación de la persona	351
Reflexión general: La relación naturaleza–cultura en la de formación de la persona Límites y posibilidades de la crianza contemporánea.....	358
Balance de la investigación	381
Anexo	385
Referencias bibliográficas	390

Introducción

El presente trabajo presenta parte de la experiencia de tres familias con niñas y niños pequeños, vinculadas a la ciudad San Cristóbal de Las Casas, cuyas prácticas de crianza nacen de una visión crítica hacia la sociedad de consumo y algunas de las tendencias de la socialización infantil contemporánea. En concreto nos enfocamos en la manera en que estas familias construyen un proyecto educativo a contracorriente, desarrollando estrategias de mediación ante las influencias del entorno local, los medios masivos de comunicación y la vida escolar.

El punto de partida fueron entrevistas narrativas con padres de familia en las que se profundizó sobre cuatro temas clave: la actividad lúdica y la alimentación —en tanto *acontecerec* *vitales* de la vida del niño para los cuales toda familia crea respuestas específicas— y el papel de la escuela y los medios de comunicación —en tanto agentes socializadores clave en el mundo contemporáneo ante los cuales las familias se posicionan y generan *estrategias de mediación*—. Por otro lado, a partir de la convivencia informal, se cuenta con observaciones que permiten contextualizar la vida de la familia, su proyecto educativo y la influencia del contexto local en sus prácticas de crianza.

El objetivo ha sido identificar valores, perspectivas, conocimientos y prácticas que concretan *la relación aprendizaje-crianza* al interior de cada familia, así como los condicionamientos sociohistóricos que enfrentan, reconociendo los dilemas, conflictos, obstáculos y *estrategias de mediación* en que se expresa *la relación agencia-estructura*. A partir de ello, buscamos comprender los enfoques que las familias dan a la crianza y los límites para la construcción de su proyecto educativo. En un sentido amplio, la apuesta es reflexionar sobre los procesos históricos que condicionan la crianza contemporánea y sus posibilidades de transformación.

Marco fundamental

Asumimos que las familias participan de un proceso civilizatorio de larga duración en el que se han configurado límites y posibilidades generales para la crianza y, con ello, límites y posibilidades para la experiencia de las personas, su sensibilidad y su perspectiva del mundo. Sin embargo, también asumimos que de forma marginal han existido personas y grupos que cuestionan o subvierten las tendencias dominantes y que, en el momento actual, ante lo que

diversas voces caracterizan como una crisis civilizatoria global, en algunos contextos se produce la emergencia de estilos de vida y de crianza que plantean perspectivas alternativas.

En este sentido, las familias de estudio —que son parte de un proceso histórico que las condiciona, pero también agentes críticos—, nos permiten reflexionar sobre las posibilidades de transformación de la crianza contemporánea. Al respecto, planteamos que las tendencias dominantes de la crianza aparecen de la mano con el surgimiento y desarrollo de los estados-nación contemporáneos, se relacionan con un distanciamiento cada vez mayor de las personas con la base de subsistencia e involucran el dominio de una perspectiva en la que “la naturaleza” o “lo natural” se experimenta como algo separado que debe ser controlado o superado.

Por ello, para comprender los condicionamientos de la crianza contemporánea y el papel activo y transformador de las personas en el proceso, retomamos la perspectiva de Norbert Elias (2016 [1939]) sobre el proceso civilizatorio en la expansión del mundo occidental, que plantea la tendencia de larga duración hacia la centralización e interdependencia a nivel estructural y el autocontrol del cuerpo y las emociones a nivel cultural. Se trata de un proceso que emerge de las interacciones cotidianas, que eventualmente tiene expresiones contradictorias (“regresiones”) o que puede cambiar su tendencia general. En estos casos, Elias propuso el concepto de *descivilización*, refiriéndose a procesos de descentralización social, que aquí enfocaremos como *procesos culturales emergentes* que surgen ante la crisis civilizatoria moderna, es decir, sin el sentido negativo implícito en el concepto de *descivilización*.

El proceso civilizatorio en tanto tendencia que ha construido el mundo contemporáneo y los procesos emergentes que derivan de la crisis civilizatoria actual constituyen el contexto de las familias estudiadas y nos permiten enfocar la formación de la persona en contextos abonados para la crítica cultural. El enfoque de Elias es valioso porque trasciende los dualismos modernos como individuo-sociedad y naturaleza-cultura y permite ver la relación entre los procesos sociogenéticos y psicogenéticos que conforman nuestra experiencia. En nuestro caso, enfocamos esos dualismos como *una relación indisoluble* que tienen diversas expresiones a través del tiempo y las culturas, uno de ellos la oposición o separación que se enfatiza en el mundo moderno. Por ello, para valorar las posibilidades humanas en el contexto contemporáneo, se retoman los aportes de los estudios socioculturales sobre la crianza, en particular, los que han enfocado el tema con una perspectiva evolutiva.

De esta manera, esta tesis tiene dos niveles de reflexión. Uno muy concreto en el cual tratamos de comprender cómo las familias enfrentan los condicionamientos sociohistóricos en la búsqueda de un proyecto educativo propio que trascienda algunos “malestares” asociados a los procesos de crianza actuales. Y otro de índole general, orientado a evaluar el potencial de transformación cultural de la crianza ante la crisis civilizatoria actual. Para fundamentar ambos niveles, delineamos un marco conceptual sensible al contexto que aterriza elementos para comprender la relación entre biología, sociedad y cultura en el proceso de formación de la persona. El objetivo es tener un marco general para la socialización como fenómeno transcultural y situar patrones evolutivos que nos permitan pensarnos en la encrucijada actual. Los resultados en esa dimensión temporal deben considerarse tentativos y sólo aspiran a abrir caminos de reflexión y debate.

Delimitación

Pero, ¿cómo se eligieron los casos de estudio? Uno de los criterios fue que las familias contaran con niños entre los tres y los ocho años de edad como rango —dentro de la primera infancia—, en el que aparecen capacidades sociomorales asociadas a una mayor conciencia de los límites y posibilidades culturales. Se trata de un rango amplio en el que ocurren transiciones cognitivas que son reconocidas y valoradas en diversas teorías científicas sobre el desarrollo infantil, pero también en diversos contextos culturales. Aquí se sostiene que esas transiciones son parte del desarrollo de la persona en tanto sujeto biocultural y dan cuenta de un “fondo común”, muchas veces denominado “naturaleza”, aunque ciertamente ese fondo común es “algo” caracterizado y manejado de acuerdo a los referentes culturales de las personas.

En este sentido, aunque las familias tienen historias y referentes particulares, fueron elegidas por su alto grado de reflexividad sobre el proceso educativo y su perspectiva crítica de la sociedad contemporánea. Se trata de familias nucleares cuyos padres, en su mayoría de origen urbano, cuentan con una formación académica profesional y tienen relativa estabilidad económica. Los tres casos han tenido una relación con las escuelas alternativas que existen en San Cristóbal de Las Casas y participan de la dinámica cultural alternativa que caracteriza a la ciudad. Así, su principal característica es que, de diferentes maneras, han optado por romper con esquemas que cuestionan, y que comparten la impronta de enfrentar los condicionamientos sociohistóricos que afectan a la vida infantil.

Por ello, es necesario enfatizar que, aunque el trabajo se centra en casos particulares, cada uno con matices únicos, éstos son reveladores de las tendencias dominantes en la socialización, pues, ante ellas, despliegan valores y prácticas que buscan hacer una diferencia y, en ese sentido, desde su peculiaridad, también revelan valores y prácticas que permiten vislumbrar parte de la gama de posibilidades de las propuestas educativas emergentes. De esta forma, más que concebir a los casos como representativos de un grupo o una perspectiva cultural particular, consideramos que son *ejemplos* de la diversidad de experiencias orientadas al cambio que se manifiestan en San Cristóbal de Las Casas, ciudad cuyas características peculiares la convierten en un espacio abonado para el cuestionamiento y la experimentación cultural.

Enfoque metodológico

Aunque la propuesta toma como ejemplo tres casos concretos, el trabajo se plantea mirarlos a la luz de un marco amplio que caracteriza al proceso de crianza como un fenómeno biológico y a su vez cultural e histórico. Para ello, hemos considerado hacer una contextualización amplia que permita situar su experiencia de crianza y los procesos sociales que la condicionan. Como punto de partida, caracterizamos a la crianza como un fenómeno biocultural que se expresa en todos los grupos humanos, el cual tiene su base en nuestra evolución como especie (filogénesis), adquiere expresión dentro de un marco histórico específico (sociogénesis) e implica la formación cultural de la persona (psicogénesis), en la que se conjuga el desarrollo biológico con el estímulo cultural.

La contextualización propuesta aquí incluye tres niveles:

1. Un panorama sobre la crianza en el tiempo y el espacio, que ayuda a situar la crianza como un fenómeno biocultural humano y permite valorar la diversidad y tendencias históricas generales de la crianza. El objetivo es pensar los casos concretos a la luz de la diversidad.
2. Una descripción del proceso civilizatorio contemporáneo que sitúa los aspectos globales que afectan a la crianza actual y la gama de posicionamientos y estrategias familiares. El objetivo es situar los condicionamientos específicos que el contexto sociocultural contemporáneo impone a las familias de estudio.
3. Una semblanza etnográfica de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas en cuanto espacio urbano donde confluyen experiencias que construyen opciones educativas alternativas a

las hegemónicas. El objetivo es enfocar la peculiaridad de la crianza familiar en un lugar caracterizado por su diversidad y por la existencia de procesos de innovación cultural.

El aterrizaje en las familias, su historia y sus experiencias de crianza se realiza tomando como base las narraciones parentales que expresan el proyecto educativo familiar y exploran los temas que nos interesan: la alimentación y el juego —que remiten a cualquier tiempo y espacio de crianza— y la escuela y los medios de comunicación masiva —que remiten a la crianza en el mundo contemporáneo inmerso en procesos globales—. Desde ahí, a medida que avanzamos, realizamos apuntes analíticos que cristalizan en un análisis que enfoca la historia familiar y los avatares del proyecto educativo que se va construyendo.

Los temas elegidos son estratégicos, pues nos ayudan a conocer la manera como se concibe la relación entre naturaleza y cultura en la socialización cotidiana y la forma en que las familias median ante los condicionamientos propios del contexto sociohistórico en que viven. La alimentación y el juego son fenómenos cotidianos que necesariamente son mediados por una perspectiva cultural, en este caso, el proyecto educativo que construyen las familias. Ambos nos remiten a nuestra naturaleza básica y por ende nos permiten reflexionar sobre cómo se concreta *la relación naturaleza-cultura*. Por su parte, la escuela y los medios de comunicación constituyen agentes socializadores claves en nuestro tiempo, que en muchos casos trascienden el proyecto educativo familiar, por lo cual es necesario establecer *estrategias de mediación familiar*.

Aunque inicialmente consideramos tener acceso a la perspectiva infantil vía la observación de eventos de socialización, al final, ante las dificultades para tener acceso similar a esos eventos en todos los casos, decidimos enfatizar la perspectiva de los padres. Por eso, aunque reivindicamos y desarrollamos teóricamente la importancia de la agencia y perspectiva infantil, sólo damos cuenta indirecta de ella a través de las decisiones parentales frente a la interpelación y demandas de sus hijos. De esta manera, a través de las narraciones de los padres, identificamos el papel activo de las personas en diferentes niveles: en los posicionamientos críticos de las familias ante su contexto, en las estrategias de mediación que proponen y en la manera de relacionarse con la agencia vital infantil.

Lo anterior tiene valor por sí mismo y podría constituir el objeto de esta tesis; sin embargo, la experiencia de las familias ante los condicionamientos contemporáneos nos sirve como base para una reflexión mayor sobre la manera como se concreta *la relación naturaleza-cultura* en el proceso civilizatorio actual y sus posibilidades de transformación. La apuesta es

ambiciosa, pero me parece insoslayable ya que ha sido la base que impulsa la investigación. Por eso, aunque los resultados son reflexiones preliminares, considero que pensar nuestra formación cultural es clave en un contexto histórico de crisis ante la cual requerimos buscar alternativas. La propuesta es tener un marco que nos permita hacer valoraciones ante la necesidad ineludible de construir una relación equilibrada con el medio ambiente que nos sostiene.

Por eso, para evaluar el potencial transformador de las propuestas educativas de las familias, asumimos una perspectiva evolutiva que enfoca la relación de estructuras socioeconómicas particulares con nuestra formación como personas. Tener en cuenta esos patrones de relación nos permite reconocer nuestros límites y visualizar opciones para trascenderlos. En este sentido, nos interesa constatar si el rumbo del proceso de la civilización — que involucra el control creciente del cuerpo y las emociones a nivel personal y el distanciamiento y control del entorno natural a escala social— es vigente o si lo que hoy se plantea como una crisis civilizatoria implica la posibilidad de un cambio significativo. Esta reflexión es importante, pues los aspectos negativos del proceso civilizatorio, han comenzado a derrumbar el orgullo de la civilización moderna y hoy resulta relevante repensar nuestra formación cultural, cuya base es el proceso de crianza.

Descripción de la investigación

El trabajo de campo partió originalmente de la observación y participación en espacios públicos y actividades importantes para los niños en la ciudad. En 2008 y 2010 tuve la oportunidad de visitar el Centro Educativo Mahatma Gandhi Pingüinos y colaborar en los trabajos de construcción de la granja escolar que realizaban. Por esos días, también me acerqué a diversos espacios enfocados a la niñez y a la crianza, y hasta hoy, al caminar por la ciudad, estoy atento a la diversidad de familias, estilos de crianza, espacios enfocados a la familia y la niñez, y frecuentemente me encuentro con eventos o espacios que ofrecen nuevas alternativas.

En el 2008, año en que comencé el trabajo de campo con las familias, me proponía elegir sujetos de estudio con orígenes étnicos representativos de la diversidad local. Para ello realicé diversas entrevistas de acercamiento, pero poco a poco, retomé como eje a familias, sí diversas étnicamente, pero caracterizadas por su apuesta por una educación diferente, crítica de las tendencias generales en la socialización y propositivas de un cambio. Por ello, mis primeras observaciones en la ciudad y las entrevistas prospectivas realizadas con diversas familias han

quedado como base del trabajo etnográfico donde describo la ciudad, su diversidad, la dinámica cultural reciente y la presencia de alternativas para crianza infantil.

De esta manera, la investigación comenzó con un trabajo amplio con familias contrastantes, y en el camino, por diversas circunstancias, entre ellas la apertura y reflexividad que encontré en las familias con enfoque crítico, llegué a la decisión de enfocarme en familias que, de diversas maneras, buscan construir una educación alternativa para sus hijos. Los casos me atraparon, porque durante los comienzos de la investigación tomó fuerza en mí la búsqueda de opciones para una vida ecológicamente consciente. Precisamente, fue tras mi colaboración en la construcción de la granja de la escuela Pingüinos —la cual me acercó al enfoque de la permacultura— que comencé a hacer una serie de cambios en mi vida: hice mi propio huerto y gallinero y comencé un aprendizaje a fondo, con la idea de no ser sólo alguien crítico del sistema sino que trabaja para ser menos dependiente de él.

Así pues, al final, la propuesta metodológica de la investigación toma como base la interacción con familias con enfoques alternativos de crianza con las que hice amistad y he mantenido una relación hasta hoy. Con ellos —si bien han variado los grados de profundidad y acercamiento de acuerdo a las circunstancias cotidianas que nos han permitido coincidir en espacios y eventualmente compartir más experiencias— realicé observaciones y entrevistas narrativas, enfocándome en la historia de los padres, el proceso de crianza y la manera como construyen alternativas ante los condicionamientos que existen para la niñez en el mundo contemporáneo. Ello me permitió un cúmulo de información sobre diversos temas, entre los cuales seleccionamos la alimentación, la actividad lúdica, la escuela y los medios de comunicación, como aspectos que permiten visualizar su experiencia.

A pesar de la amplitud de los datos de cada caso, que incluyen observaciones y testimonios captados informalmente, se privilegiaron los resultados obtenidos en entrevistas narrativas con los padres de familia; ello con el propósito de respetar la experiencia familiar tal como es sintetizada en los discursos y contar con información equivalente de todos los casos, pues en cada circunstancia fue diferente la posibilidad de estar presente en eventos de crianza cotidianos. No fue mi objetivo evaluar la congruencia de los entrevistados; sin embargo, por mi relación con ellos y lo que pude atestiguar, considero que fueron sinceros en los relatos de sus experiencias, incluyendo los dilemas, dudas, dificultades y errores de sus estrategias de crianza.

Por otro lado, al trabajar con familias con padres profesionistas, que además tienen gran reflexividad sobre la educación y sobre la sociedad, no podía esperar que los resultados de la investigación fueran ajenos a los sujetos, tal como solía suceder en las etnografías de sociedades remotas a los centros universitarios. Al contrario, desde el principio se planteó que ellos tendrían acceso al documento final y podrían ayudar a editarlo en aras de mantener su anonimato y plantear la experiencia acorde a su perspectiva. Esta decisión puede ser controversial, pues implica que los resultados tienen condicionamientos, sin embargo consideramos que el ejercicio de realizar una contextualización amplia, que nos conduce mirar a las familias a la luz de la historia y la diversidad humana, nos permite encontrar el carácter verosímil de los casos.

El trabajo con las entrevistas narrativas consistió en proponer temas específicos de la crianza, de manera que surgiera en primer lugar una exposición libre y en segundo lugar, como investigador, pudiera plantear preguntas orientadas a ampliar y profundizar la información. Esto involucró el diseño de dos guiones de entrevista que se aplicaron en varias sesiones con cada padre de familia, las cuales tuvieron una duración variable de entre dos y cinco horas. Durante las sesiones se buscó crear un ambiente propicio para conocer los dilemas, dificultades y obstáculos que enfrentan, considerando las dificultades como algo natural y válido.

El primer guión de entrevista, que se aplicó en una o hasta tres sesiones según el caso, estuvo enfocado en conocer en primer lugar la rutina diaria, como medio para que emergieran los temas de forma espontánea; en segundo lugar se buscó profundizar sobre las estrategias de socialización referentes a la alimentación y la actividad lúdica; y en tercer lugar conversamos sobre la forma de mediar las influencias de la escuela y los medios de comunicación masiva (véase Anexo 1). Los resultados se presentan de forma amplia citando los testimonios recabados.

El segundo guión de entrevista se aplicó en dos etapas: la primera enfocada en obtener una narración personal de la historia de vida de los padres y la segunda para aclarar y afinar detalles. Esto se realizó en una o dos sesiones y algunos detalles se consultaron en encuentros posteriores. El objetivo fue situar los referentes culturales de las familias y entender por qué han decidido emprender un proyecto educativo alternativo. En el trabajo los resultados de esta entrevista se presentan de forma sintética, pues la riqueza de sus historias rebasa con creces los temas que aquí se proponen analizar.

Por lo anterior, el primer tipo de entrevista constituye el corpus fundamental del trabajo, brindando datos comparables entre las familias, sobre todo en torno a la mediación parental en la

educación. Sin embargo, cada narración nos condujo a algunos temas que nacen de la particularidad de cada familia. Así, durante las entrevistas se destacó una problemática o tema recurrente que enriquece mucho las posibilidades de reflexión sobre la socialización contemporánea. En el siguiente apartado hacemos una breve presentación de los casos y sus peculiaridades.

Presentación de las familias

Anita, Franco y Melissa —madre, padre e hija— son una familia con origen italiano cuya pequeña ha nacido en México. Anita y Franco son profesores-investigadores de centros universitarios locales y revelaron una *mediación con firmeza y actividades alternas* ante las influencias que cuestionan respecto al estilo de vida y la educación dominantes en su entorno. Ello supone un empeño y tenacidad permanente. Su propuesta educativa busca generar valores y fortalezas para que Melissa se adapte al mundo y se desarrolle profesionalmente, siendo una persona autónoma y crítica. En las entrevistas se destacó como tema central el proceso de formación identitaria de Melissa, especialmente en los aspectos sexuales y de género y, vinculado a ello, las dificultades para evitar la influencia del contexto local y los medios de comunicación.

Jonás, Luna, Pirlo y Santiago —padre, madre e hijos— son una familia mexicana formada por padres con orígenes claramente contrastantes. Jonás nació en una comunidad indígena de la Selva Lacandona y Luna nació en la Ciudad de México. Ambos son profesionistas y su vida se caracteriza por un activismo político permanente orientado por una visión crítica del capitalismo y sus consecuencias sociales. Aunque, por razones diferentes, ambos practican una *mediación flexible con diálogo crítico*, pues permiten en cierto grado algunas influencias del sistema que consideran negativas, pero no omiten plantear su perspectiva crítica. Su propuesta educativa busca que sus niños se desarrollen profesionalmente, sean sujetos críticos de su sociedad y participen activamente en movimientos sociales transformadores. En las entrevistas se destaca una tensión parental permanente derivada de sus diferencias culturales, especialmente en lo relativo a las relaciones de género y el estilo de autoridad en las prácticas de crianza.

Margaret, Erik, Violeta, Tailí y Carlota —madre, padre e hijas— son una familia mexicana cuyos padres provienen de familias de clase alta. Ambos tienen formación profesional, pero hoy viven en una comunidad rural y ejercen diversos oficios. Practican lo que he definido como una *mediación con retracción activa*, pues en el transcurso de pocos años han realizado cambios profundos en sus vidas y decidieron limitar al máximo la influencia del sistema social y

económico que les rodea. Han apostado por una transición a una vida rural con la perspectiva de construir una vida con la mayor autosuficiencia posible. En su propuesta educativa han desescolarizado a sus niñas y se enfocan a la generación de valores, conocimientos y prácticas que les permitan ser personas libres con conocimientos para adaptarse a un futuro incierto. En las entrevistas tuvo énfasis la descripción y análisis del proyecto de vida que van diseñando, el cual involucra una granja rural, enseñanza escolar en casa (*homeschooling*) y la integración orgánica a una comunidad rural.

Las tres familias tienen en común que viven o han vivido en San Cristóbal de Las Casas, han estado relacionadas con escuelas alternativas de la ciudad, en especial El Pequeño Sol, y hasta hoy trabajan o participan en diversas actividades, relevantes para sus vidas, que acontecen en marco de la ciudad. De forma independiente, en distintos momentos, entablé con ellos una relación de amistad y, con el surgimiento de este proyecto, decidí proponerles colaborar como sujetos de estudio. Dado que por diferentes circunstancias el proceso de investigación, sistematización y redacción de esta tesis se ha prolongado más años de lo programado, la relación de amistad con las familias me ha permitido conocer algunos aspectos del desarrollo ulterior de la crianza —a través de charlas y observaciones informales— que pondré sobre la mesa en su momento.¹

De esta manera, las entrevistas formales de las que surge el corpus de los capítulos etnográficos se realizaron entre finales de 2009 y principios de 2011, pero, con el objetivo de aprovechar el retardo en el proceso de análisis y redacción, incluyo información obtenida posteriormente. Por último, en 2015 decidí realizar visitas de actualización, enfocadas a conversar sobre las experiencias recientes. Retomaré esta nueva información sólo como complemento; sin embargo, en el caso de Erik, Margaret, Violeta y Tailí, quienes se mudaron a una comunidad cercana a la ciudad, donde nació Carlota, he decidido dar un peso fuerte a su experiencia de socialización reciente en la comunidad.

Situación y perspectiva del investigador

Antes de hacer una introducción a los supuestos teórico-metodológicos que fundamentan la propuesta, me parece de vital importancia exponer mi situación, de tal manera que se aclare

¹ Tener una relación de amistad con las familias hizo posible un contacto permanente que, dependiendo de las circunstancias, ha sido a veces más cercano, a veces esporádico. Esto me brindó información complementaria aunque desigual.

desde dónde miro y el trasfondo que impulsa la construcción de esta investigación. Parto del postulado de Donna Haraway (1995) de que todo conocimiento es un conocimiento situado y que plantear el lugar desde donde se mira, más que afectar la investigación, permite evaluar mejor los resultados.

Si aquí escarbo en las experiencias de crianza contemporáneas y en la diversidad de opciones de este fenómeno a través del tiempo y las culturas, no es por azar o por afán de un conocimiento puro sobre el tema; me impulsa mi deseo de ser parte de un cambio que permita potencializar nuestra vida sin destruirnos y sin destruir lo que nos rodea. Por eso, dentro de mi interés por la crianza está la búsqueda de entender como fui construido como persona y desde ahí prevalece un afán emancipador que extrapolo a la sociedad en general, pues, como parte de un contexto histórico, busco, entre las rejas que nos contienen, vislumbrar opciones nuevas.

En este sentido, la manera como construimos nuestra relación con la naturaleza como personas y como sociedad me parece un punto de reflexión ineludible. Si hoy, comenzando la segunda década del siglo XXI, los seres humanos hemos generado un mundo interconectado — sin duda, lleno de posibilidades vitales asombrosas— pero cuya dinámica global está destruyendo nuestra base de vida, ¿qué podemos hacer para pasar de una inercia autodestructiva a una transformación que permita revertir o, por lo menos, controlar los daños?

Me parece evidente que la sociedad actual, que involucra a todos los seres humanos enlazados a procesos globales, no sólo está llevando al límite los recursos naturales que permiten nuestra vida —destruyendo aceleradamente los contextos ecológicos y culturales en que se encuentran—, sino que nos ha atrapado en un círculo de violencia cada vez más destructivo y, pese a ello, no se vislumbra un cambio de rumbo.

Afirmar esto no es una novedad. De un modo u otro, la mayoría de las personas tenemos noticias de lo que está pasando, pero al parecer estamos demasiado aturridos para reaccionar. El ritmo vertiginoso de la sociedad global nos mantiene sorteando circunstancias y necesidades que reconocemos como inmediatas y, desde ahí, o bien no se vislumbran las diversas dimensiones del problema, o no resulta claro qué alternativas podemos tomar.

En particular, quienes habitamos en las ciudades nos hemos vuelto tan dependientes de la industria, el comercio global y las relaciones de poder que les acompañan, que difícilmente podemos abstraernos de una dinámica en la que la máxima ganancia, el confort y la persecución

de estatus o gloria parecen ser la meta principal. Mucho menos podemos vislumbrar hasta qué grado la dependencia de la industria y el mercado puede ser fatal para nuestro estilo de vida.

Incluso, cuando podemos reconocer una “conciencia” sobre el tema, por lo general ésta consiste en una preocupación o actitud crítica respecto a las posibles causas del deterioro ambiental y la crisis social, pero pocas veces esto significa un compromiso interno con la acción, sea ésta individual o colectiva. El desafío es tan grande y el cambio que se requiere tan profundo, que es más fácil obviarlo y continuar.

Y es que proponer la construcción de una relación de reciprocidad y equilibrio con la tierra que nos sustenta resulta casi ilusorio cuando los valores y metas hegemónicas están lejos de apuntar hacia esa dirección y la base de nuestra subsistencia ha quedado fuera de foco en nuestra experiencia cotidiana.

La vida actual, sobre todo en las zonas urbanas, nos ha alejado a tal grado de lo que llamamos “naturaleza” que, en general, ignoramos el origen y los procesos que existen alrededor de los productos que consumimos y, si bien podemos tener alguna conciencia de la destrucción que genera la industria, estamos tan ligados a ella que no podemos distanciarnos para reconocer otras alternativas.

Por ello, aquí propongo que la conciencia y el compromiso necesarios para iniciar un proceso de transformación no serán posibles si no existe una *experiencia vital* que nos permita establecer una conexión renovada con nosotros y nuestro entorno, algo que depende en gran medida de los entornos de socialización en que nos formamos como personas.

Mientras nuestra experiencia siga mediada por un mundo cuya lógica nos margina de nuestra base “natural” y nos mantiene en una dinámica social en que la trascendencia y la lógica económico-monetary lo orientan todo, la preocupación por el deterioro ambiental será sólo fuente de discursos, slogans y campañas, que irremediablemente se quedan en la superficie, pues quizá lo que menos queremos es reconocernos realmente como parte del problema.

A pesar de ello, a nuestro alrededor se comienzan a trazar posibles caminos. Existen diferentes iniciativas y acciones que apuntan hacia una conciencia activa de transformación.² Podemos ver estos indicios como gotas en el mar. Pero también podemos pensar que son semillas

² Me refiero a grupos y movimientos que cuestionan la lógica económica y sus efectos sobre las personas y el ambiente y que, intencionalmente, resisten el influjo global o realizan iniciativas orientadas a construir formas de vida diferentes. En este contexto resulta interesante explorar la manera como dichos grupos buscan generar alternativas culturales y educativas contrahegemónicas.

y, por consecuencia, se requiere de personas dispuestas a tomarlas y campo fértil para hacerlas germinar.

¿Cómo construir una *experiencia vital* que sea campo fértil para generar *consciencia de transformación*? Es una inquietud que se encuentra en el trasfondo de este trabajo. Y no es casual que el foco de atención esté en la niñez temprana, pues en ella nace nuestra consciencia como personas y, por tanto, contiene claves importantes para comprender cómo nos relacionamos con nosotros y con nuestro entorno, así como reconocer otras posibilidades.

Supuestos fundamentales

Somos seres biológicamente culturales y nuestra relación con el mundo, desde que nacemos, está mediada por esa condición. La cuestión crucial aquí es: ¿Cómo fue que llegamos a construir culturas cuyas dinámicas enfatizan en muchos aspectos la distancia y oposición con “la naturaleza”? y, en las circunstancias actuales, ¿es posible construir una consciencia que equilibre la balanza?

Hay muchas ideas implícitas en la pregunta. Mi punto de partida es que ha habido un proceso histórico de larga duración a través del cual se ha conformado una consciencia o cosmología que se caracteriza por enfatizar la trascendencia de lo humano sobre la naturaleza, y que dicho proceso se encuentra condensado en el aprendizaje cultural de los niños en los primeros años, nuestro proceso civilizatorio personal.³

Esto significa que existen marcos y condiciones históricas que afectan nuestras experiencias, pero es importante aclarar que estos marcos y condiciones emergen de la participación activa de las personas que en su día a día, que las actualizan y pueden llegar a ser agentes críticos. De este modo, concebimos a la crianza como proceso cultural básico que involucra una permanente relación entre condiciones socioculturales heredadas y la capacidad de transformarlas.

Las personas eligen opciones y toman decisiones sobre sus niños de acuerdo a sus valores culturales y la necesidad de adaptarse a un contexto. Los niños aprenden activamente, se adaptan pero también confrontan, resisten y crean cultura mientras son educados. En ese proceso ocurre nuestra formación cultural. Es un proceso abierto que nunca termina y, sin embargo, alrededor de

³ Para fundamentar este punto a escala de la evolución cultural humana retomaremos a Morris Berman (2005), y para fundamentarlo en el los procesos que dan origen a la sociedad contemporánea a Norbert Elias (2016).

los 4 o 5 años, suele cristalizarse de tal modo, que nacemos como personas y nuestro potencial comienza ser mediado por un orden sociocultural particular.

Por eso, enfocar la experiencia infantil temprana, muchas veces nebulosa en nuestra memoria personal, nos coloca ante una experiencia de aprendizaje personal básico. Este aprendizaje, si bien está vinculado a un contexto social particular, devela a los niños como seres en proceso de domesticación, cuyos tanteos en el mundo muestran la relatividad y el potencial de la vida cultural que nos rodea.

En este trabajo planteo que, si bien no puede delimitarse una naturaleza infantil universal —pues el aprendizaje no puede separarse del contexto cultural en el que sucede—, durante los primeros años, *la condición de aprendices nuevos*, brinda a los niños una perspectiva particular sobre la cual cada cultura construye sus propios significados.

En este sentido, los niños pequeños encarnan una situación paradójica, pues a la vez que su experiencia vital se encuentra irremediamente ligada un orden sociocultural, no son del todo parte de ese orden y, sobre todo en los primeros años, durante la socialización temprana, actúan con relativa independencia de los valores de su contexto, con los que comienzan a familiarizarse.

Por eso, la niñez temprana —de la que recordamos poco quizá porque una vez que la cultura toma las riendas de nuestros actos ya no podemos sustraernos fácilmente a ella— representa nuestra primera alteridad y constituye una ventana clave para observar cómo se construye la relación naturaleza-cultura en la cotidianidad.

¿Pero cómo definir el papel de la naturaleza y el papel de la cultura en esta investigación?

Otro de los puntos de partida de este trabajo es que la cultura está enraizada en nuestra biología. Cuando nacemos somos totalmente indefensos y requerimos de un largo proceso de formación cultural para convertirnos en seres humanos aptos. Sin embargo, ha sido la evolución la que nos ha dado los medios para construir cultura, lo que significa que nuestra capacidad cultural tiene una base biológica.

Somos animales eminentemente culturales. En el proceso de hominización el cerebro evolucionó condicionando, y condicionado por, el desarrollo de la cultura. Un ejemplo claro es el desarrollo ontogenético de los bebés, pues en ellos la maduración cerebral no se logra si no hay un contexto que brinde una atención y estimulación cultural adecuada. Ello indica que naturaleza y cultura sólo pueden distinguirse en ciertos sentidos o contextos de significado (por ejemplo, lo

heredado vs. lo aprendido), pero en un sentido esencial no pueden separarse, se trata de una relación indisoluble.

Más aún, la cultura es condición para nuestra subsistencia. A través de ella nos adaptamos al entorno que nos sustenta. Eso es tan cierto, que podemos decir que sin cultura no somos seres viables en este mundo, pues la herencia social nos brinda las herramientas para satisfacer nuestras necesidades vitales. Sin embargo, como bien lo sabemos, la cultura también puede volverse en contra de la vida. Podemos estar perfectamente adaptados a las relaciones de poder de nuestra sociedad, pero eso no implica que como personas nos sintamos cómodos en el mundo o que la tendencia social sea mantener una relación equilibrada con el medio ambiente.

Por ello, siguiendo este razonamiento, asumo que existe la necesidad de construir una cultura que nos haga sentir cómodos y que no nos deje inadaptados a nuestro contexto ecológico. La paradoja de la cultura es que nos permite ir más allá de las posibilidades de una herencia genética, un potencial especialmente desarrollado entre los humanos, pero, a pesar de todo, jamás nos hará trascender nuestra condición animal y la necesidad de vivir en equilibrio personal y con nuestro entorno si no queremos vivir de forma autodestructiva.

En este sentido, asumo que la cultura es un fenómeno particular de la comunicación, que se ha vuelto vital para los seres humanos, pero también asumo que la comunicación es parte del todo y, como seres vivos, realmente necesitamos conectar nuestra cultura al lenguaje de la vida. Los dualismos y la oposición entre naturaleza y cultura que se enfatizan en algunas sociedades, particularmente en occidente, más que hacernos trascender, nos fragmentan y ponen en riesgo nuestra sobrevivencia como especie.

Por eso, enfocar nuestra atención en los niños pequeños es centrarnos en el potencial humano y en el proceso por medio del cual ese potencial adquiere una expresión cultural. Concibo que ahí pueda encontrar algunas pistas sobre el proceso que ha llevado a distanciarnos de nuestra base de vida o, por lo menos, comprender un poco, por qué, a pesar de que se habla tanto de los problemas sociales, económicos y ambientales, en la práctica parece que lo más sencillo es seguir igual.

El niño pequeño, en cuanto ser no doméstico, representa nuestra primera alteridad e implica nuestras construcciones culturales sobre la experiencia infantil y las condiciones históricas en que se manifiestan. Sin embargo, es crucial plantear que esa experiencia, aunque

construida en un tiempo y espacio particular, es *real*, tiene una base evolutiva que se manifiesta de formas diversas y constituye el fundamento de nuestra conciencia.

En este trabajo proponemos que esa “realidad” puede ser enfocada a través de *acontecimientos vitales* que “trascienden” los límites culturales, pues son inherentes a la crianza de los niños pequeños en cualquier marco cultural. Actos como dormir, despertar, comer, jugar, explorar, llorar, enfermar, no sólo atraviesan todas las sociedades humanas sino que son parte de nuestra condición animal y marcan nuestra experiencia vital.

El carácter cotidiano y transcultural de esos *acontecimientos vitales* es punto clave para hacer comparaciones, pues implica diversas *decisiones parentales* relativas a la crianza que responden a los *contextos sociohistóricos* que se viven y a la agencia y vitalidad infantil. Como se ha dicho, la intención es reflexionar sobre lo común en la experiencia infantil y lo que es atribuible a su contexto sin disociar ambos aspectos. De hecho, lo crucial es, precisamente, el resultado de su conjugación, el cual marca nuestra experiencia como seres bioculturales.

En este sentido, este trabajo plantea una discusión epistemológica que cuestiona las implicaciones del relativismo cultural extremo. Hoy, tras el relativismo antropológico, el construccionismo social y la posmodernidad, es difícil hablar de una realidad o de “la naturaleza” a pesar de que para actuar necesariamente requerimos de un sentido ante ella. Coincido en que no existe una realidad trascendente, pero considero que no podemos negar tampoco que tras nuestras construcciones culturales existen fenómenos sobre los que tenemos pistas y podemos pensar sin apegarnos a una tentativa totalizadora. La apuesta es concebir nuestras epistemologías como nuestra base relacional vital, y con todo lo problemático que pueda ser concebir la naturaleza, es necesario posicionarse para construir nuevas alternativas de relación.

¿Es el devenir histórico el que moldea nuestra experiencia y condiciona nuestra inadaptación actual al entorno natural? ¿Hasta qué punto es posible transformar o remodelar el proceso de crianza desde la familia? ¿Cómo se construye la relación entre naturaleza y cultura en la niñez temprana? ¿Cuáles opciones tenemos para lograr una relación recíproca con lo que nos rodea? ¿Qué podemos aprender de las experiencias de crianza alternativas y del potencial que encarna la niñez? Son algunas de las preguntas que se despliegan a lo largo del trabajo.

Organización del documento

En el primer capítulo se revisan las diferentes perspectivas socioculturales que han estudiado la crianza y la niñez desde la antropología y otras disciplinas sociales, y en el

transcurso se dan algunos ejemplos de la diversidad de prácticas de crianza en el mundo y su relación con procesos históricos y estructuras socioeconómicas particulares. La relación naturaleza-cultura aparece como punto ineludible de los enfoques teóricos, sean científicos o culturales. El objetivo es plantear los antecedentes generales del tema de estudio y presentar un panorama de la diversidad de experiencias de crianza a través de las culturas. Esto sirve para desnaturalizar nuestra perspectiva sobre el tema y para contextualizar, posteriormente, el fenómeno de la crianza actual en San Cristóbal de Las Casas.

En el capítulo dos nos proponemos caracterizar la crianza y la formación de la persona en la especie humana como fenómeno transcultural, resaltando la peculiaridad de los procesos de socialización contemporánea. La idea aquí es hacer una descripción de los procesos de socialización que permita situar la base biocultural, sus expresiones diversas y las tendencias hegemónicas y alternativas en la globalización actual. En esta sección se presentan los supuestos fundamentales sobre el aprendizaje cultural y la crianza, así como los ejes teórico-metodológicos que dan sentido a la propuesta: *la relación aprendizaje-crianza* y *la relación agencia-estructura*. El fundamento principal es la teoría de proceso civilizatorio de Norbert Elias que nos permite identificar los procesos de larga duración en la formación de la persona y las perspectivas de cambio.

En el capítulo tres nuestro propósito es presentar los casos de estudio. Para ello iniciamos con una breve descripción etnográfica de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. El objetivo es comprender su dinámica sociocultural reciente, en especial la presencia de diversos movimientos y propuestas educativas alternativas o con vocación transformadora respecto a la crianza infantil. Posteriormente, se presentan, una a una, las tres familias, ubicando los referentes culturales que los llevaron a tener una visión crítica de la crianza y la manera como construyen su proyecto educativo. El capítulo brinda antecedentes de la experiencia de crianza y presenta a cada una de las personas.

En el capítulo cuatro se presentan los testimonios de los padres respecto a la manera como enfrentan los acontecimientos vitales relacionados con la alimentación y el juego infantil en su vida cotidiana. Se toma en cuenta la manera como se concibe el proceso que relaciona la formación de persona social, el proyecto educativo familiar y las influencias externas que condicionan el proceso de crianza. Al presentar los testimonios se hacen observaciones que permitirán, al final de cada caso, reflexionar sobre la experiencia las familias en su apuesta por una crianza con

vocación transformadora. Para finalizar, se hace un análisis que compara los casos y apunta reflexiones sobre su experiencia.

Por último, en el capítulo cinco se presentan los testimonios relativos a la manera como las familias median la influencia casi omnipresente de dos agentes socializadores clave en el mundo contemporáneo: la escuela y los medios de comunicación masiva. Aunque estos agentes reflejan su acción durante los acontecimientos vitales relativos a la alimentación y el juego, dada su relevancia, decidimos revisarlos de manera específica. De esa forma, observamos el posicionamiento crítico de cada familia, sus retos y dilemas y las estrategias de mediación que proponen en el marco de la crianza. Al final se revisan las experiencias familiares para evaluar las posibilidades de agencia ante condicionamientos sociohistóricos que parecen determinantes.

Los amarres significativos se realizan en el apartado final, que como conclusión recupera las inquietudes centrales del estudio, reflexionando sobre los límites y posibilidades de la crianza infantil en el mundo contemporáneo. De esta manera, de los casos particulares nos proyectamos a una reflexión amplia que busca contribuir a pensar nuestro devenir ante la crisis civilizatoria que vivimos y plantearnos nuevas opciones de vida.

Síntesis y apuesta

Volviendo sobre lo planteado, esta investigación propone un marco para comprender cómo se concreta *la relación naturaleza-cultura* en el aprendizaje cultural de los niños en el mundo contemporáneo, tomando como ejemplo tres familias vinculadas con la ciudad de San Cristóbal de Las Casas y las investigaciones socioculturales sobre el tema. Esto como un medio para reflexionar sobre los límites y posibilidades de la crianza contemporánea ante los desafíos que produce la crisis civilizatoria actual. Al respecto, se asume que durante los primeros años nace nuestra conciencia como personas y, por tanto, adquirimos bases importantes que nos permiten relacionarnos con nuestro medio social y ambiental.

Por ello, la propuesta es comprender qué fuerzas se combinan para inhibir el cambio, enfocando *el proceso de crianza* contemporánea como *proceso civilizatorio* cuya tendencia global reproduce una relación de oposición y distancia hacia lo que denominamos “la naturaleza”, lo cual planteamos se traduce, de manera más o menos general, en una experiencia social y personal autodestructiva.⁴

⁴ No nos interesa satanizar el presente; nuestra idea es ver sus luces y sus sombras.

El espacio que nos sirve como referencia inmediata es la ciudad de San Cristóbal de Las Casas; un escenario que por su gran diversidad social y cultural y el número de iniciativas enfocadas a la transformación social nos brinda elementos para reflexionar no sólo sobre las tendencias globales que afectan la socialización urbana, sino también sobre las posiciones críticas, las estrategias de adaptación o resistencia y la búsqueda y construcción de alternativas por parte de las personas.

El objetivo es lograr sentar una base para comprender la manera como se construye *la relación naturaleza-cultura* en la interacción cotidiana entre entorno, familia y niños a través del tiempo y las culturas. Tenemos un marco histórico global, las particularidades de los procesos locales, familias que apuestan por un cambio y niños pequeños, nuevos en el mundo, cuya experiencia depende, en gran medida, del proceso de crianza en que se encuentran.

El planteamiento es que, en tanto personas, necesitamos vernos en un marco global, a la luz de nuestra historia evolutiva y sociocultural (filogénesis y sociogénesis), como medio para vislumbrar opciones que nos puedan ser útiles en los tiempos que vivimos. Para ello, enfocar la niñez temprana es clave, pues en ella podemos mirar cómo se entrelaza “la naturaleza” y “la cultura” en la formación de nuestra persona y lo que implica respecto a nuestra relación con el entorno.

Centrar la atención en el proceso de formación de la persona y cómo se relaciona con su entorno, implica que la investigación tiene como eje una reflexión epistemológica. En este sentido, reflexionar sobre la socialización de los niños en las interacciones cotidianas, es una estrategia para acercarnos a las nociones y prácticas particulares sobre la relación entre “naturaleza” y “cultura”, entendidas como epistemologías vitales que median nuestra relación con el mundo y crean límites y posibilidades en nuestra vida. Sin embargo, es necesario resaltar de nuevo que no se asumen las nociones de “naturaleza” y “cultura” como una dicotomía de opuestos, sino como una relación que puede ser enfocada de diversos modos, en la teoría y la práctica, dependiendo de la experiencia personal y la perspectiva asociada al grupo de pertenencia.

De este modo, para tener elementos que permitan evaluar los límites y posibilidades que tiene la niñez con relación a la posibilidad de generar opciones de vida que nos permitan estar cómodos en el mundo sin destruir nuestra base de subsistencia, la investigación busca conocer las expresiones que toman los procesos de socialización infantil en contextos sociales en gran

medida sujetos a procesos globales, específicamente en lo referente a la relación naturaleza-cultura, considerada como un aspecto indeterminado que es concretado culturalmente de maneras diversas por las personas durante el proceso de socialización.

El propósito es lograr un marco que permita mostrar la diversidad de estrategias, nociones y prácticas familiares en que participan los niños, a través de las cuales aprenden a relacionarse con el mundo, entendido éste como medio ambiente biológico y sociocultural. Al respecto, consideramos que la niñez temprana es un sitio de observación privilegiado, pues, en tanto etapa “tierna” en que comenzamos a familiarizarnos con el mundo, nos permite tener en cuenta la perspectiva de los niños y las nociones y prácticas familiares sobre la niñez y el desarrollo infantil, es decir, las teorías parentales sobre la formación de la persona y su relación con el mundo.

A partir de lo expuesto, se puede apreciar que el reto de la propuesta es comprender la socialización infantil en el mundo contemporáneo, específicamente en contextos urbanos, sin reducir su complejidad. Al respecto, podemos señalar que estamos asumiendo un enfoque ecológico y procesal que se manifiesta en diversos ámbitos. 1) En el interés por describir el proceso de socialización en el mundo contemporáneo, enfocando cómo las familias eligen y toman decisiones ante las influencias y opciones del contexto. 2) En el interés por comprender cómo se concreta la relación naturaleza-cultura, en el proceso de formación de la persona. 3) En la búsqueda de implicaciones que tiene la socialización cotidiana en la formación de la persona y su relación con el mundo, entendido como medio ambiente vital. Y, por último, 4) en la evaluación de los límites y posibilidades de la socialización actual ante la necesidad de un cambio que permita una relación viable con nuestro entorno de vida.

De esta manera, apostamos por hacer una crítica orientada a la reflexión sobre posibilidades culturales, pues más allá del afán de comprender mejor las características del proceso de crianza contemporáneo, buscamos que el conocimiento permita revisar nuestros supuestos y reconocer alternativas. El punto de partida es que vivimos una crisis civilizatoria global, en especial debido al deterioro ambiental que amenaza nuestra forma de vida y nos coloca ante la necesidad de búsqueda y experimentación de opciones. Las familias de estudio, de una manera u otra, han asumido ese reto. Su ejemplo nos abre perspectivas interesantes, pues nos devuelve una mirada nueva sobre nuestra vida, desde la cual es posible comenzar a imaginar caminos

Capítulo uno

Perspectivas socioculturales sobre la niñez y la crianza

Introducción

La niñez en este trabajo es entendida como un proceso biológico que se expresa durante los primeros años de vida de los seres humanos. Se trata de una etapa del ciclo vital por la que todos pasamos y en la cual tuvimos un activo e intenso aprendizaje de los códigos necesarios para participar de la vida social de nuestro grupo. Sin embargo, cada grupo delimita de forma particular esta etapa y construye significados y valores asociados a ella. Dicho de otra manera, la niñez implica experiencias diferentes dependiendo de cada sociedad y, por tanto, es un proceso biológico que irremediablemente se encuentra moldeado por contextos socioculturales particulares.⁵

La antropología es una de las disciplinas que más ha contribuido a señalar el papel del contexto sociocultural en la experiencia infantil. Desde sus inicios comenzó a documentar las diversas maneras de vivir esta etapa a lo largo y ancho del mundo y, partiendo de esa relatividad, desarrolló diferentes propuestas teórico-metodológicas. En esta parte del trabajo hago un recorrido por los principales enfoques antropológicos sobre la niñez y la crianza, al tiempo que observo los diálogos y/o debates que en su momento ha sostenido la antropología con campos como la psicología y la pedagogía y, más recientemente, con la historia y la sociología. Por eso, el texto se divide en dos segmentos: en el primero se muestran los enfoques clásicos generados en la antropología; en el segundo, las perspectivas socioculturales recientes, las cuales muestran la emergencia de un campo transdisciplinar en el que la participación infantil, los derechos, el contexto global y la historia tienen un papel relevante.

Así, el objetivo es situar los antecedentes y discusiones que son claves cuando se estudia a los niños y la crianza desde una perspectiva sociocultural. Sin embargo, no se trata sólo de un recuento de escuelas o teorías. Retomando los diferentes datos y planteamientos, a lo largo del camino realizo anotaciones que apuntan hacia la elaboración de un enfoque adecuado para mi problema de investigación. Por eso, para concluir, se discuten los principales aportes derivados de los estudios socioculturales de la niñez, priorizando aquellos que, desde mi evaluación,

⁵ Niñez e infancia son usados como sinónimos en el lenguaje común. En este trabajo infancia será empleado para referirnos a la construcción hegemónica de la niñez que nace con la modernidad. Pero de manera más general empleamos niñez, asumiendo que existen variaciones en la concepción de la misma.

permiten un enfoque adecuado para entender la crianza en un contexto sujeto a procesos globales, sobre todo para comprender la manera como se forma la persona y su relación con el entorno o medio de vida.

Del mismo modo, recorriendo los distintos enfoques antropológicos sobre la niñez y el proceso de crianza, visualizaremos algunos ejemplos representativos de la diversidad de experiencias intrínsecas a un proceso cultural como éste. Así, esta parte del trabajo permite situar antecedentes generales sobre la crianza y la niñez a través del tiempo y las culturas, para tener una contextualización amplia del tema y de las formas como ha sido estudiado. Asumo de entrada que dicha amplitud es necesaria para visualizar posibilidades y relativizar nuestra propia visión, lo cual es básico si queremos encarar este tema ante la crisis civilizatoria y las opciones con las que contamos.

El interés científico por la niñez

La niñez como tema de interés científico se consolida a finales del siglo XIX a través de disciplinas como la pediatría, la psicología y la pedagogía, que entonces comenzaban a tomar su forma moderna. Este interés aparece de la mano con la emergencia de una preocupación pública por el tema que se deriva, por un lado, de los efectos negativos de la revolución industrial en los niños y, por otro, de la necesidad que tenían los nuevos Estados europeos de una educación uniforme para formar ciudadanos y crear culturas homogéneas entre sus gobernados.⁶

En el primer caso, el interés fue brindar soluciones a los problemas que enfrentaban los niños ante los cambios acelerados generados por la nueva dinámica económica. Uno de esos cambios fue la migración masiva del campo a la ciudad, la cual hizo estragos sobre el orden social, provocando malas condiciones de vida y trabajo. Estas condiciones fueron especialmente graves en los niños debido a la explotación laboral de que eran objeto y las condiciones de pobreza y desintegración social prevalecientes. Ante esta situación, en diversos lugares y

⁶ LeVine (2007, p. 248) comenta sobre el interés público surgido a partir de los efectos negativos de la revolución industrial en el siglo XIX, justo cuando se institucionalizaban disciplinas científicas centradas en la infancia. Sobre la necesidad de los Estados de crear culturas homogéneas a partir de la educación, véase Villoro (1998, p. 27).

momentos, surgieron movimientos a favor de los niños, los cuales promovieron leyes contra el trabajo infantil y gestionaron espacios y medidas para protegerlos.⁷

En el segundo caso el interés fue mejorar el control sobre la población gobernada, creando instituciones para transmitir valores y conocimientos adecuados al nuevo orden social y al desarrollo capitalista, lo que implicó la creación de sistemas educativos promovidos y supervisados por el Estado y la promulgación de leyes para hacer obligatoria la asistencia infantil a las escuelas. De esta manera, se buscó transmitir una identidad colectiva basada en la historia y los héroes nacionales y se comenzaron a difundir valores y comportamientos adecuados a la organización y a la dinámica económica de los Estados modernos, que también comenzaban a conformarse. Entre otras cosas, era crucial establecer una lengua oficial para lograr un mejor control político sobre la población.⁸

Así, en el marco de problemáticas y necesidades para las que se requería de conocimiento “útil” para tomar decisiones, durante el siglo XIX comenzaron a institucionalizarse sistemas escolares, orfanatorios y especialidades académicas y médicas centradas en la niñez. La pediatría, enfocada en la salud infantil; la pedagogía, enfocada en generar planteamientos sobre la manera de educar; y la psicología infantil, que puso sus esfuerzos en comprender el aprendizaje y el desarrollo psicológico de los niños, fueron algunas de las especialidades que cobraron importancia, pues proveían al Estado conocimientos que ya no estaban basados sólo en el discurso religioso o filosófico, sino en observaciones y análisis sistemáticos.⁹

Sin embargo, el interés científico por la infancia rebasaba el interés inmediato en resolver problemáticas de las naciones en proceso de industrialización y también cobró relevancia por plantear nuevas respuestas sobre el origen y la condición del ser humano dentro del reino animal. Un evento que ayudó a dar esta dimensión a los estudios fue la publicación, en 1859, del *El origen de las especies* de Charles Darwin, libro que tuvo un impacto poderoso al proporcionar

⁷ Sobre la dislocación social producida durante la revolución industrial, véase Polanyi (2003, pp. 201-202), quien comenta las condiciones de trabajo de los niños y las leyes generadas para protegerlos. LeVine (2007, p. 248) comenta acerca del surgimiento de movimientos a favor de los niños durante el siglo XIX.

⁸ Sobre la escolarización en los Estados modernos véase: Viñao (2002). Hobsbawm (2000, p. 101-105) analiza el papel que tuvo la escuela en el establecimiento de una lengua oficial.

⁹ LeVine (2007, p. 248) comenta el surgimiento de orfanatorios, sistemas educativos y especialidades académicas. Sobre los primeros estudios sistemáticos sobre la infancia, véase Delval (1998, p. 35).

argumentos significativos para replantear muchos presupuestos sobre la vida y la historia humana que por esa época comenzaban a ser cuestionados.¹⁰

La mayoría de las disciplinas científicas que tomaban forma entonces no escaparon a la influencia de los planteamientos de Darwin, y las teorías sobre la conducta y la sociedad no fueron la excepción. Fue en ese contexto que los psicólogos comenzaron a observar el desarrollo evolutivo de los niños y que la antropología enfocó gran parte de sus esfuerzos en entender la manera como había ocurrido la evolución de las sociedades humanas. Por ello, aunque la niñez en sí misma no fue un interés claro de la antropología, a partir de la influencia evolucionista, los antropólogos se enfocaron a buscar evidencias de las “edades” o “estadios” por los que había pasado la humanidad y clasificaron a muchas de las sociedades que se descubrían —y que bajo la óptica de las naciones modernas aparecían como “atrasadas”— como representantes contemporáneas de “la infancia del género humano”.¹¹

Así, de manera análoga a la psicología infantil —que encontró un fuerte argumento a favor de la evolución en los caracteres de otros animales que aparecen durante el desarrollo del embrión y analizó el desarrollo de habilidades psíquicas de los niños de manera evolutiva—, la antropología buscó clasificar las edades por las que atravesaron los seres humanos, ordenándolas en esquemas de progreso evolutivo, y estos esquemas se basaron en el estudio comparativo de aspectos como la organización social, la economía, la tecnología y las características culturales de diversas sociedades presentes en el mundo, algunas de las cuales fueron consideradas como ejemplos fosilizados de un pasado remoto.¹²

Taine, uno de los primeros psicólogos infantiles, refiere así la analogía entre el desarrollo infantil y la evolución humana, que era clave en la antropología de la época:

En general el niño presenta en estado pasajero caracteres mentales que se encuentran en estado fijo en las civilizaciones primitivas, aproximadamente como el embrión humano presenta en estado pasajero caracteres físicos que se encuentran en un estado fijo en clases de animales inferiores. (Taine, 1876 citado en Delval, 1998, p. 37)

¹⁰ Delval (1998, p. 36) plantea la influencia de Darwin en los estudios sobre la infancia.

¹¹ Así caracterizó Lewis Henry Morgan (1877/1993) al tipo de sociedades que en su propuesta representaban el “salvajismo inferior” (p. 48).

¹² Precisamente uno de los trabajos más notables en este sentido fue *La sociedad antigua* de Lewis Henry Morgan (1877/1993), pero fue una idea compartida y explorada por varios de sus contemporáneos.

Fue así como el paradigma evolucionista sirvió a los antropólogos para dar una explicación a las diferencias observadas entre los grupos humanos que los países occidentales iban encontrando en su expansión colonial por América, África, Asia y Oceanía. Esas sociedades fueron clasificadas en diferentes estadios evolutivos con relación a una escala donde el punto supremo eran las naciones modernas, lo cual, evidentemente, sirvió de base para justificar el colonialismo: Si esos grupos eran ejemplos vivos de otras edades por las que occidente pasó alguna vez, entonces, dada la “madurez” y el “avance” de la civilización occidental, era válido ejercer dominio o tener la “tutela” sobre ellos.¹³

Por ello, al igual que la psicología y la pedagogía, la antropología también tuvo un papel relevante para el Estado, sólo que a diferencia de estas disciplinas, su relevancia no nace de los problemas internos de las naciones europeas, sino de los dilemas que surgían en el contexto de la expansión colonial por el mundo. Sus planteamientos sirvieron para justificar las relaciones de poder a nivel mundial, consideradas, por un lado, como un efecto de los procesos de selección natural en el plano social, y por otro, de forma un tanto contradictoria, como la manera en que “el hombre civilizado” se impone a la naturaleza y logra superarla; con lo que el dominio de “la civilización” aparece como “natural” y a la vez se concibe a “la civilización” como algo que trasciende “la naturaleza”.

En este sentido, las poblaciones nativas, es decir, los “salvajes” o “primitivos”, eran considerados más próximos a “la naturaleza” y, al mismo tiempo, eran vistos como “los menos aptos”, destinados a desaparecer, lo que en términos generales significaba que, al igual que los niños, requerían del control y el dominio civilizador para crecer y madurar. Por lo que podemos afirmar que no sólo se estaba aplicando el principio de la selección natural en el plano social, sino también el significado que las naciones modernas estaban dando a la familia, a la educación y a la niñez, equiparando a las culturas nativas con estados mentales que en occidente se consideraban típicamente infantiles y que el proceso educativo debería domesticar.¹⁴

De este modo, en el siglo XIX se consolida un importante interés científico por los niños, que dentro de la antropología se extrapola al campo de la evolución sociocultural. Este interés, que implicaba una reflexión sobre el papel de la educación y la naturaleza humana en el

¹³ Acerca del papel del evolucionismo para justificar el colonialismo del siglo XIX véase Stauder (1976, pp. 15-20).

¹⁴ En este sentido, la noción de infancia puede considerarse una construcción social e histórica. El historiador Philippe Ariès (1973/2001) es el primero que señala esto.

aprendizaje infantil y sobre el desarrollo general de la civilización —con intereses prácticos para los estados modernos—, venía de la mano con cambios notables en la experiencia y significado de esta edad en occidente, en donde las transformaciones en la vida familiar entre los siglos XVI y XVIII, junto al paulatino aumento de la educación escolarizada y una disciplina moral férrea, produjeron una revolución en la afectividad hacia los niños (Ariès, 1973/2001).

A grandes rasgos, este proceso, tal como lo describe Phillippe Ariès (1973/2001), involucra el surgimiento de una atención “mimosa” hacia los pequeños dentro de la familia (cada vez más circunscrita a un ámbito de interacción privado), que se combina con el avance de la escolarización y la visión de los pedagogos y moralistas que, cada vez con más fuerza, planteaban la necesidad de disciplina y control para una mejor formación infantil. Esto condujo a que, de una relativa indiferencia hacia esta edad, los niños comenzaran a ser el centro de la vida familiar (especialmente la burguesa) y se les diferenciara tanto física como mentalmente de los adultos, por lo que el nacimiento de un pequeño comenzó a considerarse como la oportunidad de quererlo y amarlo, vigilando su educación y su desarrollo moral (ídem).

En estos cambios además han confluído otros procesos. Durante el siglo XIX, por ejemplo, la escolarización masiva de la niñez europea disminuyó las obligaciones infantiles en la vida doméstica, y el desarrollo de la pediatría contrarrestó los altos índices de mortalidad infantil, con lo que la muerte de un niño —antes un suceso común— comenzó a verse como un hecho intolerable y la etapa de juego aumentó, caracterizando la experiencia infantil. Esto, unido a procesos de cambio más recientes —como el decremento de la natalidad y el aumento del trabajo y la escolarización femenina—, repercutieron en las características de la vida familiar y la experiencia de los niños en el siglo XX, pues los Estados modernos fortalecieron su papel en la educación infantil, haciendo de la escolarización una meta global, y el bienestar físico y psicológico de los pequeños adquirió cada vez más importancia en el discurso público y en el familiar.¹⁵

Así, desde el siglo XVII pero de forma más evidente en el XIX, la socialización de los niños dejó de ser un campo de interés exclusivo del ámbito comunitario y comenzó a ser objeto de estudios de pensadores y científicos que debatían sobre su protección y desarrollo. Al mismo

¹⁵ Sobre la escolarización y el desarrollo de la pediatría véase LeVine (2007). Acerca de la preocupación pública reciente por el bienestar infantil, véase Bluebond-Langner & Korbin (2007). En el apartado “Antropología de la infancia, procesos sociales y política pública”, se retoma esta discusión.

tiempo, en un proceso dialéctico, este interés público y científico por los niños ha generado cambios notables en el significado que se da a los pequeños, pues cada vez más los padres modernos se han preocupado por su papel en la educación de sus hijos y han buscado alternativas en los planteamientos científicos. Un ejemplo de esto son los trabajos de Freud, los cuales llamaron la atención acerca de la importancia de las experiencias tempranas en la vida adulta, de manera que, como nunca antes, la educación, el aprendizaje y el desarrollo psicológico de los niños ha sido fuente de dilemas al interior de las familias modernas, disminuyendo incluso la severidad que tuvo la educación familiar y escolar durante el siglo XIX.¹⁶

Todos estos cambios —que obviamente han ocurrido de forma diferenciada según el contexto cultural y las diferencias socioeconómicas de las familias, y que se manifiestan principalmente en contextos urbanos— hicieron hegemónico un sentido de la niñez —la infancia moderna—, que quizás hoy se encuentre en crisis, pues cada vez más las diferencias generacionales implican cambios en las perspectivas culturales y, con el desarrollo de las tecnologías comunicativas, los adultos no controlan completamente el acceso de los niños a la información (Narodowsky, 2005). Esto, aunado a los efectos negativos que la globalización actual ha tenido en los niños de diversas partes del mundo, ha hecho que en la última década del siglo pasado haya resurgido con nueva fuerza el interés científico y público por la niñez.¹⁷

La semejanza con lo que sucedió en el siglo XIX no es casual. Los niños actuales son objeto de debate público y esto ha renovado el interés científico por ellos. Por eso, la ciencia no puede verse al margen de su contexto histórico. Es evidente que nuestras preguntas sobre la experiencia infantil están relacionadas con el mundo que nos rodea. Es este trabajo, partimos de una visión crítica sobre la dinámica autodestructiva de la sociedad humana a escala global, en específico ante la degradación ambiental que ha producido, y buscamos vislumbrar alternativas de cambio acordes a la complejidad y al reto ante el que nos coloca. Ello implica un esfuerzo por comprender cómo se ha conformado la experiencia infantil, que es base de nuestra vida, y los horizontes que se perfilan en la dinámica contemporánea.

¹⁶ Sobre la emergencia de dilemas paternos sobre la educación infantil y el relajamiento del autoritarismo véase Elías (1998, pp. 409-450). LeVine (2007, p. 248) comenta la importancia de los escritos de Freud en el interés por la subjetividad de los niños del siglo XX.

¹⁷ Para reflexiones interesantes sobre el cambio generacional, el uso de nuevas tecnologías comunicativas y el impacto de la globalización en la infancia y la juventud, véanse Mead (1970/2002) y Weisner & Lowe (2005). En el apartado “Antropología de la infancia, procesos sociales y política pública”, se retoman los planteamientos de estos autores.

Perspectivas clásicas en la antropología

Durante el siglo XIX el interés antropológico por los niños se dio de forma indirecta, aplicando la visión social moderna sobre las edades a la evolución cultural. Durante el siglo XX la niñez comenzó a ser estudiada de manera específica y ese interés se ha mantenido de forma constante, si bien ha tenido periodos de mayor auge y visibilidad en algunas escuelas de pensamiento. A continuación presento las perspectivas desarrolladas por la antropología hasta los años setenta del siglo XX. Se destaca como una de las principales tendencias un diálogo crítico con la psicología, quizá porque la formación temprana nos conecta directamente con nuestra formación psicocultural.

Primeros acercamientos.

Aunque la “infancia del género humano” fue tema clave en la antropología evolucionista del siglo XIX, los niños en sí mismos no fueron un tema de interés para los antropólogos de esa época. A pesar de ello, a finales de ese siglo se disponía ya de observaciones etnográficas que comenzaron a dar cuenta de la diversidad de la experiencia infantil a lo largo del mundo. Estas primeras observaciones, que fueron registradas por misioneros y administradores coloniales, y luego por las primeras expediciones etnográficas, aunque no colocaron a los niños como objeto de estudio antropológico, hicieron que el tema comenzara a ser parte del registro etnográfico de la disciplina (LeVine, 2007, p. 248).

Gracias a esto, en 1909, Arnold van Gennep, en su trabajo clásico *Los ritos de paso*, pudo sintetizar gran número de observaciones sobre ceremonias y costumbres asociadas a la niñez, como los ritos de adopción, los de elección del nombre y los de iniciación, por lo que su trabajo fue pionero en el estudio del ciclo vital, destacando desde entonces cómo los ritos dan un significado social a las edades y eventos por los que pasa la persona dentro su sociedad. Así, por ejemplo, hizo notar que la *pubertad física* no siempre se corresponde con la *pubertad social*, por lo que planteó la necesidad de distinguir ambos aspectos en la maduración de la persona (Van Gennep, 1909/1986, p. 81).

El registro etnográfico de los ritos y procesos asociados al ciclo de vida ha perdurado en la antropología y ha sido importante para mantener un registro de observaciones relacionadas con la niñez en diversas sociedades, independientemente de los intereses particulares de cada investigador. Sin embargo, es hasta la década de 1920 —en un contexto en el que se había

comenzado a cuestionar la validez de las generalizaciones evolucionistas y se veía la necesidad de que el antropólogo hiciera un trabajo etnográfico directo en los contextos sociales para conocerlos de forma integral— cuando se realizan las primeras publicaciones antropológicas centradas de forma específica en la socialización infantil (LeVine, 2007, p. 248).

Margaret Mead fue la primera antropóloga en realizar una investigación de este tipo. En 1925 llegó a Samoa, específicamente a la isla Ta'u, interesada en conocer el paso de la niñez a la adolescencia entre los nativos. Su objetivo principal fue comprobar si la “adolescencia” es un periodo de estrés y crisis emocional en todos los grupos humanos, como era concebida y experimentada en los países occidentales, o si, por el contrario, las experiencias de esta etapa varían de acuerdo al contexto sociocultural en el que se crece (Mead, 1928/1993).

El resultado de su investigación, publicado en 1928, fue una rica etnografía sobre la manera como las niñas samoanas son tratadas durante su crecimiento y, específicamente, sobre la manera como las adolescentes experimentan su transición al mundo adulto. Así, por medio de una amena descripción, Mead concluye que para las muchachas samoanas éste no era un periodo crítico, sino que, al contrario, se trataba de una época de gran libertad sexual entre los jóvenes, la cual se buscaba prolongar lo más posible antes de contraer matrimonio (ídem).

El contraste de esta experiencia con Norteamérica era evidente. Margaret Mead dedicó un capítulo a reflexionar sobre las diferencias educativas en ambos lugares y, al hacerlo, puso sobre la mesa argumentos importantes para contradecir planteamientos psicológicos de occidente, en este caso el de Stanley Hall, que proponía que el malestar de la adolescencia era universal entre los humanos. De esta manera, en su primer trabajo Mead defendía la plasticidad de la naturaleza humana, mostrando el papel que juega el medio sociocultural en experiencias que se consideraba tenían un fundamento puramente biológico.

Por ello, aunque la validez de sus descripciones en Samoa han sido cuestionadas por Derek Freeman en 1983, por ejemplo con relación a la libertad sexual que tenían las jóvenes antes del matrimonio (Weiner 1983),¹⁸ su planteamiento general sobre el papel de la cultura en la

¹⁸ Freeman basa su crítica en su experiencia como investigador de la cultura samoana a partir de 1940 y en entrevistas con las antiguas informantes de Mead, las cuales afirmaron haber mentido sobre sus prácticas sexuales juveniles. Weiner (1983) hace un cuidadoso recorrido por las inconsistencias del trabajo de Freeman y cuestiona su acusación sobre un determinismo cultural en Mead. El trabajo de Freeman, publicado cinco años después de la muerte de Margaret Mead, también ha sido criticado por manipular la información con el objetivo de desacreditar a la autora, además de que, en el tiempo que él llegó a la isla, la evangelización protestante había permeado la cultural local. Para otro trabajo que aborda la controversia

experiencia del crecimiento y el desarrollo psicológico ha perdurado, y a lo largo de su extensa carrera continuó realizando importantes aportaciones en torno a la socialización infantil, algunas de las cuales han tomado relevancia en los planteamientos actuales. Entre éstas aportaciones destacan el haber señalado el papel activo de los niños en el aprendizaje cultural, su capacidad para crear mundos autónomos respecto a los adultos (Mead, 1932/1985) y su observación de que la transmisión cultural también ocurre de las generaciones jóvenes hacia las mayores (Mead, 1970/2002).¹⁹

Otro precursor en el estudio de la infancia fue Bronislaw Malinowski, quien en 1929 publicó su libro *La vida sexual de los salvajes del noroeste de Melanesia*, en donde describe las ideas y prácticas sexuales de las sociedades que había estudiado, especialmente los Trobriand, poniendo énfasis en la manera en que se socializaba a los niños con relación a su sexualidad. El texto presenta una vívida descripción de las conductas sexuales que observó entre los niños y adolescentes, las cuales mostraban un fuerte contraste con las sociedades europeas. Por ejemplo, los niños podían observar las relaciones sexuales de sus padres sin censura y desde los cuatro o cinco años iniciaban juegos sexuales que ocurrían con naturalidad sin interferencias de los mayores (Malinowski, 1929/1982).

A partir de estos datos y de las características de la organización familiar de estas sociedades, Malinowski cuestionó la universalidad del planteamiento freudiano sobre el complejo de Edipo, que afirma la existencia de una atracción sexual del hijo hacia la madre que genera un odio reprimido hacia su padre. Malinowski argumentaba que este planteamiento debería ser modificado para aplicarlo a sociedades matrilineales como los Trobriand, pues en esas sociedades las dinámicas familiares y la experiencia sexual contrastaban con las que Freud consideraba genéricos en los seres humanos. En las islas Trobriand, el hermano de la madre actuaba como figura paterna autoritaria, mientras que el padre biológico, que era la pareja sexual de la madre, actuaba como una figura paterna afectuosa y permisiva (ídem).²⁰

Freeman-Mead véase Shankman (1996) que observa las inconsistencias en la revisión histórica de Freeman.

¹⁹ Para una revisión sobre la trayectoria académica de Margaret Mead véase: Langness (1975).

²⁰ En 1932, Geza Roheim publica los resultados de una investigación en la cual defiende la universalidad del complejo de Edipo frente a los planteamientos de Malinowski (Harris, 2006, p. 370-371). Otros autores, como Spiro en 1982, han concluido que el complejo de Edipo se presenta de forma marcada entre los Trobriand (Herdt, 1985). Finalmente, la evidencia presentada por Cai Hue sobre los na, una sociedad

Así, tanto Mead como Malinowski mostraron la relevancia del estudio etnográfico de la niñez y partir de sus evidencias cuestionaron la universalidad de algunos planteamientos psicológicos generados desde occidente. Ambos pusieron los cimientos para el estudio de la infancia en la antropología, si bien el tema tuvo mejor acogida en Norteamérica, en donde existían las condiciones para el desarrollo de una antropología psicológicamente orientada. En Inglaterra, antropólogos directamente influenciados por Malinowski, entre ellos Raymod Firth, Evans-Pritchard, Meyer Fortes y Margaret Read, publicaron monografías en las que la niñez tuvo presencia significativa. Estos trabajos la colocaron como tema antropológico, más que como un préstamo de la psicología (LeVine, 2007, p. 250-251); sin embargo, su estudio no tuvo un papel protagónico como lo tendría en la antropología estadounidense, como mostraremos a continuación.

La escuela de cultura y personalidad.

Si bien los trabajos de Mead y Malinowski significaron una fuerte crítica a las generalizaciones que la psicología realizaba teniendo como base a las sociedades occidentales, a partir de dicha crítica nació una relación ambigua entre antropólogos y esa disciplina, pues, al discutir sus planteamientos universales, estaban al mismo tiempo recuperando ideas clave del psicoanálisis freudiano, como la importancia de la experiencia infantil en la vida adulta y el papel de la sexualidad en la psicología humana. Esta influencia se haría cada vez más explícita, sobre todo cuando el estudio del desarrollo de la personalidad se volvió un tema central en la antropología cultural estadounidense y cuando algunos psicólogos matizaron las generalizaciones freudianas y se interesaron más por el papel del ambiente social en el desarrollo psicológico.

Así, a partir de la influencia de Freud, y luego de otros planteamientos psicológicos más sensibles al efecto de la cultura, en los Estados Unidos tomó forma una antropología psicológicamente orientada, cuya primera expresión fue el movimiento conocido como Escuela de Cultura y Personalidad. Dicho movimiento, que se desarrolló entre los años veinte y los años cincuenta del siglo XX, fue un campo exploratorio que se concentró en el papel que tiene la crianza infantil en la formación del carácter de las personas y en los patrones culturales de la sociedad, inclinándose hacia una postura relativista que puso énfasis en el papel de la cultura en la psicología humana. Sus fundadores, Margaret Mead, Ruth Benedict y Edward Sapir, fueron

china en la que el padre es completamente anónimo y el matrimonio no es la base de la reproducción social, parece reafirmar que el complejo de Edipo no es universal (Pradelles de Latour, 2000).

alumnos de Franz Boas, quien es la figura de la que se desprende la antropología norteamericana del siglo XX.²¹

El programa que Boas propuso para la antropología se enfocó en documentar la diversidad cultural sin incurrir en generalizaciones teóricas antes de conocer cada cultura de forma integral dentro de su contexto particular, por lo que alentó los estudios empíricos y conminó a sus alumnos a desafiar las visiones universales planteadas por los antropólogos evolucionistas y otras disciplinas científicas, a la luz de las diversas culturas del mundo. Esto parecía distanciar a los antropólogos de los planteamientos de la psicología. Sin embargo, Boas concibió a la investigación cultural como el estudio de la vida mental del hombre, y de este modo hizo posible un punto de convergencia entre la antropología y el psicoanálisis; esto pese a que Freud partía de supuestos universales de la naturaleza humana y era heredero de los postulados del evolucionismo del siglo XIX, los cuales fueron firmemente criticados por Boas por considerarlos poco fundamentados (Harris, 2006, p. 340).

Con relación a la niñez, Boas realizó estudios antropométricos entre niños hijos de inmigrantes en Estados Unidos, en los que encontró diferencias notables con relación a las características físicas de sus mayores. A partir de estos resultados —y por su posición crítica ante el determinismo biológico que servía como fundamento a planteamientos racistas de su época (cf. Weiner, 1983)—, formuló una perspectiva sobre el desarrollo humano que sugería que no sólo el desarrollo físico es influenciado por factores del entorno, sino que, dada la maduración gradual del sistema nervioso, la estructura mental del niño también debe ser afectada por el entorno social (LeVine, 2007, p. 249). Precisamente, el trabajo de Margaret Mead sobre el paso de la infancia a la adolescencia en Samoa, que antes comentamos, fue sugerido por Boas, y sus resultados fueron un gran argumento a favor de la plasticidad del desarrollo humano (Harris, 2006, p. 352).

De hecho los trabajos de Mead posteriores a Samoa se caracterizaron por seguir cuestionando planteamientos universales propios de occidente. Así, por ejemplo, a partir de los datos de su investigación entre los Manus, en 1932 publicó un artículo en el que cuestionó el planteamiento de Piaget sobre un animismo en el pensamiento infantil (LeVine, 2007, p. 250),

²¹ La relación de trabajos que a continuación se presenta sintetiza planteamientos cuya fuente son algunas revisiones críticas que se han realizado sobre el desarrollo de la Escuela de Cultura y Personalidad, principalmente, Marvin Harris (2006) y Robert LeVine (2000 y 2007). Se hacen referencias precisas sólo cuando los planteamientos de estos autores son muy particulares y cuando se retoman los textos de los representantes clásicos de dicha escuela.

pues sus resultados mostraban que los niños manus eran considerablemente menos animistas que sus padres e incluso menos animistas que los niños norteamericanos (cf. Harris, 2006, p. 357 y Langness, 1975, p. 98). Posteriormente, en 1935, Mead publicó un estudio comparativo sobre la manera cómo se socializa la personalidad de hombres y mujeres entre las sociedades arapesh, mundugumor y tchambuli. Su conclusión fue que la cultura tenía un papel esencial en el establecimiento de los roles de ambos sexos, a tal grado que el estereotipo occidental de la mujer y el hombre se mostraban invertidos en una de esas sociedades (Mead, 1935/1990). Con ese argumento Mead cuestionó supuestos sobre la naturaleza humana populares en occidente y comenzó a señalar la manera como a través de la socialización se construye la identidad de género.

Sin embargo, a pesar de estas críticas a las generalizaciones de la psicología occidental, científica o popular, por ese entonces el psicoanálisis freudiano estaba teniendo un impacto muy fuerte en Norteamérica y los antropólogos no escaparon a la atracción de sus planteamientos, los cuales, aunque al principio no usaron de forma evidente, se reflejaban en la importancia que comenzaron a dar al estudio del desarrollo de la personalidad. Así, al parecer, la primera etapa de la Escuela de Cultura y Personalidad, que Harris (2006) llama prefreudiana —porque aún no se reconocía abiertamente la influencia de Freud—, puede deberse al respeto que se tenía a Boas y a su programa de trabajo, que mantenía un recelo hacia las generalizaciones teóricas antes de acumular evidencias (LeVine, 2007).

Uno de los trabajos “prefreudianos” más notables en la Escuela de Cultura y Personalidad es el de Ruth Benedict, quien consideró que las culturas se configuraban alrededor de un *ethos* central, descubierto mediante el análisis de sus instituciones y costumbres. Dicho *ethos* empujaba a los individuos hacia una personalidad ideal, de manera que aquellos cuya personalidad fuese más compatible con esa expectativa deberían ser los mejor adaptados a su sociedad. Con este planteamiento, Benedict caracterizó a la personalidad de los indios pueblo como apolínea (centrada en el orden) y a la de los kuakiutl como dionisiaca (centrada en los excesos). Así, aunque equiparó el análisis cultural con un análisis psicológico individual proyectado a nivel social, sus planteamientos no requirieron de la perspectiva freudiana de forma directa (Benedict, 1934/1987).

El primero en plantear la posibilidad de un acercamiento entre la antropología y el psicoanálisis fue Edward Sapir, quien es mejor reconocido como lingüista pero tuvo entre sus

intereses principales la relación entre cultura y personalidad. Este autor, aunque no realizó trabajo de campo con relación a la niñez, en sus cursos y artículos reflexionó de forma profunda sobre diversos temas alrededor del aprendizaje cultural, generando ideas que son apreciadas en la actualidad y, desde muy temprano, en 1917, llamó la atención sobre las posibilidades de la relación entre la antropología y el psicoanálisis, siempre y cuando se revisaran algunos de los aspectos en que éste último se fundamentaba (Whiting, 1978).²²

Sin embargo, no será hasta mediados de los años treinta, cuando dentro de la psicología se replantean las ideas de Freud, que el acercamiento de los antropólogos al psicoanálisis se hace más evidente. Psicólogos y psiquiatras como Harris Stack Sullivan, Karen Horney y Erich Fromm dejaron de insistir en los planteamientos de Freud respecto a los aspectos biopsicológicos comunes a todos los humanos y desplazaron su enfoque hacia la calidad de la experiencia interpersonal de los niños en su entorno familiar durante los primeros años, como determinante de la salud mental de los individuos (LeVine, 2007, p. 251). Así, de la mano de los trabajos neofreudianos, que a diferencia de los freudianos ortodoxos estaban abiertos al estudio de la variación cultural, los antropólogos encontraron planteamientos teóricos que podían ser relacionados con las relaciones sociales tal como eran observadas en diversos contextos culturales.²³

Con esta perspectiva, Gregory Bateson y Margaret Mead (1942), estudiaron la formación del carácter balines. En un trabajo innovador que se destaca por haber empleado por primera vez la fotografía en el registro de las relaciones interpersonales durante la crianza infantil, no sólo como ilustración sino como material de interpretación (Jacknis, 1988, p. 165), Mead y Bateson consideraron que el tipo de interacciones que los balineses entablaban con sus niños —en rutinas que estimulaban y luego frustraban a los pequeños— generaban estados patológicos en su personalidad. En este sentido, su planteamiento era claramente neofreudiano; sin embargo, avanzando más allá de esta perspectiva en antropología —que tendía a centrarse en aspectos negativos— también consideraron que algunos rituales balineses podían servir como método

²² El legado de Sapir es importante, pues su obra fue más allá de muchos de los supuestos de la Escuela de Cultura y Personalidad de su época (LeVine, 2007). En el apartado “Etnopsicología, lenguaje e infancia” comentaremos la relevancia que ha adquirido en la actualidad.

²³ Sin embargo, hay que destacar que los antropólogos también dejaron de insistir en el relativismo cultural, y de hecho en su búsqueda de modelos para entender el desarrollo de la personalidad se volvieron parcialmente dependientes de la psicología, probando diferentes perspectivas y desechándolas cuando perdían credibilidad (LeVine, 2007, p. 249).

terapéutico para resolver problemas psicológicos de los individuos (LeVine, 2007, p. 252), lo que fue un intento de relacionar la crianza infantil con las prácticas culturales, que sin embargo no llegaron a desarrollarse.

En este sentido, el autor que mejor desarrolló un acercamiento neofreudiano —que se propuso relacionar la crianza infantil y los sistemas culturales— fue el psiquiatra y psicoanalista Abram Kardiner, quien, a partir de su contacto con los trabajos de los antropólogos de la Escuela de Cultura y Personalidad, se interesó por el papel de la cultura en la psicología humana. Durante los años treinta y cuarenta, Kardiner organizó seminarios interdisciplinarios en conjunto con antropólogos como Ruth Benedict, Edward Sapir, Ralph Linton y Cora Dubois. Como resultado de este intercambio académico —y con el apoyo de la etnografía que Cora Dubois realizó entre los alor de indonesia—, Kardiner elaboró su propia teoría sobre el desarrollo de la personalidad, la cual se inspiraba en bases freudianas, pero era compatible con el relativismo cultural.

Dicha teoría fue expuesta en los libros *El individuo y su sociedad* (1939/1982) y *Las fronteras psicológicas de la sociedad* (1945/1955), en los que, tomando como punto de partida la idea psicoanalítica de que la experiencia infantil determina profundamente la personalidad adulta, Kardiner consideró que, si esta experiencia variaba de cultura a cultura, entonces cada sociedad tendría una personalidad base, compartida por la mayoría de sus miembros. Entre los aspectos de la crianza que le parecieron más relevantes para la observación estaban la alimentación, el destete, el control del esfínter y otras disciplinas corporales básicas, principalmente las que transmiten valores relativos a la sexualidad, lo que hace evidente el sello de Freud.

El principal aporte de Kardiner respecto a los planteamientos de otros antropólogos neofreudianos fue la creación de un marco conceptual que buscaba relaciones entre la crianza, la personalidad y los patrones culturales de la sociedad, de manera que, en opinión de Marvin Harris (2006, p. 378), hacía posible plantear hipótesis corroborables y no sólo interpretaciones intuitivas. En concreto, la propuesta de Kardiner para analizar la relación entre cultura y personalidad dentro de una sociedad giró alrededor de distinguir y analizar las relaciones entre lo que denominó “instituciones primarias” e “instituciones secundarias”. Las “instituciones primarias” o “fijas” estaban conformadas por las técnicas de crianza y la forma de subsistencia, mientras que las “instituciones secundarias” constituían sistemas ideológicos como la religión y la mitología. Para Kardiner, las “instituciones secundarias” eran resultado de proyecciones de deseos, necesidades y conflictos subjetivos compartidos por el grupo —los cuales habían sido

generados por las “instituciones primarias”, principalmente durante la crianza—, por lo que su papel consistía en satisfacer las necesidades y tensiones de la “personalidad base”. De este modo su planteamiento abrió la posibilidad de relacionar las técnicas de crianza y la personalidad con sistemas culturales particulares.²⁴

Por otro lado, Ralph Linton (1945/1959) —que fue colaborador en las dos publicaciones de Kardiner—, en su libro *Cultura y personalidad*, planteó que el comportamiento derivado del status social se sobreponía a la personalidad base o modal —la más frecuente estadísticamente— adquirida durante la infancia, por lo que se alejó de la premisa dominante de la Escuela de Cultura y Personalidad, que situaba a la crianza infantil como base de la personalidad. Sin embargo, hasta la década de los cincuenta, continuaron apareciendo etnografías que relacionaban de forma directa la crianza infantil con el comportamiento adulto y cuyas interpretaciones psicológicas eran difíciles de corroborar, defecto que fue permanente en esta escuela, cuyo enfoque fue bastante relajado con relación al fundamento de sus afirmaciones.

Los ejemplos más notorios de dicha tendencia fueron las investigaciones sobre el carácter nacional, las cuales fueron solicitadas por el gobierno estadounidense en el contexto de la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría, como estrategia para conocer la psicología de las naciones enemigas. Geoffrey Gorer fue uno de los principales investigadores en este campo, realizando investigaciones que planteaban generalizaciones acerca de la psicología de la población de distintos países. Así, por ejemplo, en un estudio sobre la personalidad rusa (Harris, 2006, p. 385), relacionó el fajado que se les realizaba a los bebés —el cual impedía su movimiento— con un sentimiento de frustración difusa que generaba un comportamiento maniaco depresivo en la edad adulta; interpretación que fue bastante arriesgada, pues no se conocía realmente la difusión de esta técnica de crianza entre los rusos y no tuvo suficientes elementos para justificarla.

En general, los trabajos de la Escuela de Cultura y Personalidad tuvieron muchas limitaciones tanto a nivel teórico como metodológico. Por una parte, se plantea que no necesariamente existe una relación directa entre un tipo de crianza infantil y una personalidad

²⁴ A pesar de ello, Kardiner no logró mayores avances en este punto, pues no argumentó respecto al origen de las instituciones primarias ni intentó estudios comparativos que le permitieran corroborar sus observaciones sobre los alor, por lo cual su análisis seguía siendo una interpretación particular (cf. Harris, 2006, p. 380). Más tarde, en el marco de estudios comparativos de sociedades a lo largo del mundo, el tema sería explorado con mayor éxito; véase el apartado “Antropología psicológica e infancia” en este trabajo.

determinada —pues existen otros elementos significativos en la conformación de la personalidad, además de que el comportamiento adulto es diverso aun las sociedades más pequeñas y no puede reducirse a una personalidad o carácter común— (Shweder, 1979); y por otra, se ha señalado la falta de elementos para corroborar sus afirmaciones acerca de los estados subjetivos de las personas y que, por lo general, partieron del punto de vista externo (soslayando las explicaciones propias del grupo). Además, consideraron que las sociedades estaban integradas y tenían fronteras claras con el exterior, omitiendo aspectos históricos que hicieron de sus etnografías retratos de culturas asiladas suspendidas en el tiempo (Harris, 2006).

Sin embargo, estos problemas también deben ser vistos en su contexto histórico, pues las culturas que los antropólogos estudiaban probablemente estaban más cohesionadas, y eso condujo a que éstos pusieran énfasis en entender el sistema interno, opacando las diferencias internas en la personalidad del grupo y minimizando la influencia exterior (que en mayor o menor medida ya estaba ocurriendo como fruto del contacto colonial), por lo que se generó un enfoque que con el paso de los años cada vez fue menos factible, y se hizo necesaria una ruptura con los planteamientos de esta escuela.²⁵

Por ello, más allá de estas limitaciones, podemos situar la relevancia de la Escuela de Cultura y Personalidad en su cuestionamiento de los universales de la psicología occidental a partir de las evidencias de la diversidad de la experiencia infantil a través de las culturas, y en haber situado a la infancia, y a las interacciones sociales en esta etapa, como tema importante en el esclarecimiento de la formación de la personas. Sobre esta base, los antropólogos que han continuado el interés por la investigación psicocultural desarrollaron propuestas más sólidas y, aunque los niños no han vuelto a tener la visibilidad que tuvieron con la Escuela de Cultura y Personalidad, poco a poco ha aumentado el número de investigaciones centradas en el tema.

La antropología psicológica.

La Escuela de Cultura y Personalidad seguiría realizando trabajos hasta finales de los años cincuenta. Sin embargo, en esta misma década surgieron propuestas teóricas y metodológicas que comenzaron a buscar opciones para superar limitaciones que hasta entonces eran parte del campo. Autores como Erik Erikson, Melford Spiro, Beatrice y John Whiting e Irving Child iniciaron ese cambio, que para 1961 significó modificar la denominación de la disciplina, para distinguirla de

²⁵ En los apartados “Antropología de la niñez”, “Procesos sociales” y “Política pública” se reflexionará más sobre este punto.

sus predecesores (LeVine, 2000). De esta forma nacía la Antropología Psicológica, en la cual la experiencia infantil, la personalidad adulta y los patrones culturales, serían explorados bajo nuevos métodos y puntos de vista.

Entre las principales tendencias destacan la recuperación de la dimensión histórica en los análisis psicoculturales y la búsqueda de correlaciones entre la organización socioeconómica, las técnicas de crianza, el desarrollo de la personalidad y los sistemas culturales, que se realizaron a través de estudios comparativos entre gran número de sociedades. El resultado fue un conjunto de trabajos que abrieron nuevas perspectivas en el marco de la socialización infantil. Freud continuó teniendo influencia en muchos autores, y otros planteamientos de la psicología, como el enfoque conductista y diversas teorías sobre aprendizaje, fueron exploradas como medio para orientar la observación y el análisis de la socialización. Sin embargo, algunos autores también comenzaron a dar mayor importancia al papel de la perspectiva local respecto al significado de los procesos psicológicos y el desarrollo de la persona.

Uno de los trabajos pioneros en el cambio fue el de Erik Erikson, investigador interdisciplinario que, partiendo de la psicología, se relacionó con la antropología con el propósito de mejorar los planteamientos freudianos. De este modo, desarrolló una perspectiva en la cual recuperaba el papel de las etapas psicosexuales de Freud, pero tenía en cuenta el papel de la experiencia histórica y cultural para entender la formación de la personalidad. Erikson realizó trabajo de campo en reservas indígenas norteamericanas, específicamente entre los siux de Dakota del Sur y los yurok de California, y, a partir de ello, en su libro *Infancia y sociedad*, publicado en 1950, argumentó que la crianza de los niños no se relacionaba de forma automática con características de la personalidad adulta, sino que se trataba de un proceso más complejo que implicaba una síntesis cultural y económica de la vida del grupo (Parish, 2000).

De este modo, para Erikson el papel de la socialización entre los siux y entre los yurok, vista en el marco de su historia cultural, era preparar a las personas para una forma de vida específica: la cacería nómada y la guerra entre los siux y la pesca entre los yurok. Sin embargo, teniendo en cuenta la dinámica de la sociedad, también planteó que en condiciones cambiantes los niños podrían estar siendo preparados para una forma de vida que ya no estaría presente, destacando así el papel de los procesos sociales en la formación de conflictos en la identidad cultural (ídem). Para visualizar el cambio, Erikson propuso investigar la experiencia histórica

familiar como medio para comprender el desarrollo de la personalidad en los individuos en su adaptación a nuevas condiciones de vida (Maier, 2003).

Otro trabajo interesante de la década de los cincuenta fue el de Melford Spiro sobre los kibutz, como se denominó a las comunidades agrícolas conformadas por migrantes judíos de Europa oriental que se establecieron en Israel a principios del siglo XX. Los kibutz se inspiraron en un pensamiento utópico colectivista e igualitario y diseñaron sistemas de crianza particulares para formar la personalidad de los individuos acorde a los valores e instituciones del grupo (Spiro, 2004). Spiro ha publicado tres libros y varios artículos al respecto. En la década de los cincuenta publicó *Kibbutz: Venture in Utopia*, en el que recupera la historia de formación de estas comunidades, y *Children of the Kibbutz*, el cual constituye una rica etnografía sobre las características de sus prácticas de crianza (LeVine, 2007).

Uno de los rasgos particulares de la crianza en los kibutz fue que los niños vivían separados de sus padres biológicos, con los que tenían contacto sólo unas pocas horas al día, y eran educados en colectivo, bajo la atención de maestros y cuidadores especializados (Barnett, 1965). En este contexto, Spiro analizó el grado de afectividad en las relaciones interpersonales y dedicó un par de capítulos a la manera como se socializaba la conducta sexual, considerando las etapas psicosexuales oral, anal y genital, y la formación del complejo de Edipo de Freud, (LeVine, 2007), por lo que retomó la discusión sobre la universalidad o la plasticidad de la naturaleza humana.²⁶ Así, aunque en la década de los cincuenta sus argumentos al respecto aún no maduraban, a partir de entonces uno de sus objetivos principales ha sido la búsqueda de bases para entender la diversidad cultural en el marco de “una naturaleza humana pancultural” (Spiro, 1999, p. 13), lo cual constituyó un gran distanciamiento de la postura relativista que caracterizó a la Escuela de Cultura y Personalidad.

El argumento actual de Spiro, derivado de su experiencia de trabajo entre los ifaluk de Micronesia, las comunidades kibutz israelíes y una comunidad birmana, es que detrás de las diferencias notables en la crianza infantil y en los rasgos de la personalidad de cada cultura, existen rasgos comunes en los contenidos y las funciones de la mente humana que deben ser considerados para dar una explicación adecuada de los procesos psicoculturales (ídem, p. 9). De

²⁶ De hecho, en 1982 Spiro publicó *Oedipus on the Trobriands*, en el que, revisando el argumento de Malinowski, concluye que el complejo de Edipo se encuentra especialmente marcado entre los Trobriand (Herdt, 1985). Sobre este tema, véase el apartado “Primeros acercamientos antropológicos a la infancia” y la nota número 17.

este modo, plantea que los antropólogos, a partir de sus métodos de trabajo, no han dado suficiente importancia al inconsciente en el análisis cultural, y, siguiendo a Devereaux, propone como hipótesis que las estructuras y procesos psicológicos que se encuentran en un grupo, aunque pueden parecer ausentes en otro, en realidad podrían haber sido reprimidos u ocultados durante los procesos de socialización (ídem, p. 12), lo que significaría que las diferencias y semejanzas entre diversas culturas pueden explicarse por existir una naturaleza humana común, cuya expresión es mediada por la socialización, que los coloca en diferentes niveles de consciencia.

Estudios transculturales.

En el marco de la antropología psicológica, en los años cincuenta surgieron también estudios que se basaron en la comparación de la experiencia infantil en diversas culturas. Tales estudios han sido relevantes dentro de la antropología psicológica porque proporcionan elementos para relacionar las prácticas de crianza y los fenómenos psicoculturales con las bases de subsistencia y los sistemas socioculturales en los que tienen lugar. Esto ha permitido probar diversas hipótesis, hacer predicciones y encontrar relaciones nuevas, con un enfoque estadístico que ha acercado a los antropólogos a los criterios de validación dentro de otras ciencias.²⁷ Los estudios comparativos transculturales han tenido dos variantes: unos han sido realizados a partir de la información del record etnográfico sobre la infancia, principalmente la que ha sido sistematizada dentro de la base de datos elaborada por George Peter Murdock, y otros han incluido estudios de caso que repiten un mismo planteamiento en diversas sociedades, ya sea realizados por un mismo autor de forma sucesiva o por un equipo de investigadores de forma simultánea.²⁸

Un trabajo pionero en este campo fue realizados por John W. M. Whiting e Irvin Child (1953), comparando 75 sociedades de diversas partes del mundo sobre las cuales existía información suficiente acerca de los procesos de socialización infantil. Los autores, partieron del marco conceptual de Kardiner, pero lo perfeccionaron separando las técnicas de crianza infantil de lo que denominaron sistemas de conservación (que incluían la organización económica y

²⁷ Marvin Harris (2006, p. 389) argumenta que la influencia del conductismo, que por entonces ya estaba brindando a los antropólogos elementos para observar la conducta, condujo a los estudios psicoculturales a una posición más cercana al cientificismo, que los alejó del humanismo que caracterizó al periodo anterior.

²⁸ Para una clasificación más precisa de los estudios transculturales de repetición, véase Whiting (1994).

política de una sociedad) y los sistemas proyectivos (que comprendían la magia, el arte y la religión). De este modo, consideraron “que la socialización era, en toda cultura, un *efecto* de los sistemas de conservación y una *causa* de los sistemas proyectivos” (Whiting, 1953, p. 18), lo cual les permitió hacer correlaciones importantes que podrían servir para probar hipótesis propuestas desde diferentes planteamientos teóricos.

En este caso, siguiendo con la influencia freudiana, Whiting y Child relacionaron el grado de severidad en la socialización oral, anal y genital, con sistemas de creencias relacionados con la enfermedad. Así, por ejemplo, encontraron que la mayoría de las culturas en donde el destete es abrupto, atribuyen la enfermedad a causas orales como la ingestión de alimentos hechizados, lo cual parecía corroborar la teoría freudiana sobre una fijación de la conducta durante las etapas psicosexuales infantiles.²⁹ Este trabajo se destaca por el grado de complejidad y elaboración en sus análisis y lo sugerente de las relaciones que establecieron (cf. Singer, 1955 y Wilson, 1957); sin embargo, su relevancia principal ha sido el revelar el potencial de los estudios estadísticos transculturales, marcando la pauta para realizar otras exploraciones dentro del record etnográfico sobre la infancia.

Otro estudio transcultural destacado fue “Relation of child training to subsistence economy”, publicado en 1959 por Herbert Barry III, Irvin Child y Margaret K. Bacon. Dicho estudio se basó en la comparación de 104 sociedades dentro de la base de datos de Murdock. En él, los autores parten de la hipótesis de que las prácticas de crianza tienden a producir una personalidad adecuada a la forma de vida de la sociedad. Para comprobarlo, tomaron como base seis aspectos de la socialización infantil: la obediencia, la responsabilidad, el perfeccionamiento, la autorrealización y la independencia;³⁰ compararon el énfasis negativo o positivo que se les daba en sociedades con diferentes sistemas de subsistencia —como la recolección, la caza, la pesca, la agricultura y el pastoreo—, y teniendo en cuenta el factor de acumulación de recursos en cada sistema,³¹ llegaron a la conclusión de que para los pastores y agricultores, cuya

²⁹ Sin embargo, en trabajos posteriores, Whiting encontró menos evidencias para relacionar las etapas psicosexuales con patrones culturales y las mencionó cada vez menos (LeVine, 2007).

³⁰ Los autores no comentan cuáles son las técnicas de crianza específicas que encontraron en los datos etnográficos a partir de los cuales construyeron estas categorías de comparación, lo cual es una clara deficiencia de su trabajo.

³¹ Dentro de su análisis los autores comparan los extremos en el grado de acumulación (pastores con el máximo nivel y cazadores y pescadores con el menor) con los sistemas intermedios de acumulación (agricultura intensa vs. agricultura combinada con caza, recolección y pesca). En ambos casos encuentran

subsistencia depende en gran medida de seguir rutinas establecidas para acumular excedentes, era importante la obediencia y la responsabilidad para garantizar la efectividad de su modo de vida; mientras que para los cazadores y pescadores, cuya subsistencia no radica en la acumulación sino en la capacidad de adaptarse a circunstancias cambiantes, el énfasis era contrario, por lo que la iniciativa personal y la independencia eran fomentados durante su socialización (Barry III, Child, & Bacon, 1959).³²

El hallazgo de Barry, Child y Bacon es sumamente interesante, pues muestra las diferencias notables que pueden existir en las prácticas de crianza y en los rasgos de la personalidad de un grupo según su forma de subsistencia.³³ Siguiendo esta tendencia se han realizado otros estudios comparados sobre la socialización infantil, que han planteado relaciones interesantes con la estructura socioeconómica y el comportamiento cultural. La calidad y cantidad de la información de las bases de datos ha ido mejorando y los autores han puesto más atención en validar sus afirmaciones con métodos de análisis adecuados. Las variables que se han explorado incluyen aspectos de la organización familiar, las metas parentales y diversos tipos de relaciones interpersonales con los niños.

De este modo, se han sacado conclusiones como que la crianza por múltiples cuidadores, más que la que se centra en la díada madre-hijo, ha sido la norma en la mayoría de las sociedades preindustriales (Seymour, 2004); que existen pocas sociedades en que la madre no contribuye en las actividades económicas y delega gran parte del cuidado infantil en el entorno familiar (Brown, 1973); que en las sociedades agrícolas el papel de los niños mayores en el cuidado de sus hermanos es común (Weisner & Gallimore, 1977); que el juego madre-hija no es vital para el desarrollo infantil y en muchas culturas apenas y es significativo (Lancy, 2007); que la estimulación infantil respecto al aprendizaje y el desarrollo psicomotriz varía de sociedad a sociedad según valores culturales (Rogoff & Morelli, 1994)³⁴; que en sociedades preindustriales

una correlación semejante con referencia al entrenamiento infantil: la obediencia y la responsabilidad se destacan menos en las sociedades con menos grado de acumulación.

³² Haciendo diferentes cruces estadísticos, en los que incluyen también la comparación de características culturales planteadas por Murdock, los autores encuentran que el factor más relevante siempre resulta ser el económico, por lo que destacan éste como un hallazgo clave y comentan que, aunque de entrada pudiera parecer evidente, la evidencia obtenida lo vuelve sumamente relevante (Barry, Child, & Bacon, 1959).

³³ Algo que quizás podría aplicarse a las diferencias en los estilos de crianza según las profesiones o ámbitos de desarrollo dentro de los contextos modernos.

³⁴ Más sobre este estudio en el apartado “Psicología cultural”.

los bebés se mantienen en constante contacto corporal con miembros del grupo (Berman, 2006)³⁵; que los castigos corporales están asociados a sociedades altamente estratificadas o bajo dominio colonial (Ember & Ember, 2005); y que la escolarización de la mujer influye en sus patrones reproductivos (LeVine, 1987) y en cambios en el cuidado de la salud infantil y en la manera de estimular el aprendizaje (LeVine & LeVine, 2002)³⁶, entre muchas otras correlaciones cuyos análisis son más complejos pero que aquí es necesario sintetizar.

Para Whiting (1955/1994), uno de los aspectos relevantes de la comparación transcultural es que permite ir más allá de las refutaciones que se hacen a una hipótesis o teoría a partir de evidencias contrarias que un investigador encuentra en otra sociedad. Él ejemplifica esto retomando un estudio publicado en 1950 por Sears y Wise que se realizó con niños de Kansas City. Dicho estudio encontró que el destete tardío estaba relacionado con disturbios emocionales entre los niños, algo que no coincidía, por ejemplo, con la información presentada por Beatrice Blackwood en 1935, en su estudio de los kurtatchi de las Islas Salomón. Por ello, considerando que este solo caso no es suficiente para desechar aquel planteamiento, Whiting retomó los datos de diversas sociedades —presentados en su estudio con Irvin Child en 1953— y encontró una relación inversa: el destete temprano, y no el tardío, se correspondía con disturbios emocionales infantiles en las sociedades comparadas. De esta manera, la evidencia transcultural mostraba que el planteamiento de Sears y Wise debería ser explicado por las características de contexto y no podía generalizarse; con lo que de paso mostró que la edad de destete entre los estadounidenses era considerablemente temprana respecto a lo común en la mayoría de las sociedades.

A pesar del potencial de los estudios estadísticos transculturales que John W. M. Whiting e Irvin Child dejaron al descubierto en 1953, estos autores eran conscientes de las limitaciones que imponían los datos comparados, pues provenían de trabajos que habían sido realizados con diversos objetivos y su contenido sobre la niñez era irregular en calidad y énfasis. Con intención de corregir este aspecto y obtener información de calidad en diversas sociedades, sólo un año después, en 1954, John W. M. Whiting e Irvin Child, junto William Lambert, iniciaron un proyecto de investigación en que se propusieron estudiar de manera simultánea la socialización infantil en seis sociedades a lo largo del mundo. Para ello, conformaron un equipo de trabajo que

³⁵ Más sobre este estudio en el apartado “Antropología de la niñez y procesos sociales”.

³⁶ Sobre este estudio véase el apartado “Antropología psicológica”.

tuvo dos años de entrenamiento, durante los cuales elaboraron una guía sistemática para orientar el trabajo de campo (Whiting et al., 1966).

Teniendo esta guía como base, el equipo se distribuyó en las seis sociedades seleccionadas (cinco de las cuales eran agricultores y la restante era una comunidad urbana estadounidense), logrando realizar etnografías detalladas que no sólo describían las técnicas de crianza y las metas familiares de la socialización, sino que medían su frecuencia dentro de cada sociedad. Sin embargo, aunque de inicio el trabajo buscaba probar hipótesis sobre los sistemas económicos, la crianza, la personalidad y la cultura —basados en un marco psicoanalítico y conductista—, los métodos de campo empleados para la obtención de datos relevantes para su planteamiento no funcionaron en algunas sociedades y sus contribuciones fueron limitadas en este sentido (Levine, 2007).

Por ello, el principal aporte de este proyecto fue que generó nuevos parámetros metodológicos para el estudio etnográfico de la socialización infantil, los cuales se vieron enriquecidos por un análisis retrospectivo de las dificultades en la experiencia de campo (ídem.). Así, el reporte final *Six Cultures, Studies of Child Rearing*, editado por Beatrice Whiting (1963), constituye un parteaguas en la investigación etnográfica sobre la infancia, pues a partir de él se han realizado cada vez más y mejores estudios de caso sobre la socialización infantil, los cuales también han contribuido con datos de mejor calidad para los estudios de comparación transcultural.

Clásicos de la antropología psicológica.

A pesar de la relevancia que tuvieron los estudios de comparación transcultural entre los años cincuenta y sesenta, en realidad han sido escasos con relación a los estudios de caso sobre la niñez en la antropología psicológica, los cuales han ido aumentando en volumen desde los años cincuenta del siglo XX a la actualidad. Sería difícil reseñar la variedad de los estudios de caso sobre la infancia que se han realizado en antropología psicológica y mostrar los detalles de sus aportaciones. Para sintetizar, he elegido como ejemplo los trabajos de Robert Levy y Robert LeVine, pues sus aportes han sido importantes dentro de los estudios psicoculturales y en general en el estudio de la socialización infantil actual. En ellos se reflejan algunas de las principales tendencias de la antropología psicológica y, como veremos, anticiparon planteamientos que han sido profundizados en disciplinas aledañas como la etnopsicología y la antropología lingüística, o

en los estudios psicoculturales recientes que se han centrado en el impacto de la globalización en el contexto local.

El libro *Tahitians: Mind and Experience in the Society Islands*, de Robert Levy (1973), desde su publicación ha sido considerado un clásico dentro de la antropología psicológica.³⁷ En él presenta su trabajo de investigación en dos comunidades de la Polinesia francesa, una rural y otra compuesta por migrantes rurales en la capital de Tahití. Su trabajo se enfocó en conocer las experiencias interiores de las personas y se dio cuenta que tales estados dependen de una visión que la cultura tiene de los procesos psicológicos. A través de una observación etnográfica de dos años y el análisis detallado de los discursos de las personas, ubicándolos en el contexto que les da significado, Levy logró hacer un análisis convincente sobre la manera como los tahitianos caracterizaban los estados anímicos y la manera como se enseña a los niños a ser un buen tahitiano. Algo que además no desvinculó de su contexto histórico, revisando las primeras observaciones sobre los isleños y los cambios ocurridos durante un siglo de colonialismo.

Los tahitianos que Levy conoció constituían una sociedad igualitaria en la que no existían diferencias marcadas entre los géneros, por ejemplo en lo que respecta a la “suavidad” o la “conducta maternal” en términos de occidente, lo que los hacía parecer andróginos a los visitantes. A partir de sus observaciones, Levy caracterizó el carácter tahitiano a través del concepto de “gentileza”, al que definió como una actitud en la que se evita cualquier tipo de confrontación violenta y que hace de los tahitianos una sociedad excesivamente pacífica. Para Levy los niños desarrollan este comportamiento debido a que los padres son permisivos y enfrentan las demandas y expresiones de pasión de sus hijos con una actitud desinteresada o simplemente las ridiculizan de una manera indulgente. Los tahitianos no utilizaban castigos corporales con sus niños y dejaban que el aprendizaje sucediera de forma natural, sin necesidad de enseñanzas, considerando que esto era lo más apropiado (Levy, 2005).³⁸

³⁷ El autor se formó primero dentro de la psicología. La información de los siguientes párrafos se basa en los análisis de este libro que realizan LeVine (2005), Tonkinson (1976) y Milner (1975), además de la remembranza del propio Levy (2005) en escrito póstumo.

³⁸ Otro rasgo interesante de los tahitianos es la práctica de adopción, que es o era una costumbre ampliamente difundida e institucionalizada en Polinesia. Levy propone que su función es evitar que el acto sexual y el embarazo obligue a las personas a tener un matrimonio no deseado. Los tahitianos valoran su independencia y antes que atarse a una relación que no desean, tienen la opción de regalar su bebé a una pareja con la que ya se han establecido lazos firmes (cf. Milner, 1975).

Sin embargo, esta valoración de las características de la crianza en Tahití no era blanco y negro; Levy la consideraba adecuada dentro de su contexto, pero anticipaba que cuando éste cambiara y los niños se vieran sometidos a otras circunstancias, los patrones psicoculturales no funcionarían, por lo cual, lo que parecía benigno o adaptativo en un contexto, podría no serlo en uno diferente. En este sentido, Paula F. Levin (2005), quien realizó trabajo de campo en Tahití sólo dos años después de la publicación de *Tahitianos*, encontró el mismo trato a los niños en el ámbito doméstico y comunitario, pero observó una gran discontinuidad en la escuela —ámbito nuevo dentro de la experiencia infantil en Tahití—, en la cual los maestros se exasperaban ante la actitud dócil y poco participativa de los pequeños —derivada de su educación familiar— y realizaban castigos corporales con la intención de lograr cambios al respecto. De esta forma, retomando la perspectiva de Levy sobre el cambio cultural, Levin mostró el impacto de las nuevas circunstancias en la vida local.

Otro investigador destacado en la antropología psicológica actual es Robert A. LeVine, quien fue parte del proyecto *Seis Culturas* bajo la dirección de John Whiting, Irving Child y William Lambert, estudio antes mencionado, en que le correspondió hacer trabajo entre los gusii de Kenia. Sobre este grupo LeVine ha publicado varios trabajos relativos a la socialización infantil y el desarrollo de la personalidad, siempre considerando el cambio social, de tal modo que su trabajo se fue orientando cada vez más hacia el impacto de la globalización en contextos locales. Aquí comentaremos los aportes que aparecen en publicaciones de la década de los ochenta y la década de los noventa del siglo XX, principalmente los relativos al estudio de las metas parentales en la socialización en diferentes contextos socioeconómicos y el impacto de la escolarización femenina en los estilos de socialización.

En un trabajo publicado en 1988, LeVine planteó que las estrategias de reproducción y los estilos de paternidad difieren marcadamente entre las sociedades urbanas industriales y las sociedades rurales agrícolas. Las primeras, que se caracterizan por la baja fertilidad y la baja mortalidad infantil, ponen mayor atención al desarrollo psicológico individual de los niños, mientras que las segundas, cuyas familias son extensas y tienen alta fertilidad y alta mortalidad infantil, destacan la obediencia y afiliación de los pequeños. Por lo que, en ambos contextos, las metas de los padres y la manera de invertir tiempo, esfuerzo y dinero en la atención de los niños muestran un gran contraste e influyen sobre el tamaño de la familia, el género de los hijos y los patrones culturales de la sociedad (Parish, 2000).

Este planteamiento, queda claramente ejemplificado en un estudio comparativo de la socialización entre familias gusii de Kenia y familias estadounidenses de clase media en Boston, hecho por LeVine (1990). En este texto el autor analiza las diferencias en las interacciones tempranas entre madres y sus bebés y los resultados en la actitud de los pequeños y los rasgos de la personalidad del grupo. Las madres norteamericanas, con pocos niños, establecen una interacción cara a cara con sus bebés, en la que desarrollan diálogos fingidos, estimulando a los niños a una actitud participativa como individuos distintos y físicamente separados. Por su parte, las madres gusii, que tienen promedio de nueve hijos (combinando alta fertilidad con una excepcional poca mortalidad infantil), tratan de tenerlos confortables todo el tiempo, sostienen un contacto corporal más frecuente que las norteamericanas, pero tienen poco contacto visual y no estimulan a sus pequeños a la participación activa en interacciones sociales. Los niños se mantienen en la periferia de su atención, mientras ellas realizan otras actividades.

El resultado del lado norteamericano son niños más participativos en la comunicación, pero también más demandantes y vulnerables a la pérdida de atención de sus padres; mientras que del lado gusii son niños tranquilos y poco exigentes con sus familiares, pero también menos activos y poco participativos verbalmente.

LeVine hace dos interpretaciones respecto a estas diferencias. La primera es utilitaria, centrada en los contextos socioeconómicos y las estrategias de subsistencia de las familias. En este sentido encuentra que diferentes cargas de trabajo entre las madres de ambos contextos se relacionaban con las diferencias en la interacción con sus hijos, además de que las madres gusii, eran conscientes de que brindar demasiada atención al bebé despertaría expectativas que no podrían cumplir cuando llegara un hermano. La segunda interpretación es cultural y muestra que el comportamiento hacia los hijos se relaciona con la conducta comunicativa de sus contextos. Entre los gusii la conversación no incluye mucho contacto visual y las muestras de afecto hacia los pequeños por parte de las madres podría significar que les produce placer y orgullo, lo que es considerado derivado de la buena fortuna, y atraería la envidia de la comunidad, haciéndolas vulnerables a la brujería. Además, de forma típica, las madres prefieren los niños obedientes y respetuosos de la jerarquía, de modo que se considera que dar demasiada atención a los pequeños crearía niños malcriados y orgullosos.

Ambas interpretaciones se refuerzan y muestran que la experiencia interpersonal de ambas culturas genera diferentes pautas de estimulación motriz y afectiva durante la infancia. De

esta manera, el autor plantea que, desde muy temprano, los niños aprenden a tener expectativas acordes a su contexto social. Analizando ambos contextos, LeVine evalúa el potencial que tiene el concepto “entorno promedio esperable”, el cual fue desarrollado por Heinz Hartman dentro del psicoanálisis con el propósito de delinear las características del ambiente que son necesarias para que los niños tengan un desarrollo psicológico sano. Sin embargo, LeVine plantea que el “entorno promedio esperable” debe ser medido en relación con las características específicas de cada contexto.

Así, valorando la interacción temprana entre los gusii y los estadounidenses, LeVine muestra que, si bien para muchos psicólogos occidentales los individuos que no reciben elogio ni estímulo de sus padres desarrollarían una autoestima baja —experimentando “ansiedad acerca de su realización personal”—, esto sería una exageración si lo contemplamos en relación con el contexto gusii, pues si ellos no mantuvieran este tipo de interacciones tempranas “serían severamente perjudicados en la auto-cohesión o las funciones del yo necesarias para la acción adaptativa”³⁹. Además, argumenta que los gusii al igual que los estadounidenses son ambiciosos y persiguen sus metas, sin embargo, la autonomía personal se valora en contextos diferentes a los que se destacan en el individualismo norteamericano. Por ello, los planteamientos psicológicos comunes sobre la autoestima podrían tener significado en el contexto estadounidense pero no en otros grupos sociales.

Comparando las experiencias tempranas de los gusii y los estadounidenses, LeVine comenta:

...el niño gusii podría ser protegido por su experiencia social temprana menos excitante de las expectativas de atención parental y las desilusiones inevitables que Kohout y otros psicoanalistas han enfatizado al dar cuenta de los desórdenes de la personalidad. [Mientras que] La experiencia infantil socialmente excitante de los estadounidenses [...] los dejaría más dependientes emocionalmente de un apego gratificador y motivador de adultos específicos y de esta manera más susceptibles a la perturbación emocional que los gusii. (LeVine, 1990)⁴⁰

³⁹ Tomado de la traducción de Laura Sampson (s/f, p. 11) en línea en Universidad del Valle de Colombia: <http://cognitiva.univalle.edu.co/archivos/grupo%20cultura/recursos/LEVINE-ENTORNOSrtf.pdf> (consulta: 16 de enero de 2017). [No se tuvo acceso al texto original].

⁴⁰ Tomado de la traducción de Laura Sampson (s/f, p.11) en línea en Universidad del Valle de Colombia:

Sin embargo, luego de esta comparación, teniendo en cuenta los procesos sociales que ha vivido la sociedad gusii, LeVine reflexiona sobre los cambios producidos por el impacto de la globalización y plantea que, en el entorno actual caracterizado por la competencia constante, “los adultos gusii se sienten constantemente amenazados y son incapaces de darse el sentimiento de seguridad que alguna vez sacaron de una estructura coherente de la comunidad”, por lo que concluye que, al adaptarse a las nuevas condiciones del contexto, las pautas de su cultura se están transformando y las técnicas de crianza están cambiando como consecuencia.

Enfocado al cambio, LeVine junto a su esposa Barbara LeVine, han conducido por más de 20 años una investigación transcultural sobre los efectos de la escolarización en mujeres en contextos urbanos de México, Nepal, Zambia y Venezuela. Como resultado, ellos encuentran diferencias marcadas en las mujeres letradas y las iletradas, respecto al cuidado de la salud infantil y el estilo educativo. Así, los autores plantean que, aun cuando mujeres letradas sólo hayan estudiado unos pocos años, la educación formal les brinda herramientas de lenguaje que se relacionan con un mayor acceso a los servicios de salud y un mayor cuidado hacia los niños, algo que a su vez se traduce en menor mortalidad infantil. Al mismo tiempo, encontraron que la escolarización se relacionó con la forma en que las madres socializan a niños preescolares, pues las mujeres letradas manifiestan una mayor interacción verbal y un estilo pedagógico escolar (LeVine & LeVine, 2002).

Las investigaciones relativas a la infancia dentro de la antropología psicológica han aumentado constantemente desde los años cincuenta del siglo XX. La revisión que aquí se ha realizado, aunque ha dejado muchos estudios interesantes fuera, presenta los aportes más destacados. Haciendo un balance de las tendencias hasta aquí reseñadas —pasando por autores como Erikson, Spiro, los Whitings, Child, Barry, Bacon, Levy y LeVine— podemos señalar que la antropología psicológica ha continuado sus exploraciones relativas a la niñez, haciendo planteamientos cada vez más complejos y transdisciplinarios. Una de las principales críticas que se les ha hecho es que muchos trabajos hicieron sus análisis con una visión externa que recurre constantemente a la psicología occidental y sólo a partir de los setentas y ochentas algunos autores —como Robert Levy y Robert LeVine— equilibraron esto dando un peso importante al punto de vista local.

<http://cognitiva.univalle.edu.co/archivos/grupo%20cultura/recursos/LEVINE-ENTORNOSrtf.pdf>
(consulta: 16 de enero de 2017). [No se tuvo acceso al texto original]

Partir de una visión externa ha sido un aspecto aún más claro en los estudios transculturales, sobre los cuales se ha señalado que de forma arbitraria comparan elementos fuera del contexto que les da significado, buscando relaciones derivadas de intereses y marcos teórico-culturales particulares (Parish, 2000). Por ello, es probable que estos trabajos en la búsqueda de probar hipótesis derivadas de planteamientos externos en muchos casos hayan aislado variables y planteado relaciones desde un punto de vista muy sesgado. Este peligro es evidente; sin embargo, a mi parecer es inevitable, y cualquier planteamiento requiere algún tipo de clasificación general, el asunto es ser explícito y medir las limitaciones que puede imponer un marco determinado. De cualquier forma, los estudios transculturales más recientes han sido más cuidadosos y han puesto atención a las críticas, buscando criterios más adecuados para hacer comparaciones menos condicionadas, y han intentado no perder de vista el significado local de las variables aisladas.

Por ello, se puede afirmar que muchas de las relaciones encontradas en los estudios transculturales son útiles en tanto señalan tendencias generales según los sistemas económicos y políticos, no obstante es necesario de inicio observar críticamente las variables que son aisladas y la validez de las conclusiones planteadas. Por ello, con un planteamiento metodológico adecuado y autocrítico, los estudios transculturales pueden ser complementarios con los estudios de caso, dando profundidad a los estudios sobre la niñez. En este sentido, las investigaciones particulares pueden utilizar los planteamientos generales de los estudios transculturales como marco de referencia para fundamentar sus hipótesis aplicadas a casos concretos, y los estudios transculturales pueden servirse del detalle de las etnografías para valorar sus hallazgos, tratando de no perder de vista los significados locales y las acciones humanas para prevenir excesos deterministas en las interpretaciones.

Perspectivas socioculturales recientes

La antropología psicológica, desde mediados de los años cincuenta del siglo XX hasta la actualidad, ha explorado diversas perspectivas teóricas y ha pulido sus métodos de observación etnográfica y de comparación cultural. Al mismo tiempo, durante los setentas, ochentas y noventas, se han desarrollado perspectivas desde otras subdisciplinas antropológicas, las cuales han constituido caminos diferentes, que han dado mayor profundidad en el estudio de los procesos psicoculturales y de socialización infantil. Esos caminos han hecho aportes importantes a otras disciplinas sociales, como la psicología, la historia y la sociología, de manera que en la

actualidad se ha creado un campo en el que las fronteras parecen no ser tan importantes como la necesidad de enfoques comprensivos hacia la experiencia de la niñez.

A continuación, presentamos las perspectivas recientes en los estudios de la niñez desde diferentes disciplinas. Partimos de la etnopsicología, la socialización del lenguaje y la antropología de la niñez, que han surgido en el marco de la antropología en los setentas, ochentas y noventas respectivamente. A partir de ellas me enfoco en las perspectivas nacidas de la sociología y la historia, las cuales retoman aportes antropológicos, pero buscan nuevas propuestas para encarar los intereses y problemáticas que han cobrado relevancia en la actualidad. Por ello en los apartados finales nos centramos en las propuestas que han enfocado la política pública y el papel de los procesos sociohistóricos en la experiencia infantil contemporánea.

Etnopsicología y socialización del lenguaje.

Contrario a los estudios de la antropología psicológica, que dialoga con presupuestos teóricos de la psicología occidental y los emplea en sus análisis, la etnopsicología se interesa por el punto de vista de las propias sociedades sobre las estructuras y las dinámicas psicológicas o mentales, antes que imponer presupuestos externos. Los etnopsicólogos consideran que todas las teorías remiten a un marco de sentido particular y los planteamientos psicológicos de la ciencia occidental no son la excepción. De este modo, parten de las categorías locales y su lógica de uso dentro de los contextos de interacción cotidianos, para caracterizar la manera como diversos grupos conciben el desarrollo psicológico y entender la manera como las personas definen y experimentan las emociones, el afecto y la variabilidad de la personalidad.⁴¹

El interés por entender los procesos psicológicos dentro del marco significativo en que tienen lugar ha hecho que el análisis lingüístico sea fundamental para la etnopsicología, por lo que esta disciplina se apoya claramente en aportes de la antropología lingüística para lograr acercarse a las perspectivas locales.⁴² Por su parte, la antropología lingüística, a través de los

⁴¹ El análisis de las categorías locales es un rasgo común con otras etnociencias; sin embargo, la etnopsicología se ha distinguido por centrarse en el uso cotidiano de éstas, más que por el análisis de taxonomías abstractas (cf. Lindholm, 2000).

⁴² En este sentido, Edward Sapir y Benjamín Lee Whorf, quienes plantearon la influencia del lenguaje en la manera de experimentar el mundo, son un antecedente claro de la etnopsicología. Desde la antropología cultural autores como Ruth Benedict, Margaret Mead, Clifford Geertz, Robert Levy e Irving Hallowell se mencionan como precursores de la etnopsicología (Lindholm, 2000). Desde la lingüística reciente, merecen mención especial George Lackoff y Mark Johnson (1995) quienes, analizando la manera como las metáforas usadas en la vida cotidiana influyen en nuestra forma de relacionarnos con el mundo,

Estudios sobre la Socialización del Lenguaje, también comenzó a interesarse por las teorías locales, o etnoteorías, pues se hizo evidente que la adquisición de la lengua va de la mano con el aprendizaje de conocimientos culturales, por lo que analizar la manera como las sociedades entienden el aprendizaje, el desarrollo psicológico, el afecto y la emoción, ha sido fundamental para entender la manera como los niños adquieren el lenguaje.

Es por ello que ambas disciplinas han confluído en sus intereses y sus aportes han conducido a un extraordinario desarrollo de la manera como la cultura es aprendida y experimentada por los niños. Esto ha significado un salto cualitativo respecto a la simple afirmación de que la cultura es aprendida, o respecto la asunción de que la cultura da forma a nuestra experiencia, pues estas disciplinas han logrado mostrar con sumo detalle algunas de las maneras como esto ocurre. Los Estudios sobre la Socialización del Lenguaje se han enfocado principalmente en *cómo* la cultura es aprendida, y la etnopsicología en *cómo* es experimentada en la interacción cotidiana. Sin embargo, es muy claro que sus perspectivas se refuerzan mutuamente. Los análisis sobre la adquisición del lenguaje han llevado a realizar análisis detallados sobre la etnopsicología local, y los análisis etnopsicológicos de la infancia han llevado a análisis detallados de la socialización por medio del lenguaje.

Catherine Lutz, quien se ha interesado por comprender los fenómenos mentales desde el punto vista local, es un ejemplo claro de cómo interactúan estas disciplinas. Su trabajo se ha enfocado a conocer la manera como se socializan las emociones, mostrando que su aprendizaje conlleva también el aprendizaje general de la cultura. Sus investigaciones se han centrado en las palabras que los ifaluk de Micronesia usan para referir la emoción, tal como se manifiestan en el discurso cotidiano y, a partir de ello ha delineado la psicología propia de dicho grupo, planteando que para ellos la emoción y el pensamiento van unidos y que las emociones son vistas en un plano relacional a un evento o una persona y no se consideran como estados internos de la persona, como sucede en occidente (Lutz, 1982).

Centrándose en la niñez, en su texto “Parental Goals, Ethnopsychology and the Development of Emotional Meaning”, Lutz (1983) analiza el papel que tiene la socialización de la emoción conocida como *matagu* respecto a la socialización del comportamiento adecuado

reflexionan sobre las bases experienciales en la formación de conceptos metafóricos y de este modo se distancian del determinismo de la lengua sobre la percepción de la realidad, que era el principal cuestionamiento hecho a Whorf.

entre los ifaluk. El *matagu* es una emoción que se considera que el niño debe sentir principalmente en tres contextos: ante la presencia de extraños, ante el poder de los fantasmas que habitan el entorno natural y cuando provoca un “enojo justificable” (*song*) en personas de mayor rango en la comunidad. Analizando las interacciones discursivas que surgen en tales situaciones, Lutz argumenta que la manera como el *matagu* es enseñado ayuda a proteger a los niños de los peligros del ambiente natural y les conduce a internalizar los valores clave de la vida del grupo. De esta manera, mediante la socialización del *matagu* los niños ifaluk introyectan normas sociales como no alejarse mucho de sus madres bajo la amenaza de los fantasmas de la naturaleza y son orientados hacia valores como el compartir y trabajar con el grupo familiar, respetando a las personas extrañas o de mayor jerarquía social. El objetivo general sería formar una persona tranquila, relajada y sensible a los demás, lo cual denota el ideal de persona ifaluk: *malewalu*.

Además, reflexionando sobre cómo la enseñanza de esta emoción lleva implícita la manera como los miembros del grupo conciben las emociones en general y el desarrollo psicológico de los niños, muestra que para los ifaluks el *matagu* es una emoción que surge de manera natural más o menos cuando se llega al primer año de vida, cuando los pequeños reaccionan con miedo ante la presencia de los extraños. Sin embargo, al mismo tiempo, los padres asumen un papel importante para que sus hijos desarrollen esa emoción y consideran que su deber es hacer que sus hijos sepan sentir *matagu*. Por ello, animan constantemente a sus hijos a expresar esta emoción y se burlan de ellos cuando no pueden hacerlo; esto aunque, por lo demás, no castigan a los niños que son renuentes, pues consideran que hasta antes de los cinco o seis años, los niños distinguen entre lo malo y lo bueno. De este modo, para los ifaluk el *matagu* es una emoción natural, pero requiere del entorno y del desarrollo infantil para ser aprendida correctamente.

Estudios de las emociones como el de Lutz han mostrado la importancia de comprender las perspectivas locales acerca de los procesos mentales para entender la socialización infantil. Sin embargo son susceptibles a la crítica general que se hace a las etnociencias, en el sentido de que presuponen una coherencia interna en los sistemas cognitivos que describen y es probable que en el afán de dar sentido a los datos imponga una coherencia artificial. Sin embargo, en este aspecto, los estudios etnopsicológicos han logrado mayor legitimidad que otras etnociencias, pues se basan en discursos ordinarios más que en categorías abstractas en sus estudios de la

psicología local, acercándose mejor a la complejidad de las concepciones y prácticas relacionadas con los procesos psicológicos.

Otra crítica importante radica en que no es posible considerar una etnopsicología particular como una versión totalmente válida del sentido de los procesos psicológicos humanos, lo cual implica que es necesaria también una visión externa para su explicación, pues si no se caería en un relativismo extremo que vería a las culturas como inconmensurables comunicativamente. Pero, a pesar de este problema, podemos decir que no necesariamente todos los autores suscriben a un relativismo extremo, y la propia Lutz ha analizado el *matagu* considerando la existencia de metas parentales universales para entender la etnopsicología ifaluk.⁴³ Aunque, por otra parte, Lutz ha cuestionado la existencia de emociones universales y, junto a otros estudios, ha demostrado que éstas son experimentadas culturalmente y deben ser entendidas dentro del contexto que les da significado.

Otra de las críticas señala la tendencia de las etnociencias a realizar análisis sin tener en cuenta la historia. Este señalamiento es importante, pero desde mi punto de vista no invalida el potencial que tienen los estudios etnopsicológicos, pues de él se desprende que es necesario recuperar la dimensión temporal para mejorar esta perspectiva y romper con el relativismo excesivo que impediría cualquier tipo de comparación y que, en una posición extrema, negaría la comunicación intercultural.⁴⁴ Reflexionando sobre esta debilidad de la etnopsicología, en un homenaje póstumo a Robert Levy, LeVine (2005) propone que el libro de *Tahitianos* es un modelo para la etnopsicología, pues —aunque Levy nunca utilizó ese término y en el tiempo que realizó esa publicación aún no tomaba forma clara esa disciplina— realizó un estupendo trabajo etnopsicológico, tanto por el análisis de los discursos tahitianos dentro de su contexto, como por la combinación de observaciones etnográficas que cuestionaban la coherencia cultural total, y el hecho de que colocaba sus datos dentro de la historia de las islas de Tahití. De esta manera,

⁴³ El *matagu* es analizado en el marco de las metas parentales básicas en la socialización planteadas por LeVine a partir de un estudio transcultural en 1974. Dichas metas son: 1) la sobrevivencia de los niños, 2) la generación de personas económicamente independientes y 3) la transmisión de los valores del grupo (Lutz, 1983).

⁴⁴ Como muestran Millan y Narotzky en la introducción del libro de George Lackoff y Mark Johnson (1995), quienes han sido algunos de los principales inspiradores de la etnopsicología, el análisis histórico es complementario. Como ejemplo, Millan y Narotzky analizan cómo los conceptos metafóricos asociados al discurso tienen que ver con el tejido (“hilvanar ideas”, “seguir el hilo de la conversación”) y presentan un breve bosquejo histórico sobre el contexto en que esto pudo haber surgido.

mucho tiempo antes, Levy había sacado provecho de la etnopsicología en un marco más completo y menos relativista.

Por otra parte, los Estudios sobre la Socialización del Lenguaje, que han dado con la importancia de conocer las teorías locales sobre los procesos psicoculturales, también se han caracterizado por utilizar los aportes de la etnopsicología dentro de un marco de análisis más amplio que el puramente etnopsicológico. Estos estudios se han destacado por tejer puentes transdisciplinarios recuperando diversos aportes teóricos —como, por ejemplo, el interaccionismo simbólico y la fenomenología (cf. Ochs & Schieffelin, 1986)— y por considerar aspectos históricos en sus planteamientos. Así, aunque los estudios sobre la socialización del lenguaje pocas veces se han ocupado directamente de la historia, han puesto su bases en la teoría del aprendizaje de Lev Vygotsky, cuya perspectiva conduce a considerar el papel de las herramientas culturales, construidas históricamente, en el desarrollo cognitivo infantil.

Este tipo de estudios, que tomaron fuerza en los ochenta, han comenzado a recuperar las ideas que habían sido planteadas por Edward Sapir en su interés por la infancia y el lenguaje. Sobre todo su idea de que la lengua influye en la manera de pensar y entender el mundo dentro de una cultura⁴⁵ y en particular su propuesta de investigar la manera como los niños van descubriendo la cultura en sus interacciones tempranas, por medio de la comparación del grado de enculturación en diversas edades (LeVine, 2007). Además, los Estudios sobre la Adquisición del Lenguaje se han caracterizado por mostrar con ejemplos claros y concretos el papel activo (o agencia) de los niños en el aprendizaje, así como el papel de la interacción entre pares (pequeños de edades cercanas) en el aprendizaje cultural; planteamientos que habían sido hechos por Mead y Sapir mucho tiempo atrás, pero que antes de los setenta fueron poco explorados dado que los estudios se centraban en la perspectiva de los adultos.

Las líderes en este campo de estudios han sido Elinor Ochs y Bambi Schieffelin, quienes, a partir de sus trabajos sobre la socialización del lenguaje en grupos que habitan las Islas del Pacífico, han sentado las bases para este tipo de estudios. En 1986, ambas investigadoras publicaron una compilación de Estudios sobre la Socialización del Lenguaje en diversas sociedades tanto rurales como urbanas. Los textos elegidos ahí muestran el potencial que tiene el

⁴⁵ Este planteamiento fue desarrollado por Benjamín Lee Whorf (véase como ejemplo Whorf, 1941/1974), quien aunque fue seriamente criticado por su determinismo, ahora sus planteamientos con matices importantes cobran fuerza a la luz de diversas evidencias. Esto se manifiesta en el adjetivo de neowhorfiano que, por ejemplo, De León (2005) emplea para calificar este aspecto de su propuesta.

análisis detallado de las rutinas interactivas entre los niños y sus cuidadores para entender la manera como se aprende el lenguaje y, al mismo tiempo, dejan claro que dicho aprendizaje siempre se da dentro de contextos y eventos sociales particulares y esto implica la iniciación tácita en estilos, habilidades y conocimientos culturales propios del grupo (Ochs & Schieffelin, 1986).

De este modo, los artículos presentados por las autoras se centran en el análisis de diversas rutinas comunicativas en las que los niños de diversos contextos (urbanos y rurales), desde muy pequeños, adquieran conocimientos sobre el orden social y comienzan a participar en él, identificando el estatus y el rol de otros participantes —lo que se manifiesta en las palabras y expresiones de lenguaje que comienzan a usar—. ⁴⁶ Entre las interacciones comunicativas analizadas se destacan las “rutinas broma”, en las que a través de hacer enojar o avergonzar a los niños, se socializan el afecto y la manera de expresar las emociones y otros aspectos significativos del orden moral del grupo. ⁴⁷ Un ejemplo reciente de este tipo de investigaciones nos ayudará a visualizar con más detalle estos aportes.

Lourdes de León (2005) ha sido una de las investigadoras más destacadas en el estudio de la socialización del lenguaje y el aprendizaje cultural infantil en México. Su trabajo, centrado en la socialización infantil entre los tzotziles de Zinacantán, Chiapas (entre los cuales ha hecho investigación por más de tres décadas), muestra la importancia de conocer la etnopsicología local para entender la manera como ocurre el aprendizaje infantil, lingüístico y sociocultural. La “noción de persona” en Zinacantán, que se manifiesta en la relación del cuerpo físico con lo que se denomina *ch’ulel*, es esencial para entender la socialización infantil, pues este concepto orienta las acciones de los cuidadores hacia los niños y les sirve para medir su grado de aprendizaje o entendimiento mientras crecen.

El *ch’ulel*, que la autora traduce como alma o entendimiento, constituye una entidad frágil que durante los primeros años de vida no se encuentra totalmente adherida al cuerpo del niño, por lo que puede perderla si no se le cuida adecuadamente. Esto hace que los niños pequeños sean tratados con sumo cuidado, sin regaños ni castigos físicos, y evitando peligros o situaciones que los harían perder su *ch’ulel*. Una caída por ejemplo, puede asustar al pequeño y hacer que su *ch’ulel* se quede atrapado en el lugar donde cayó, lo cual puede enfermarlo y causarle la muerte.

⁴⁶ Véanse los artículos de Martha Platt y el de Elain S. Andersen, dentro de la compilación.

⁴⁷ Véanse Schieffelin; Eisenberg; Miller; Clancy; y Ochs, dentro de la compilación.

Por ello, cuando un niño cae, se deben tomar medidas especiales para hacer que el *ch'ulel* del pequeño vuelva o no intente huir.⁴⁸

La vulnerabilidad de los pequeños a la pérdida del *ch'ulel* es patente durante los primeros años, los adultos observan el desarrollo de habilidades sociales de sus hijos como signos de que su *ch'ulel* está fortaleciéndose, haciendo observaciones como “ya le está llegando el *ch'ulel*”. Sin embargo, es hasta alrededor de los cinco años —cuando los niños comienzan a asumir responsabilidades en actividades adultas propias de su género—, que se dice que los niños ya han adquirido *ch'ulel*, lo cual implica que conocen el orden sociomoral zinacanteco y pueden actuar adecuadamente en él. El aprendizaje gradual del lenguaje y la cultura durante este lapso es el objetivo de la autora, el cual logra exponer analizando interacciones cotidianas de comunicación, en las que considera el lenguaje no verbal o gestual, y expone etnográficamente el contexto sociocultural que le otorga significado.

Entre las interacciones que analiza, se destaca su análisis de la manera en que los niños son socializados con relación al espacio habitable tal como este es conceptualizado en Zinacantán y la forma como, a través de “rutinas broma”, los niños adquieren conocimientos sobre el orden sociomoral. En el primer caso, presenta cómo los mayores, a través de amenazas, evocando personas y entidades que pueden atraparlos y hacerles daño, producen miedo en los niños para que no se acerquen a lugares considerados peligrosos para su *ch'ulel*. En el segundo, muestra cómo los mayores, quienes consideran que el enojo (*k'ak'al*) es necesario para desarrollar el *ch'ulel*, se divierten provocando a los niños y se sienten orgullosos cuando éstos reaccionan defendiéndose enérgicamente. Como ejemplo, la autora analiza una secuencia interactiva en la que una mujer hace como que se adueña de una paleta de dulce, quitándosela a una niña de brazos, e inicia un juego en que finge que se la regresa y no lo hace hasta después de hacer rabiarse a la pequeña.

⁴⁸ Sobre este mismo punto, la autora describe la manera como es manejada la desobediencia infantil, evitando la confrontación, algo que podría afectar el *ch'ulel*. Para ello presenta como ejemplo el análisis de una secuencia interactiva entre una niña que comienza a caminar y su abuela. La abuela se encuentra en su telar tejiendo en el patio de la casa, mientras la niña vagabundea y luego se acerca a otro telar de su madre, que está ausente. Como está prohibido que los niños pequeños toquen los telares, la abuela advierte a la niña que se aleje y utiliza rutinas de distracción para buscar disuadirla. Dado que no funcionan, pues en forma de reto la niña no obedece, la abuela se desespera pero en lugar de reprenderla directamente, se para de su lugar y se aleja con indiferencia, lo que hace que la niña deje el telar y la siga (idem).

Además de estos análisis, De León, cuestiona la dicotomía que se ha generado al separar sociedades que le hablan a los pequeños y los sitúan en interacciones cara a cara (diádicas) y las que no les enseñan a hablar directamente y los mantienen en una interacción periférica como “orejas” (poliádicas). En Zinacantán —aunque no privilegian en sí las interacciones cara a cara como en las familias occidentales de clase media— las interacciones son fluctuantes y los niños participan a veces lateralmente y a veces en interacciones directas, lo cual muestra que la dicotomía es equívoca. En este sentido, la autora reflexiona que en las sociedades occidentales la relación puramente diádica puede presentarse con el primogénito, pero en realidad es poco frecuente y es necesario replantear esta idea y analizar con más detalle la complejidad de las interacciones.⁴⁹

Por otra parte, en la última parte de su libro, De León reflexiona sobre los problemas que surgen en la socialización de los niños cuando éstos ingresan a la escuela, planteando la gran discontinuidad que existe entre la socialización familiar y escolar. Esta situación genera dilemas entre los zinacantecos, pues los niños escolarizados suelen ser problemáticos y los padres en ocasiones consideran que es mejor no mandarlos a la escuela. En este sentido, también muestra cómo los niños escolarizados, cuando actúan como cuidadores de otros pequeños, usan formas de enseñanza verbales más que situadas en la acción directa, como ocurre normalmente en Zinacantán.⁵⁰ Todo esto lleva a la autora a considerar los efectos de los cambios que enfrentan los zinacantecos y a hacer una crítica a la educación escolarizada que no se adecua realmente al contexto sociocultural.

El sello de estos Estudios sobre la Socialización del Lenguaje es la manera como autores realizan análisis lingüísticos detallados (fonológicos, léxicos, morfosintácticos y sobre los estilos y géneros discursivos utilizados en las interacciones cotidianas), situándolos en su contexto significativo y destacando el papel de las etnoteorías sobre el desarrollo infantil en la manera como se da el aprendizaje cultural y lingüístico. Su principal aporte ha sido el penetrar en los microprocesos por medio de los cuales los pequeños van adquiriendo la cultura, lo cual significa una revolución metodológica importante en el estudio de la socialización. Además, en el análisis

⁴⁹ Leyendo otros textos que señalan esta comparación general, como LeVine (1990), me parece que la división debe ser planteada como cuestión de énfasis, más que como una oposición.

⁵⁰ Es interesante notar que esta observación sobre la influencia de la escuela en el estilo socializador coincide con lo que plantean LeVine y LeVine (2002) para el caso de las mujeres escolarizadas. Véase el apartado “Antropología psicológica e infancia”.

transcultural, estos estudios muestran mejores argumentos, pues permiten comparar la frecuencia en que ocurren diversos tipos de interacciones comunicativas, sin perder de vista las diferencias contextuales que enmarcan el significado, lo que permite fundamentar mejor sus planteamientos (Ochs & Schiffelin, 1986).

Los microanálisis de interacciones comunicativas, situados en su contexto de significado, también han revelado claramente el papel activo de los niños en el aprendizaje y han destacado que la experiencia “de su mundo social es emergente, parcialmente predecible, pero también abierta” (Sealy, citado por De León, 2005, p. 29). Esto da a estos estudios el poder de no marginalizar los cambios en aras de buscar coherencia cultural, pues se destaca de entrada el carácter dinámico de la cultura durante los procesos de socialización; algo sumamente importante, pues la antropología general, aunque parte de que la cultura se aprende en la infancia, en realidad le ha dedicado poca atención a la socialización infantil, dándola por supuesta en la práctica, por lo que virtualmente se le asume como una herencia (De León, 2005). En este sentido, la socialización, hasta los setentas, por lo regular fue vista como un proceso de interiorización unilateral de pautas culturales por parte de los niños. Pero, como se ha visto aquí, los Estudios sobre la Socialización del Lenguaje han sido claves para cambiar la perspectiva y han abierto un campo de trabajo que resulta clave para la teoría general de la cultura, pues se enfoca precisamente en los procesos complejos (fluctuantes y abiertos) en que ésta se aprende.

La psicología cultural.

Recientemente los planteamientos acerca de la socialización infantil en diversas culturas han provocado mayor interés de los psicólogos por los aportes de la antropología en este campo. En la última década del siglo XX —que ha sido en la que más publicaciones etnográficas sobre los niños se han realizado (LeVine, 2007)—, comenzó a ocurrir un acercamiento notable entre ambas disciplinas. Hasta ese momento, las relaciones entre la psicología y la antropología habían sido esporádicas, pues, aunque la antropología psicológica —desde los tiempos de la Escuela de Cultura y Personalidad— se había acercado a la psicología, buscando planteamientos útiles para la investigación psicocultural y desechándolos cuando no eran aplicables (LeVine, 1999), la mayoría de la veces, este acercamiento fue con el propósito de cuestionar algunas afirmaciones de esta ciencia a la luz de evidencias etnográficas concretas. Esto implicaba señalar el sesgo que se derivaba de hacer generalizaciones a partir de estudios hechos con niños urbanos europeos y estadounidenses, por lo que la investigación psicocultural en antropología puede verse como una

crítica cultural de la psicología en occidente, más que como un acercamiento o una búsqueda de intercambio.

Por ello, a pesar de tales críticas, los antropólogos no lograron mucho eco entre los psicólogos y, con excepción de algunos como Abram Kardiner, Erik Erikson y Robert Levy, que se acercaron a la antropología y al método etnográfico, en general la atención de los psicólogos a los antropólogos y sus planteamientos fue escasa. Es hasta los noventa que se ha desarrollado un campo transdisciplinar en el que convergen psicólogos interesados por la cultura y antropólogos interesados por los procesos psicológicos. Los trabajos realizados en este campo han sido puestos bajo el rótulo de Psicología Cultural, un campo que podría considerarse sinónimo de la Antropología Psicológica, pero cuya característica principal es que busca una relación más cercana entre psicología y antropología, lo que puede ser útil para romper con el aislamiento de esas disciplinas y profundizar en el conocimiento sobre la niñez (Shweder, 1999).

El poco interés de la psicología en los aportes antropológicos sobre la socialización infantil se debe también a que dentro de esa disciplina, por mucho tiempo, se puso poca atención en el papel del medio social en el desarrollo del niño. Así, por ejemplo, en Estados Unidos, hasta la década de los ochenta, predominó un enfoque en que “se investigaban cuestiones relacionadas con la edad en la que [el niño] es capaz de repetir material que debe recordar, el número de elementos que genéricamente el niño puede recordar a una edad determinada, la edad en que comienzan a planificar, a percibir la profundidad, a entender conceptos, a clasificar en base a criterios”, entre otras cosas, que hacían presuponer un individuo aislado “aprendiendo espontáneamente destrezas y estrategias de carácter general”, pero sin dar mucha atención al propósito y las circunstancias en que esto se lograba (Rogoff, 1993, p. 28).

Esta tendencia en parte derivó de la influencia que tuvieron los planteamientos de Piaget sobre el desarrollo cognitivo infantil, pues aunque este autor no ignoró el papel del medio social, como algunos de sus lectores interpretaron, en la práctica se enfocó a entender la manera como los individuos resuelven situaciones abstractas realizando operaciones lógicas, proponiendo, para esto, etapas cuyo fundamento parecía ser el desarrollo físico más que la influencia social. Por ello, es hasta la década de los ochenta que algunos psicólogos, entre ellos Barbara Rogoff (1993), reconocerían la importancia del contexto en el que sucede el aprendizaje, planteando que el conocimiento se da en dominios específicos mediados culturalmente, más que como incrementos de una capacidad general.

A partir de este señalamiento, para lograr acercarse al papel de la sociedad y sus instituciones en el desarrollo cognitivo infantil, muchos investigadores de la Psicología Cultural, al igual que en los Estudios sobre la Socialización del Lenguaje, han retomado como base teórica los aportes del ruso Lev Vygotsky. Para este autor el aprendizaje surge en el marco de las interacciones sociales, de tal manera que las relaciones interpsicológicas dan origen al desarrollo intrapsicológico. Vygotsky lo ejemplifica analizando una interacción entre una madre y su bebé. Ésta comienza cuando el pequeño manotea queriendo alcanzar un objeto y su mamá, interpretando su deseo, le pregunta si lo quiere, estableciendo un diálogo con él y luego cumpliendo su deseo. A partir de ello, Vygotsky considera que lo que comenzó siendo un impulso en el pequeño por alcanzar algo, a partir de la interacción le da la posibilidad de realizar el mismo acto en el futuro como una señal para pedir (Vygotsky, citado por Werstch, 1988, p. 81).⁵¹

Es por ello que para Vygotsky el aprendizaje surge a partir de las interacciones con personas más experimentadas, y lo que comienza como un fenómeno externo se convierte en un conocimiento o una habilidad interna para el niño. El concepto de “zona de desarrollo próximo” sirvió a este autor para señalar el potencial que se ha acumulado en los pequeños a través de sus interacciones sociales. La idea es que tales interacciones inician procesos internos en el niño que generan un potencial más allá de sus habilidades reales, y que este potencial se manifiesta con la guía y el apoyo de los mayores, quienes les permiten desarrollar habilidades sociales acordes a su grupo (ídem).

Partiendo de la psicología, Barbara Rogoff es una de las principales representantes de la Psicología Cultural. En su planteamiento, ella ha tomado como base la teoría del aprendizaje de Vygotsky, de tal forma que en su libro, *Aprendices de pensamiento* (1993), sintetiza una perspectiva histórico-cultural sobre el desarrollo humano, que resulta adecuada para entender el aprendizaje en diferentes culturas. Esa perspectiva se puede sintetizar en las siguientes ideas:

⁵¹ Oponer a Piaget y a Vygotsky fue común por mucho tiempo; sin embargo, varios autores han señalado que sus planteamientos pueden ser complementarios (véase, por ejemplo, la compilación de Castorina, Ferreiro, De Oliveira, Lerner, 1996). Por ello, aunque Piaget no se centró en el papel del entorno, en sus planteamientos asumía que el logro individual no podía desligarse de su contexto sociocultural (Rogoff, 1993). De hecho, Piaget no consideró que las etapas de desarrollo necesariamente se correspondieran con edades fijas. Por ello, si se toma en cuenta la mediación social que enfocó Vygotsky, tales etapas podrían suceder de manera diferente de una sociedad a otra, dependiendo de las características del contexto.

El desarrollo cognitivo tiene lugar en actividades socioculturalmente organizadas, en las que los niños participan activamente en el aprendizaje y ejercen un control sobre sus compañeros sociales, los cuales, a su vez también son activos en cuanto que estructuran situaciones de tal manera que permiten a las/os niños/as observar y participar en destrezas y formas de ver las cosas culturalmente valoradas. (p. 65)

[Por ello, se puede afirmar que] La forma como los individuos intentan resolver problemas está intrínsecamente relacionada con los valores y las metas de la sociedad, con los instrumentos, y con las instituciones por lo que se refiere a la definición de los problemas y a la práctica de su solución. (p. 93)

Para lograr un análisis adecuado de esto, la autora propone el concepto de “participación guiada”, el cual sintetiza un enfoque sobre la socialización que permite ver el papel activo del niño y la importancia de las personas que lo rodean, las cuales, a partir de su mayor experiencia sociocultural, le proporcionan los elementos necesarios para su aprendizaje. La ventaja del concepto es que permite ver los esfuerzos individuales sin perder de vista la interacción social dentro del contexto cultural del niño, mostrando que se trata de procesos que se encuentran intrínsecamente relacionados, pues el niño es un “aprendiz activo” que observa y participa dentro de su contexto de vida, “bajo la guía y ante los retos que otras personas le plantean” (p. 43).

Como se observa en los planteamientos de Rogoff, los aportes de Vygotsky son fundamentales para la Psicología Cultural enfocada al desarrollo cognitivo. Los estudios de la infancia en la antropología también han sido clave para esta disciplina, pues la etnografía se ha vuelto fundamental para la investigación. En este sentido, los psicólogos culturales son conscientes de las limitaciones de la observación clínica y experimental, que ha sido tradicional en la psicología, y han buscado un acercamiento a los contextos reales de comportamiento, señalando también —a partir de las evidencias de la diversidad en la experiencia infantil recopiladas a lo largo de la historia de la antropología— el sesgo de los estudios psicológicos que se han producido desde la experiencia de los niños europeos y norteamericanos, cuya socialización ha estado mediada por la institución escolar y el aprendizaje de la lectoescritura.

En este sentido, Barbara Rogoff y Gilda A. Morelli (1994) comentan que los aspectos que son examinados cuando se investiga el desarrollo infantil, como la memoria, la percepción, el razonamiento lógico, están relacionados con las expectativas del ámbito escolar, lo que implica un sesgo evidente cuando se trabaja con sociedades no escolarizadas. Por ello, partiendo de la

evidencia transcultural, muestran que los criterios lógicos relevantes para realizar clasificaciones dentro de un contexto escolar no son los mismos en otros contextos. Al respecto presentan un ejemplo interesante derivado de una investigación entre los niños kpelle en torno a su manera de clasificar objetos. Estos niños realizaban clasificaciones funcionales entre los objetos (cuchillo con naranja, por ejemplo) más que clasificarlos por clases, como sería la expectativa en un contexto escolar, donde los niños aprenden a realizar este tipo de relaciones para satisfacer las expectativas de sus profesores.

Como se observa en este ejemplo, en la Psicología Cultural reaparece como clave la pregunta sobre qué es lo que se deriva de la naturaleza y qué es lo que se deriva de la cultura en el desarrollo cognitivo del niño, pregunta que viene de la mano con el clásico dilema entre el universalismo y el relativismo. Rogoff (1993, p. 26) ha comentado que todas las teorías del aprendizaje reconocen el papel de la cultura y de la naturaleza en el desarrollo psicológico y que, sin embargo, en la práctica tienden a privilegiar un aspecto más que otro. Este dilema, que atraviesa la historia de la antropología y otras ciencias del comportamiento, parece prácticamente inevitable y resulta crucial cuando se tiene que elegir una postura teórica para estudiar la socialización infantil.

Antropología de la niñez y procesos sociales.

Como hemos visto, el estudio de la socialización y el desarrollo cognitivo infantil tienen una larga historia en la antropología. A pesar de ello, la mayoría de los trabajos han tomado una perspectiva basada en el punto de vista de los adultos y han considerado a los niños como personas incompletas en proceso de formación, lo que ha opacado su papel activo dentro de la dinámica cultural y su capacidad para construir culturas autónomas tan complejas como las de los adultos (Hirschfeld, 2002). Por ello, aunque los Estudios sobre la Socialización del Lenguaje y las investigaciones de la Psicología Cultural han puesto sobre mesa la importancia de la agencia infantil y las interacciones entre pares, en realidad aún son contados los estudios que han estudiado la percepción que los niños tienen de sí mismos y de su entorno, así como la manera en que crean y recrean conocimientos culturales fuera de la influencia de los adultos.

Hirschfeld (ídem), en su texto “Why Don’t Anthropologists Like Children?”, ha planteado claramente este sesgo, señalando la marginalidad que los niños han tenido en la investigación antropológica hasta la actualidad. Para él esto es muy significativo pues, a pesar de que esta disciplina asume que la cultura es aprendida, en la práctica ha sobreestimado el rol de la

enseñanza adulta, obviando la manera como los niños procesan la información y son capaces de crear culturas en gran medida independientes dentro del medio cultural en el que viven. De esta manera, el autor muestra que los niños son un grupo subalterno que ha sido marginalizado incluso por una disciplina para la que teóricamente deberían ser cruciales y, abogando por una antropología de la niñez, critica que la mayoría de los estudios de la socialización consideran a los niños como seres incompletos, ignorando su evidente capacidad de resistir y transformar las influencias a las que están expuestos.

En este sentido, podemos afirmar que en la actualidad se presenta de forma emergente un nuevo campo que comienza a ser denominado Antropología de la Niñez (o de las Infancias), en el que convergen los viejos intereses sobre los niños, pero en el que se cuestiona la ausencia de la perspectiva infantil, la cual, aunque planteada desde los años treinta por Margaret Mead, en realidad nunca fue explorada. Esta nueva línea de trabajo reivindica que los niños sean investigados bajo las mismas bases con las que han sido estudiados los adultos (Evans & McLaughlin, 2001), por lo que no necesariamente se plantea una perspectiva psicológica como la que ha dominado la investigación antropológica relativa a la infancia, quedando abierto el uso de diversos enfoques.

La reivindicación por una Antropología de la Niñez ha tenido eco principalmente en Inglaterra. Como ejemplos de investigadores que han retomado la perspectiva infantil podemos citar a Charlotte Hardman (2003), quien desde 1973 cuestionó que la investigación sobre la infancia remitiera a los adultos⁵² y realizó un acercamiento etnográfico al mundo de los niños analizando sus interacciones cotidianas durante los recreos escolares, y Christina Toren (2007), quien, a través de dibujos sobre comidas familiares realizados por niños de Fiji en 1982, 1990 y 2005, analiza los cambios y continuidades en la percepción que tienen de sus relaciones familiares y la vida doméstica, tomando en cuenta la influencia de los procesos sociales que han ido cambiando la vida del grupo.

Esto último nos lleva a otra perspectiva emergente dentro de las investigaciones antropológicas sobre la niñez, la cual plantea la necesidad de un acercamiento sociohistórico al fenómeno. La relevancia de este acercamiento ha estado implícita en este capítulo, desde el hecho de que se eligió como punto de partida mostrar cómo el interés científico por la infancia surge de

⁵² Hirschfeld (2002) cita el artículo “Can There Be an Anthropology of Children?”, publicado por la autora en 1973 en el *Journal of the Anthropological Society of Oxford* 4(1), 85-99.

la mano con la preocupación pública por los problemas frente a la industrialización, hasta el hecho de que, al tomar este punto de partida, fue necesario hacer algunas observaciones sobre cómo ha cambiado la concepción y la experiencia de la infancia en los Estados modernos a partir de diferentes procesos sociales que han afectado la vida familiar y la educación.

También, al revisar diversos aportes de la antropología en torno a la niñez, pudimos observar que a partir de los años cincuenta algunos autores comenzaron a hacer referencia a la historia para entender los procesos psicoculturales relacionados con la crianza infantil. Uno de los primeros fue Erik Erikson, quien se dio cuenta que, en un mundo cambiante, la tradición en la que una niña es formada puede no ser acorde con su nueva realidad, con lo que señaló la inestabilidad de la identidad ante el cambio cultural, concretamente como se manifestaba en las reservas indígenas norteamericanas, cuya población había perdido su antigua forma de vida. Junto con Erikson, autores como Levy y LeVine han retomado los procesos de cambio en sus planteamientos.⁵³

Sin embargo, más allá de estas propuestas pioneras, considerar los factores históricos en la antropología se hizo cada vez más necesario, a medida que las sociedades que tradicionalmente se estudiaban, por lo general grupos étnicos preindustriales, mostraban con mayor claridad las huellas generadas por el contacto intercultural derivado del colonialismo y la expansión capitalista. De esta manera, no sin dificultad y resistencia, la antropología ha tenido que desplazar su énfasis en delimitar culturas, que se suponía se reproducían de una generación a otra con ligeros cambios, por una perspectiva que dé cuenta de los cambios acelerados generados por la globalización económica, los cambios tecnológicos y la comunicación masiva.

Esto implica nuevos retos para la disciplina, pues si bien esto no significa necesariamente el fin de la diversidad cultural o el fin de su objeto de estudio, lo que sí es evidente es que hoy, en menor o mayor medida, todas las sociedades participan en un intercambio intenso con un mundo más amplio. Por ello, ante las nuevas realidades, la división entre “lo tradicional” y “lo moderno” está siendo seriamente cuestionada (Lewis & Watson-Gegeo, 2004), y esto implica replantear la teoría cultural, lo que quizá contribuya a superar una idea limitada del objeto de la disciplina como el estudio de “los otros” (tradicionales) —que ha predominado en la práctica— por una antropología más amplia que permita optar por enfoques que consideren la autonomía relativa de

⁵³ Véase el apartado “Psicología cultural e infancia”.

los grupos humanos y al mismo tiempo su inserción y participación en las dinámicas socioculturales del mundo actual.

Alguna vez los antropólogos buscaron culturas lo menos “contaminadas” posibles como un campo fructífero para la investigación social. De hecho este fue el eslogan de muchos de los primeros culturalistas de los Estados Unidos, como Ruth Benedict y Margaret Mead, para quienes las sociedades pequeñas o “simples” representaban un campo de trabajo ventajoso para entender la cultura humana. Sin embargo, cada vez más la pureza relativa de esas culturas ha ido desapareciendo, y hoy las investigaciones se encuentran ante situaciones complejas, en las que al mismo tiempo que se reivindican las identidades étnicas, los grupos se han transformado, y es difícil encontrar lo que era “auténtico”, más aún cuando esta idea implica una construcción acorde a los nuevos tiempos.

Por eso, aunque sería una exageración afirmar que los antropólogos de principios del siglo XX ignoraron el cambio —pues de hecho ellos querían documentar la cultura de esas sociedades ante lo que parecía su inminente desaparición provocada por el avance de las sociedades industriales—, la coherencia interna de los sistemas culturales que describieron hoy se ha vuelto objeto de dudas. Esto se debe a que es posible que el enfoque usado, en muchos casos, haya privilegiado la integración, ignorando los cambios que ya de hecho ocurrían y de los cuales, en cierto modo, la presencia de los antropólogos era un indicio.⁵⁴ Sin embargo, también es posible suponer que las culturas que estudiaron se encontraban realmente más integradas, y que tal vez, en espacios y circunstancias particulares, aún sea posible encontrar sociedades suficientemente cohesionadas a pesar de su relación con el exterior.⁵⁵

En este sentido, se puede afirmar que los antropólogos interesados por la niñez, aunque desde los años cincuenta ya mostraban interés por el papel de la historia, en general todavía se centraron en grupos que, relacionándose con el exterior, mantenían un alto grado de cohesión interna, por lo que la historia fue utilizada como trasfondo o contexto más que como una manera

⁵⁴ Un ejemplo de esto se da en algunas etnografías de los grupos indígenas de Los Altos de Chiapas, México, realizadas durante los años sesenta por antropólogos norteamericanos, los cuales buscaban la esencia maya y no notaron que muchos aspectos de “la tradición” en algunos casos eran efectos directos del exterior. Véase Viqueira (2002), que plantea este argumento, y Jan Rus (2002), que presenta el ejemplo de los cambios ocurridos en el sistema tradicional de Chamula a partir de los años treinta, los cuales no fueron vistos por los antropólogos que llegaron más tarde.

⁵⁵ Para una discusión interesante relativa a si fue o no una ilusión la integración cultural que describieron los antropólogos, véase Levy (2005), quien reflexiona sobre su experiencia en Tahití y Nepal.

de explicar la experiencia infantil.⁵⁶ Esto quizá sea aún posible en algunos contextos, pero cada vez es más claro que la realidad extralocal afecta considerablemente la vida de todos, en algunos casos fortaleciendo aspectos de la identidad y la cohesión cultural, pero, la mayoría de la veces, alterando en diversos grados múltiples aspectos de la vida social, la cual ya no puede comprenderse al margen de contextos y procesos más amplios.

La escolarización es uno de los ejemplos más claros, pues, como han mostrado algunos de los autores que se han citado, la introducción de la escuela (un proceso que impactó la vida europea durante el siglo XIX) comenzó a afectar muchas poblaciones preindustriales a lo largo del siglo XX, robando espacio a la socialización doméstica y comunitaria y, por ello, alterando la manera como se reproducía normalmente la cultura.⁵⁷ A esto podemos sumar otros procesos como la migración, la llegada de diversas religiones, el acceso a nuevas tecnologías de trabajo, la presencia de programas e instituciones gubernamentales, el acceso a diversos medios de comunicación masiva y en general las dinámicas económicas globales, que de un modo u otro, y en diversos grados, afectan la vida local, incluyendo la socialización infantil.

Emmanuel Amodio (2005), retomando la manera como las sociedades denominadas tradicionales se han visto afectadas por la globalización, ha planteado lo siguiente:

Es evidente que todas las sociedades cambian y, por ende, también los hacen sus modelos culturales. [...] Sin embargo, particularmente en los casos de crisis producida por presión externa, los sistemas tradicionales de socialización y enculturación se fragmentan, hasta no conseguir formar individuos integrados en la sociedad local y tampoco en la sociedad externa que, en nuestro caso, quiere decir la sociedad nacional envolvente. Lo que más llama la atención, en estas situaciones, es la mezcla de prácticas de crianza derivadas de culturas diferentes que encuentra dificultades para producir un nuevo sistema armónico, sobre todo cuando la integración de los pueblos indígenas a los sistemas nacionales se da en términos desiguales, es decir, se transita de una situación de crisis coyuntural a una de permanente precariedad psicológica y cultural. (p. 40)

⁵⁶ Incluso los Estudios sobre la Socialización del Lenguaje y la Psicología Cultural, que han retomado el planteamiento de Lev Vygotsky, si bien señalan la historia, sólo la dejan como marco de referencia y se centran en el análisis sincrónico de las interacciones, por lo que realmente no plantean una explicación a partir de los procesos sociales.

⁵⁷ Véanse los comentarios sobre el trabajo de Levin (2005) y LeVine & LeVine (2002) en el apartado “Antropología psicológica e infancia”, y los comentarios sobre De León (2005) en “Etnopsicología, lenguaje e infancia”.

Es por ello que, desde la antropología psicológica, Jeffrey L. Lewis y Karen A. Watson-Gegeo (2004) han señalado la necesidad de una aproximación sociohistórica a la infancia, planteando el papel explicativo que los procesos históricos tienen para entender las diversas experiencias infantiles que han emergido en el mundo actual. Ellos consideran que, si bien los estudiosos del desarrollo humano han comenzado a realizar investigaciones que reconocen el papel del medio cultural como algo históricamente construido, aún es necesario ir más adelante y analizar la manera como los macroprocesos se conectan con los microprocesos, para lograr retratos realistas de la infancia. Siguiendo a Appadurai (2001), los autores señalan que en la actualidad se ha incrementado el intercambio cultural y que, en muchos casos, la relación entre lugar, cultura e identidad se ha roto ante los movimientos migratorios de las poblaciones, lo que hace imprescindible un enfoque amplio y no solamente centrado en el grupo.

En este mismo sentido, Thomas Weisner y Edgard Lowe (2005) han realizado una amplia revisión sobre el impacto de la globalización económica y los fenómenos que la acompañan en niños y adolescentes de diversos contextos. De esta manera, su trabajo enfoca los procesos en marcha —como los nuevos flujos de información y la profundización de las desigualdades sociales— que están transformando la experiencia de los menores de edad y las relaciones intergeneracionales, y enumera un gran número de problemáticas que afectan la vida de los jóvenes y niños en el mundo, como son la guerra, la pobreza, el abuso sexual y la explotación, planteando la relevancia de la investigación antropológica frente a estas realidades, por su enfoque en la diversidad y la comparación transcultural.

Política pública y niñez.

La preocupación de los científicos sociales por los efectos de la globalización en la niñez es reciente y forma parte de un interés más amplio por la protección y defensa de los derechos infantiles en el mundo. Como señalan Myra Bluebond-Langner y Jill E. Korbin (2007), en los últimos años, ante las noticias cada vez más frecuentes de explotación y abuso infantil, se ha generado un interés público en los niños y sus derechos, que ha fomentado un acercamiento multidisciplinario al conocimiento de la niñez y sus diversas realidades. El impulso principal de este interés nació de la Convención de la ONU para los Derechos de los Niños realizada en 1989, la cual ha tenido resonancia en diversas agencias internacionales y grupos en pro de los derechos infantiles, propiciando la creación de becas para impulsar investigaciones que generen conocimientos útiles al respecto (*idem*).

Dicha convención señaló tres principios interconectados relativos a los derechos de los niños: *protección, provisión y participación*, aspectos en los que la antropología —a través de los trabajos realizados en diversas culturas, el potencial del método etnográfico en contextos cotidianos— parece ser una disciplina llamada a hacer aportes importantes en la discusión, especialmente respecto a la *participación*, pues cada vez más estudios antropológicos han comenzado a dar la voz a los niños y a reivindicar su papel activo en la vida social (ídem). Es por ello que, en la coyuntura actual, el campo emergente que se reivindica como Antropología de la Niñez tiene un eminente sentido político y ha comenzado a mostrar a los niños como grupos subalternos que resisten la cultura adulta (Hirschfeld, 2002).

Sin embargo, este renovado interés por la niñez también es parte de otras disciplinas, de manera que está cobrando forma un campo multidisciplinario en el que participan investigadores de la sociología, la historia, la pedagogía y la psicología, entre otras disciplinas. Este nuevo campo también está estrechamente relacionado con problemas prácticos relativos a la discusión pública sobre los problemas de los niños y la búsqueda de un consenso para establecer sus derechos. Desde la sociología, Allison James, Chris Jenks y Alan Prout, (1998) han buscado mapear las características de estos estudios y han detectado que los modelos teóricos se distinguen según el énfasis que ponen en los extremos de cuatro dicotomías teóricas: 1) la agencia y la estructura, 2) el universalismo y el particularismo, 3) lo local y lo global y 4) la continuidad y el cambio.

Para Myra Bluebond-Langner y Jill E. Korbin (2007), el sello de los estudios actuales sobre la niñez es que se reconoce el papel activo de los niños, pero al mismo tiempo se señala la vulnerabilidad de éstos ante las dinámicas del mundo actual, lo cual sitúa más bien una situación paradójica respecto a la observación de James, Jenks y Prout, sobre todo con relación a la dicotomía agencia–estructura. En este mismo sentido, como Bluebond-Langner y Korbin señalan, el reconocimiento de los niños como sujetos de derecho y protección, debido a sus implicaciones prácticas, ha hecho que las investigaciones estén políticamente cargadas y los límites relativos entre la ciencia pura y la aplicada se hayan vuelto borrosos, pues la realidad que se presenta es sumamente compleja e involucra una redefinición de lo que significa la niñez a la luz de la diversidad de las experiencias infantiles en el mundo. Es por ello que Colángelo (2002) plantea que el debate público sobre la niñez conduce necesariamente a la pregunta: ¿Para qué niño se están pensando y diseñando políticas?, la cual plantea la necesidad de considerar aspectos como

la clase social, la pertenencia étnica y el género, a la hora de proponer cualquier tipo de acción destinada a los niños.

De esta manera, la preocupación actual por la niñez y sus derechos nos coloca ante una coyuntura histórica semejante a la que ocurrió en el siglo XIX europeo, sólo que ahora los efectos negativos sobre los niños afectan en mayor o menor medida a todas las sociedades, y las situaciones actuales confrontan los supuestos y oposiciones conceptuales comunes en el pensamiento moderno. Reflexionando sobre el origen de la preocupación por los derechos de los niños, Amodio (2005) comenta:

La necesidad de reafirmar los derechos de los niños interesa particularmente a las sociedades de masa, determinadas directa o indirectamente por el capitalismo, y menos a las pequeñas sociedades de tipo segmentario, como los pueblos indígenas americanos. Esta diferencia tiene que ver con el tipo de reglas sociales que cada sociedad pone en acción frente a las necesidades de los niños, derivadas de la particular representación del mundo y, sobre todo, del tamaño poblacional que impone en las pequeñas sociedades un cuidado especial de las/os niños/as para su reproducción en cuanto sociedad. En las sociedades de masa esta necesidad está resuelta de antemano por el gran tamaño poblacional y la existencia de clases diferentes que permiten una variabilidad de las pautas de crianza sin por esto afectar la reproducción global de la sociedad. Es por esto, por ejemplo, que las sociedades capitalistas pueden dramáticamente permitirse el lujo de explotar laboralmente a las/os niños/as y aceptar un alto grado de mortalidad sin correr el riesgo de llegar a producir su propia extinción. (p. 20)

Por ello, aunque este autor también señala que, ante las nuevas circunstancias, dentro de los grupos indígenas comienzan a surgir formas de explotación infantil derivadas del impacto de la globalización, su argumento muestra cómo el interés actual por los derechos de los niños tiene una relación con el avance del capitalismo y sus efectos en el mundo. En estas circunstancias, desde mi punto de vista, se vuelve imprescindible el conocimiento de la historia para la explicación de las infancias actuales, considerando no sólo las historias regionales y el impacto de lo global en lo local, sino también la manera como ha cambiado la niñez en los países industrializados y los diferentes procesos que se relacionan con ello, como forma de identificar tendencias significativas en la dinámica actual.

Perspectivas histórico-evolutivas.

Un acercamiento sociohistórico es importante porque permitiría entender los cambios recientes en la experiencia infantil a la luz de procesos macrosociales y tendencias de larga duración, identificando los nuevos significados de la infancia y los aspectos en los que ha entrado en crisis el significado hegemónico de esta edad. En este sentido, un acercamiento sociohistórico implica retomar los procesos sociales como marco explicativo y no sólo como parte de un contexto general, pues, como plantean Jeffrey L. Lewis y Karen A. Watson-Gegeo (2004), las investigaciones sobre la niñez no pueden ignorar la dimensión histórica, so riesgo de producir ficciones sobre esa edad.

Los esfuerzos por parte de la historia por comprender los cambios en la experiencia y significado de la niñez en diversas épocas también son recientes. El historiador que los inició fue Philippe Ariès, a quien ya hicimos referencia,⁵⁸ que encontró un contraste fuerte entre la noción de infancia moderna y la que existió durante la Edad Media, identificando los cambios en la vida familiar y la afectividad hacia los niños. Otros historiadores como Linda A. Pollock (1990), Carlo Pancera (1993), Lloyd De Mause (1994) y Buenaventura Delgado (2000) han continuado esta búsqueda, no sin controversias respecto a los argumentos y la validez de las fuentes usadas. Desde mi punto de vista, la importancia de estos estudios es que necesariamente son comparativos y parten del presente hacia el pasado, regresan brindándonos una visión más amplia de la experiencia infantil actual.

Es importante señalar que el acercamiento de la antropología a los estudios históricos sobre la infancia no es forzado, pues este tipo de historia es sumamente antropológica en el sentido de que busca reconstruir una mentalidad y una experiencia de una época específica, tal como un antropólogo lo intenta en una sociedad particular. En este sentido, esta historiografía se vuelve complementaria, pues proporciona a la antropología una perspectiva de larga duración que permite situar los procesos en desarrollo que están afectando a la infancia actual. Al respecto, uno de los aportes teóricos más interesantes es el concepto de *proceso civilizatorio* de Norbert Elias (1936/1987), pues a través de él se propone enfocar las tendencias profundas que orientan los cambios en las estructuras sociales y psicológicas de occidente, permitiendo considerar el papel activo de las personas dentro de ese proceso general.

⁵⁸ Véase, el apartado “El interés científico por la infancia”.

Para Elias, el rasgo clave del *proceso civilizatorio* de occidente es la tendencia a un mayor control y restricción del comportamiento en lo que respecta a la sensibilidad y a las cosas que nos avergüenzan. De este modo, nos presenta las transformaciones en la compostura al comer, la realización de necesidades fisiológicas, el modo de sonarse la nariz, el comportamiento en el dormitorio, el desempeño de la sexualidad y el manejo de la agresividad, que se produjeron de la Edad Media a la actualidad y, al hacerlo, muestra cómo los cambios en las estructuras de la sociedad (sociogénesis) se relacionan con cambios en las estructuras psicológicas (psicogénesis), con lo cual intenta romper con los enfoques que privilegian un aspecto u otro sin observar de qué forma ambos aspectos modelan o configuran las experiencias humanas en el transcurso de la historia (ídem.)

De hecho, esta perspectiva de larga duración se puede ampliar mucho con la evidencia transcultural producida por la antropología interpretada dentro de un marco evolutivo, tal como se ha hecho en las investigaciones sobre los orígenes y transformaciones de los sistemas políticos y económicos, pero en este caso teniendo en cuenta la manera como se han dado las transformaciones en la experiencia de la niñez. Un ejemplo de esta perspectiva puede ser el libro *Cultura y compromiso*, en el que Margaret Mead (1970/2002) planteó tres conceptos que nos ayudan a comprender las relaciones intergeneracionales y que tentativamente nos dicen mucho sobre los cambios que han sufrido en la historia de la especie.

A partir de la evidencia etnográfica, Mead clasificó tres tipos de sociedades. Las *postfigurativas*, en las que el conocimiento y conducta de los adultos representa el futuro de los niños, pues no existen cambios drásticos de una generación a otra. Las *cofigurativas*, en las cuales los adultos y su tradición se deben adaptar a circunstancias nuevas, lo que implica que los conocimientos de las nuevas generaciones son importantes para las generaciones anteriores. Y las *prefigurativas*, las cuales son típicas de nuestro tiempo, y se distinguen porque las experiencias de los jóvenes y los adultos difieren marcadamente, abriéndose brechas generacionales; en ellas, el conocimiento importante para adaptarse a la realidad reside en gran medida en las generaciones jóvenes.

El planteamiento de Mead es interesante porque muestra la tendencia a la ruptura generacional en el mundo moderno, fenómeno que podemos ver en nuestro propio curso de vida, cuando comparamos nuestra experiencia infantil con la de los niños actuales. Yo, por ejemplo, como niño urbano crecí en los ochenta jugando en la calle, mientras que las generaciones actuales

de mi ciudad y de otras grandes ciudades ya no fácilmente tienen esta experiencia. La diferencia generacional es hasta cierto punto obvia, pues lo podemos apreciar simplemente hurgando en nuestras memorias; sin embargo, no se debe olvidar que se trata de algo sumamente reciente y por ello es necesario verlo a contraluz de las experiencias de otras sociedades a lo largo del tiempo.

En este sentido, podemos señalar que la experiencia y habilidades de los niños están marcadas por el contexto en que se forman, y en la actualidad esos contextos cambian de forma acelerada, de manera que se generan abismos generacionales, sólo en el marco de años o décadas de diferencia. Así, las nuevas generaciones viven como parte de su medio natural tecnologías a las que las generaciones anteriores debemos adaptarnos, y cuentan con sus propias referencias y ámbitos de socialización que pueden separar drásticamente su experiencia de la nuestra. Haciendo referencia a esto, Thomas Weisner y Edgard Lowe (2005) señalan cómo, a través los medios de comunicación como el Internet y la televisión, los niños y adolescentes de diversas partes del mundo, aunque estén separados por grandes distancias, se entienden más entre ellos que con otros miembros de su comunidad, pues entre ellos tienen experiencias y referencias culturales comunes.

Pero, viajando más hondo en el pasado, otro autor interesante por buscar un enfoque de larga duración sobre la infancia es Morris Berman (2006), quien ha logrado sintetizar las evidencias transculturales relativas a la crianza infantil y, a partir de ellas, ha planteado una hipótesis general sobre la manera como han cambiado las técnicas de crianza en la historia humana y su relación con los sistemas de subsistencia, la organización sociopolítica y las diferentes maneras de relacionarse con el mundo. En términos generales, su propuesta busca entender las raíces de comportamientos actuales, como la tendencia a buscar ideologías y paradigmas totalizadores, a los que considera una forma de satisfacer la ansiedad y la inseguridad psicológica.

Con este ambicioso objetivo, partiendo de un cuestionamiento de la idea comúnmente asumida de que en el Paleolítico existía el trance unitivo y religiones de tipo chamánico —que considera proyecciones mal fundamentadas derivadas de la importancia que tienen estos fenómenos en la actualidad—, Berman retoma información transcultural actual sobre aspectos como la edad del destete, la cantidad de contacto corporal de los bebés con sus cuidadores y el papel de la crianza múltiple respecto a una más focalizada en la relación madre-hijo y, de igual

modo, las proyecta hacia el pasado, correlacionando las evidencias con los planteamientos más recientes sobre la evolución de los sistemas económicos y políticos de la especie humana.

A partir de ello, el autor nos presenta una hipótesis tentativa sobre los cambios que han ocurrido en la psicología humana a lo largo de la historia de la especie. En términos generales, su interpretación se basa en una reflexión sobre las implicaciones que tuvo el paso de una vida nómada basada en la recolección y la cacería a una vida sedentaria basada en la agricultura (en términos más específicos el paso de economías de retorno inmediato y las economías de retorno retardado⁵⁹). Así, comparando las particularidades de estas formas de vida, Berman encuentra cambios drásticos en la transición del Paleolítico al Neolítico, que se reflejan hasta hoy, aunque en forma diferente, en las sociedades modernas industriales.⁶⁰

En este sentido, para Berman, el paso de la movilidad al sedentarismo —que llegó de la mano con la estratificación social y el surgimiento de sociedades donde el trance unitivo y la búsqueda de sentido son aspectos clave— significó el paso de una perspectiva horizontal, difusa y paradójica, a una vertical marcada por la autoridad sagrada, el heroísmo y una sensación de incompletud en las personas. De esta forma, la experiencia humana neolítica se caracteriza por la búsqueda de significado y la tendencia a fijar la realidad, lo que trae como resultado la creación de sistemas ideológicos y religiosos que buscan un reencuentro con la totalidad mediante experiencias extáticas; que colocan la “salvación” fuera de la vida terrenal o, que en general, se esfuerzan por dar una explicación totalizadora de la vida y del mundo.

Sintetizando el argumento de Berman, no sin perder los matices y detalles, podemos decir que la manera como se configura la vida en el Neolítico se derivó de la presión demográfica en territorios circunscritos —que impedían la fisión de los grupos en busca de nuevos lugares como medio de resolver conflictos y buscar más recursos—, y ello provocó que se privilegiara la agricultura respecto a otras formas de subsistencia y que surgieran organizaciones jerárquicas y formas de poder coercitivo. Esta situación, conduciría a que un subgrupo tomara el control de los excedentes y justificara su poder en el ámbito divino. Por otro lado, al mismo tiempo, la vida

⁵⁹ Berman (2006) retoma estos conceptos de Woodburn con el propósito de relativizar la dicotomía caza-recolección/agricultura, pues algunas sociedades cazadoras-recolectoras tuvieron economías de retorno retardado. La economía de retorno inmediato se caracteriza por el rechazo a la noción de superávit; la economía de retorno retardado se caracteriza por el manejo de éste.

⁶⁰ Uno de los textos que le sirven para fundamentar su planteamiento es el estudio comparativo de sociedades cazadoras, pastoras y agricultoras de Barry, Child y Bacon (1959), el cual ya hemos comentado. Véase el apartado “Antropología psicológica e infancia”.

agrícola sedentaria produjo cambios en la vida familiar y la crianza, pues a diferencia de los grupos cazadores que evitaban de diferentes maneras el crecimiento demográfico y practicaban un amamantamiento prolongado, en los grupos agrícolas los hijos eran importantes para la economía, lo que propició nacimientos más próximos y un destete más temprano; todos ellos factores que significaron una menor participación de las mujeres en la vida económica, surgiendo las “madres profesionales” como una presencia sacralizada para los pequeños.

En este nuevo contexto, según el autor, se generó un mayor apego y dependencia psicológica hacia la madre, que luego se proyecta en diversos aspectos de los sistemas ideológicos, los cuales brindan paliativos a la inseguridad emocional que se ha vuelto parte inherente de la vida sedentaria. Las técnicas de crianza jugarían un rol clave en este sentido, pues el destete prematuro en conjunto con familias más extensas y una correspondiente competencia entre hermanos, entre otros aspectos, produjeron mayor ansiedad y una sensación de pérdida que luego conduce a la búsqueda del algún remedio o corrección para esta experiencia.⁶¹ Para Berman, la civilización actual es producto de esto y comparte la jerarquización y la aparición de religiones e ideologías verticales con el resto de las sociedades que han existido desde el Neolítico, exceptuando los grupos nómadas históricos que rechazaron “la civilización” agrícola (los bárbaros), las sociedades agrícolas u horticultoras que lograron mantener sistemas de jefes “sin poder” y las sociedades cazadoras y recolectoras que, aisladas, pudieron sostener su forma de vida.

Así pues, en términos generales, Berman asume que las sociedades paleolíticas difieren marcadamente de las neolíticas en los efectos de la crianza sobre el nacimiento psicológico o la formación de la persona y su relación con el mundo. En su opinión la conciencia paradójica, difusa y horizontal del Paleolítico —que implicaba un estado de alerta y conexión sin fusión con el entorno— se pierde con el sedentarismo, pero forma parte de nuestra memoria genética y está latente en la búsqueda de solucionar esa falla y en la rebeldía hacia lo que nos oprime; esto aunque, para Berman, en la sociedad actual la mayoría de las opciones son paliativos temporales que en general no logran cambiar algo.

⁶¹ En este punto Berman se apoya en la teoría de relaciones objetales planteada por psicólogos como Winnicott, la cual se enfoca a la manera como se surge la conciencia de sí mismos en los niños, enfocando las rupturas de la experiencia infantil en los primeros años de vida y el surgimiento del apego a objetos transicionales como formas de sanar dichas rupturas. Para un análisis más detallado sobre esta teoría véase, Berman (1992).

La valoración que el autor hace de sus conclusiones es compleja y en general apunta a considerar varios aspectos de la crianza en las sociedades cazadoras recolectoras como “benignas”, asumiendo que se adaptan mejor a la naturaleza humana, pues la mayor parte de la historia la especie humana fue nómada y relativamente igualitaria. Sin embargo, a pesar de lo tentativo que resultan sus argumentos para hacer propuestas para aliviar la condición humana, Berman no cae en esto, pues considera que en el contexto actual no se podrían extrapolar adecuadamente las técnicas de crianza de los cazadores recolectores y la idea se convertiría en un paradigma más que reproduciría las visiones totalizadoras que él ha venido cuestionando. De este modo, concluye dejando sobre la mesa su planteamiento con el afán de generar una postura más realista sobre las problemáticas de la sociedad actual. Él asume que el mundo se debe aceptar tal como es, pero al mismo tiempo buscando alternativas para vivir mejor en él.

La perspectiva de Berman sobre la evolución de las técnicas de socialización infantil y su relación con los procesos psicológicos humanos resulta compatible con la idea de buscar tendencias de larga duración que reside en el concepto de *proceso civilizatorio* de Norbert Elias y, en conjunto con los estudios históricos, nos puede brindar hipótesis interesantes para entender mejor, no sólo los cambios que han sucedido, sino los que están sucediendo en la actualidad con los niños y su mundo; brindando, además, un punto de vista que permita distanciarnos de las presiones derivadas de las visiones y preocupaciones actuales sobre la infancia. Basado principalmente en Berman, en la segunda parte del trabajo hago un recorrido por la niñez a través de los tiempos.

Estudios socioculturales de la niñez en Latinoamérica

Hasta aquí, en la exposición de los diversos aportes sobre el estudio sociocultural de la crianza y la niñez, hemos retomado varios estudios de Estados Unidos, pues ahí desde temprano se formaron líneas y escuelas que enfocaron de forma clara la niñez, sobre todo desde un perspectiva psicológica. También se expusieron algunos ejemplos de otros países y de investigadores latinoamericanos; sin embargo, vale la pena dar cuenta de la vitalidad propia de los estudios socioculturales latinoamericanos sobre la crianza y la niñez que desde los años 90 del siglo pasado han tenido gran actividad. De entonces a ahora se perfilan cuatro tendencias en investigaciones sobre el tema:

- 1) Estudios sobre las pautas y concepciones de la de crianza en grupos indígenas particulares.

Suelen ser estudios centrados en la perspectiva local sobre la niñez (etnoteorías) y la formación de la persona social. Estos estudios ponen énfasis en las formas tradicionales de la crianza (Platt, 2002; Lorente, 2006; Grubits & Rodríguez, 2007; Bourdin, 2008, Remorini, 2010), aunque algunos toman en cuenta las relaciones de desigualdad y el impacto de fenómenos globales (Paoli, 2002; Amodio, 2005; Viscarra et al., 2006, Bourdin, 2008; Vera et. al., 2010; Davila & Torres, 2011).

2) Estudios sobre la construcción histórica de la niñez.

Estos estudios siguen el ejemplo de Philippe Ariès y, basados en evidencias documentales (prensa, literatura, arte, fotografía), dan cuenta de cómo se construyó el sentido de niñez, su educación y cuidado en periodos de tiempo particulares de las sociedades latinoamericanas (Nadorowski, 1994; Barrientos & Corvalán, 1996; Herrera, 1999; Castillo, 2001, 2003, 2006; De Parres, 2001; Alzate, 2002; Sosensky, 2010; Rojas, 2010).

3) Estudios sobre la experiencia de la niñez en contextos adversos e interculturales.

Estos estudios enfocan las situaciones de pobreza, violencia y relaciones de desigualdad en contextos interculturales así como las políticas sociales al respecto. Se destacan por reivindicar la participación infantil, definir al niño como sujeto de derechos y por un enfoque aplicado orientado desarrollar políticas públicas hacia la niñez o realizar proyectos de trabajo social participativo en contextos específicos (Alvarado et. al., 2005; Robichaux, 2007; Santillan, 2009; Nuñez & Alba, 2011; Llobet, 2013, Hernández & Campos-Delgado, 2015; Nuñez et al., 2016)

4) Estudios que enfocan a los niños como agentes con perspectivas propias inmersos en procesos globales.

Estos estudios destacan el papel activo de los niños en su formación cultural, en contextos no necesariamente étnicos, marginales o adversos. Se pone énfasis en los procesos vigentes que afectan la vida infantil, especialmente los cambios en la vida familiar, el papel de la institución escolar y el avance de las tecnologías de la comunicación (Albero, 1996; Fernández, 2003; Carlí, 2006; Vergara & Vergara, 2008; Reyes, 2014). Dentro de estos trabajos aún se ha puesto poca atención en las experiencias familiares con enfoque crítico y transformador, lo cual es un aporte del presente trabajo

Como tendencia particular en los estudios latinoamericanos sobre la niñez y la crianza podemos destacar un enfoque crítico cuyas premisas principales son que la niñez es una construcción social y que el niño es un actor activo (Reyes, 2014). Tal como lo plantea Szulc (et.

al., 2009), en Latinoamérica la producción reciente da cuenta amplia de que los niños “constituyen sujetos sociales que —aunque condicionados como todos por las relaciones asimétricas en que viven— despliegan estrategias e interpretaciones diversas en y sobre el entorno social” (s/p). En este trabajo recuperamos la perspectiva y premisas mencionadas, pero evitamos el relativismo extremo.

Resumen y discusión

El interés científico por la niñez nace de la mano con las problemáticas infantiles asociadas a la Revolución Industrial en el siglo XIX. Estas problemáticas planteaban a los nacientes Estados nacionales retos para regular la vida pública y generar personas acordes a sus necesidades y a las de la nueva dinámica socioeconómica. Ello ocurrió de la mano con el nacimiento de disciplinas interesadas en la niñez, cuyos conocimientos fueron útiles para generar políticas estatales hacia esa edad. En la antropología, el interés por la niñez y los procesos de formación cultural ha sido permanente, pero históricamente marginal respecto a los estudios de la psicología y la pedagogía, centrados en las sociedades modernas. Sin embargo, tales disciplinas rara vez recuperaron el papel de la diversidad cultural de los procesos de crianza, asumiendo la mayoría de las veces una visión universalista, basada en la experiencia de occidente sobre la niñez, el aprendizaje y la formación de la persona.

Desde la sociología y la historia, el interés por la niñez también ha estado en los márgenes; sin embargo, junto con las perspectivas antropológicas, han tomado relevancia reciente en el estudio de las problemáticas que la dinámica del capitalismo actual supone para la experiencia infantil. El aumento del contacto intercultural a finales del siglo XX, sumado a la desigualdad social, la exclusión y la violencia, que repercuten de diversas formas en los niños, han hecho necesario el uso de la perspectiva sociocultural para comprender a la niñez y para enfrentar los desafíos que propone. Por ello, dentro de las perspectivas recientes, se perfila un acercamiento hacia los niños en el que la diversidad, la participación, los procesos sociales, los derechos y la política pública son temas relevantes. Dentro un enfoque procesual, en esta investigación, nos proponemos además situar el papel de la crítica cultural en el proceso de transformación de la crianza.

Durante el proceso histórico moderno, el Estado, de la mano con las disciplinas científicas enfocadas en la niñez, ha influido en la experiencia de los niños en el mundo occidental y, poco a poco, a través del surgimiento del sistema mundial interestatal, ha implicado a toda la diversidad

sociocultural del planeta. Derivado de esto, en el mundo contemporáneo, la educación infantil se ha vuelto un imperativo, ya no sólo familiar sino estatal, que forma personas adaptadas a las dinámicas socioeconómicas globales. Así, lo que fue un asunto doméstico y comunitario para el que las culturas ofrecieron respuestas específicas, hoy implica agentes socializadores externos, como la ciencia, el Estado y los medios de comunicación masiva que, de la mano con las nuevas dinámicas socioeconómicas, inciden en la vida familiar y en la formación cultural.

Durante este proceso, a lo largo del siglo XX, la antropología se enfocó en la diversidad cultural, principalmente en el estudio de las sociedades preindustriales. Y aunque en general fue poco retomada por disciplinas como la pedagogía y la psicología, uno de sus aportes más importantes ha sido desnaturalizar la perspectiva occidental sobre la niñez a la luz de otras culturas. El enfoque pionero en este campo fue el de la Escuela de Cultura y Personalidad, que asoció los procesos de crianza con las expresiones psicoculturales de la sociedad adulta. Dichas investigaciones han sido cuestionadas por tomar a las sociedades como homogéneas o porque la personalidad no sólo depende de crianza infantil; sin embargo, la relación entre técnicas de crianza y la formación cultural de la persona es pertinente, y autores como Kardiner (1945/1955) hicieron planteamientos más amplios, concibiendo a los sistemas psicoculturales como “sistemas proyectivos” derivados no sólo de las pautas de crianza, sino también de la forma de organización y la subsistencia de la sociedad.

En general, la antropología, si bien no se ha centrado de manera tan específica en la crianza como la Escuela de Cultura y Personalidad, tuvo como uno de sus temas de registro etnográfico el ciclo vital humano dentro de cada sociedad, lo que fue construyendo un cúmulo de datos sobre la niñez susceptibles de comparación. Partiendo de esa información, con un enfoque estadístico, los estudios transculturales de la antropología psicológica comenzaron a encontrar relaciones amplias entre pautas de crianza, modos de subsistencia, organización política y expresiones psicoculturales de la sociedad adulta. Con este enfoque, Whiting (1953), siguiendo a Kardiner, teorizó “que la socialización era, en toda cultura, un *efecto* de los sistemas de conservación [que incluían la organización económica y política de una sociedad] y una *causa* de los sistemas proyectivos [que comprendían la magia, el arte y la religión]” (p. 18), lo cual plantea una relación entre la organización económico-política y los patrones psicoculturales de la sociedad.

En ciencias sociales, generalmente existe una oposición y debate teórico entre quienes se enfocan a los procesos o tendencias generales y los que se concentran más en los detalles específicos de las culturas. Sin embargo, esa discusión es falaz, pues ambas perspectivas pueden ser complementarias. Erikson, por ejemplo, mostró la relación entre la crianza y la forma de subsistencia de los navajos, lo que plantea un patrón ecológico general, pero también al observar los procesos de cambio, derivados del contexto histórico global, planteó la necesidad de mirar la historia familiar como base para acercarse a los procesos de cambio, lo que permite ver la dinámica entre aspectos socioeconómicos y psicoculturales. Siguiendo esta propuesta, en esta investigación buscamos tener en cuenta procesos históricos amplios, a la vez que ponemos atención en procesos culturales que ocurren a nivel familiar.

Otra de las virtudes de los estudios transculturales realizados desde la antropología psicológica es que, al mostrar patrones amplios, permiten valorar hipótesis y propuestas de análisis y contrastarlas con estudios de caso contextualizados. Aspectos como la duración del periodo de lactancia y el permanente contacto corporal marcan ya diferencias interesantes entre sociedades modernas y tradicionales, o más en específico entre diferentes formaciones socioeconómicas, que requieren ser comprendidas. Por ello consideramos que las relaciones y patrones encontrados en los estudios transculturales —sean estudios planteados para comparar casos con un mismo enfoque o basados en revisión de bases de datos etnográficas— pueden ser claves para generar un marco que nos permita reconocer los límites y posibilidades de diversos sistemas de crianza, lo cual es el reto de este trabajo, considerando las tendencias hegemónicas en el mundo contemporáneo. Sin embargo, es necesario apuntar que esos estudios toman mayor profundidad cuando se toman en cuenta los detalles que aportan los estudios de caso centrados en procesos de crianza específicos.

En realidad, los estudios de caso relativos a la crianza han sido más realizados en antropología, disciplina en que ha predominado un enfoque relativista. Tales estudios muestran la relevancia de la perspectiva local sobre los procesos de formación cultural en la niñez y nos aportan conceptos y metodologías para entender las diversas maneras como se concibe el papel de la naturaleza y la crianza en el logro de la competencia social de una sociedad a otra. La antropología psicológica, los estudios de socialización del lenguaje, la etnopsicología y la psicología cultural han sido las escuelas que han asumido este reto. Su aporte principal es que muestran con detalle la manera como se forman las competencias sociales de los niños de

acuerdo a las técnicas y estrategias de socialización de cada contexto. Estos estudios en general han partido de una relativa homogeneidad y cohesión social de los grupos; sin embargo, hoy es importante considerar los procesos de crianza a la luz de los procesos globales que afectan la vida de las personas.

Al respecto, un estudio interesante es el de LeVine (1990), pues logra complementar el enfoque transcultural y los detalles de la crianza local, sin desligarlos de los procesos históricos. Así, partiendo de una comparación entre una sociedad urbana y una sociedad agrícola en pequeña escala, nos muestra cómo los marcados contrastes de crianza de ambos lugares permiten formar personas aptas para las necesidades socioeconómicas y las expectativas culturales de sus propios contextos, reafirmando la relación entre estructuras socioeconómicas y sistemas culturales. Por otra parte, al dar seguimiento a la sociedad tradicional por varias décadas, muestra la manera en que los procesos históricos recientes, como la escolarización y los cambios socioeconómicos, hacen que las pautas de crianza tradicionales comiencen a ser obsoletas, por lo que se inicia un proceso difícil de transición.

El ejemplo de LeVine nos muestra que los estudios que enfocan patrones amplios nos hacen plantearnos problemas e hipótesis interesantes, pero cobran mayor profundidad cuando se pueden contextualizar a través de estudios detallados. Éste ha sido el principal aporte de enfoques antropológicos recientes. La etnopsicología nos muestra la perspectiva local de este proceso, mientras que los estudios de socialización de lenguaje y de la psicología cultural, además de ello, han contribuido a crear un marco conceptual aplicable de manera transcultural, centrado en la ontogénesis de lenguaje y el desarrollo de la consciencia infantil. Sin embargo, es claro que para una mejor comprensión, sobre todo en el mundo actual, resultan complementarias las perspectivas que enfocan las problemáticas de la niñez en el marco de la globalización, pues ellas también han comenzado a enfocar la participación infantil y enfatizan la necesidad de tener en cuenta los procesos sociohistóricos.

Por ello, además de los estudios específicos y los comparativos transculturales que nos dan una visión panorámica de la niñez en su diversidad, una perspectiva histórica como la de Berman (2006), que teoriza a escala evolutiva, nos ayuda a comprender las grandes tendencias o patrones sobre la crianza en las formaciones socioeconómicas que han aparecido a través de los tiempos. Su planteamiento destaca los contrastes que tiene la vida de los cazadores recolectores y horticultores en pequeña escala con los Estados agrícolas e industriales. En su interpretación se

destaca como surge la alienación de las personas y el afán de trascendencia en los Estados antiguos y la manera como se expresa en los Estados contemporáneos.

Más adelante profundizaré en los detalles de la propuesta de Berman, pues, aunque controvertida, resulta esclarecedora para comprender muchos aspectos de la vida contemporánea y nos ayudará a pensar sobre las propuestas de crianza de las familias y su papel crítico ante las tendencias del mundo contemporáneo. Ahora nos interesa destacar que tener como base una perspectiva evolutiva resulta clave para no perdernos en la realidad que nos rodea y lograr evaluar los límites y las posibilidades de transformación que tienen las familias de estudio. Ello equivale a buscar en la experiencia de la especie opciones que nos permitan valorar alternativas de cambio.

En el caso de los procesos de larga duración recientes, Elias (1998 y 2016) es un autor importante pues, al enfocar el proceso civilizatorio que va del mundo feudal al capitalismo contemporáneo, nos propone un entendimiento sobre la manera como los individuos con sus acciones generan cambios estructurales (sociogénesis) y, a su vez, como los cambios estructurales generados repercuten en la formación y el comportamiento de las personas (psicogénesis). Su enfoque nos ayuda a comprender la transformación de la crianza y la formación de la persona en el “proceso civilizatorio” contemporáneo, enfocando precisamente la manera cómo, en este proceso, se concibe la relación entre naturaleza y cultura, uno de los ejes de este trabajo. En este sentido, los procesos de larga duración que Elias identifica se han orientado al autocontrol de la persona y se socializan a través de hábitos cotidianos que regulan instintos, emociones y funciones corporales.

Por eso, aunque la crianza contemporánea permite diversidad y múltiples matices en cada contexto, retomando la perspectiva de Elias (1998), aquí asumimos que existen tendencias globales de fondo que, desde los centros hacia las periferias, han transformado la vida familiar y han creado hábitos y procedimientos, los cuales implican un nuevo sentido del papel que juegan la naturaleza y la cultura en la crianza. Sin embargo, también asumimos que la reflexividad familiar y el contacto intercultural, así como los movimientos sociales críticos, permiten crear opciones de crianza y de vida alternativas, las cuales muchas veces cuestionan el malestar social y cultural producido por los estilos de vida dominantes de la sociedad contemporánea. Por ello, una de las apuestas de la investigación es tener elementos para valorar la agencia de estas nuevas

propuestas familiares y si pueden repercutir en un proceso que transforme el significado de la niñez y la crianza.

Precisamente, la hipótesis de la que partimos es que las familias de estudio construyen alternativas ante el malestar cultural producido por la crisis civilizatoria que vivimos. Esto puede ser un punto de conexión con la emergencia de un campo transdisciplinar enfocado a la niñez, en el que se han examinado las problemáticas de la niñez actual, asociadas a sociedades pluriculturales, desiguales y con procesos de explotación, exclusión y pobreza, con el enfoque de generar políticas públicas. En este marco, las perspectivas socioculturales de la sociología, la historia y la antropología, antes marginales, están aportando mucho; sin embargo, en este trabajo, más que estudiar problemas concretos, se busca reconocer procesos socioculturales amplios, desde la crítica cultural a las tendencias de la socialización, que realizan nuestras familias de estudio, reconociendo opciones de transformación desde la acción cotidiana.

El enfoque de la política pública señala la importancia de *la provisión, la protección y la participación*; sin embargo, es necesario cuestionar de manera firme nuestro presente, pues la educación que queremos y realizamos depende de nuestros supuestos sobre la vida y el mundo. Generalmente las políticas públicas responden a una visión sobre el bienestar asociada al desarrollo moderno; por ello, aunque resulta vital atender los problemas que aquejan a los niños, generalmente no se cuestiona el sentido de bienestar ligado al capitalismo actual y con él se miden los parámetros de bienestar de la niñez. Sin duda cualquier apuesta por disminuir el sufrimiento humano es importante, pues significa reaccionar ante la adversidad y apostar por una vida digna. Sin embargo, en este trabajo no sólo nos interesa el cuestionamiento de los efectos negativos extremos de la dinámica global, que implican la violencia, el abuso y la explotación hacia los niños, sino el malestar cotidiano en la crianza en contextos que se podrían considerar “no tan preocupantes”.

Así pues, a partir de los enfoques revisados, podemos revalorar la diversidad de la experiencia infantil a través del tiempo y las culturas en función de los desafíos presentes. La perspectiva sociocultural nos muestra un contraste general entre las formas de crianza tradicionales y las formas de crianza modernas. Por eso, si bien no se trata de idealizar la tradición, ni de oponer tradición y modernidad, hoy necesitamos con urgencia recuperar mucho del conocimiento acumulado por los pueblos y comenzar a vislumbrar una sociedad con un estilo de vida y una tecnología que se pueda sintonizar con la naturaleza. En este caso, requerimos una

mirada profunda sobre nuestras prácticas de crianza, pues, desde ellas, las tendencias hegemónicas nos conducen a reproducir la distancia con nuestra base de vida. Por ello, consideramos que es necesario identificar las pautas que nos convierten en seres adaptados a un mundo profundamente autodestructivo, así como las propuestas que podemos realizar para salir de esa inercia. Ese es tema de fondo de este trabajo.

Capítulo dos

La relación naturaleza cultura en la formación de la persona

Introducción

¿Cómo comprender el papel del aprendizaje infantil y la crianza familiar en el proceso de formación de la persona? ¿Cómo enfocar el papel de la agencia y la estructura en familias que apuestan por opciones de crianza alternativas? ¿Cómo se concreta la relación entre naturaleza y cultura en la formación de la persona en contextos de vida contemporáneos sujetos a procesos globales? ¿Cuáles son los límites y posibilidades de estas propuestas alternativas ante las tendencias de la socialización contemporánea? Son preguntas que nos plantean el reto de construir un enfoque de investigación sensible a los procesos que se conjugan en la formación de las personas.

La crianza, especialmente en contextos urbanos contemporáneos, es una experiencia vital que no puede entenderse sin su relación con procesos sociohistóricos que trascienden las comunidades y regiones. Las sociedades son diversas, pero la globalización ha creado aspectos compartidos en medio de esa diversidad. Por ello, uno de los retos principales del trabajo ha sido delinear aquellos aspectos de la crianza que la constituyen, más allá del tiempo y las culturas, sin perder de vista, además, los procesos que la condicionan y transforman. El objetivo es construir un enfoque sensible a los contextos y procesos particulares.

Tal objetivo, más que delimitar una “naturaleza infantil universal” o imponer un “concepto de niñez”, es una estrategia que busca identificar aspectos transculturales de la niñez temprana que son mediados de forma particular por cada sociedad y, en un nivel aún más específico, por cada familia. Se trata de delimitar el fenómeno de tal manera que podamos enfocar la diversidad de la crianza sin perder de vista nuestra base biológica común, nuestra relación con procesos sociohistóricos y los procesos concretos en los que nos formamos como personas.

En este capítulo presentamos los conceptos, supuestos y planteamientos que dan sentido general a la propuesta de investigación, los principales ejes para analizar la experiencia de las familias y la estrategia reflexiva para evaluar el potencial de transformación cultural de la crianza contemporánea. En la primera parte, partimos de enfocar *el proceso de socialización o crianza*, como *un concepto, una realidad y un proceso* a través del cual ocurre la formación cultural de las personas. Se trata de un concepto sensible al contexto que asume el carácter procesual de la

cultura, por lo que, más que opacar la diversidad de experiencias, nos acerca a sus expresiones y permite ubicar las fuerzas que la condicionan y los procesos que la transforman.

De igual manera, dado que nos interesa el carácter histórico de la crianza y los límites y posibilidades para su transformación, proponemos una estrategia reflexiva que plantea analizar las experiencias de las familias estudiadas a la luz de la diversidad. La propuesta es *pensar a través de las culturas* y *pensar a través de los tiempos*, como base para reflexionar sobre nuestro potencial de transformación cultural. Para ello tomamos como base a Norbert Elias (2016/1939) y presentamos una perspectiva evolutiva que nos permite ubicar tendencias generales y emergentes en los procesos de transformación de la crianza. Nuestro eje de interpretación y comparación es la manera como se concreta *la relación naturaleza–cultura* en el proceso formación de la persona.

Finalmente, para profundizar en cómo se concreta cotidianamente esa relación, presentamos dos ejes, que consideramos clave en el proceso de crianza pues permiten enfocar las diversas experiencias y los condicionamientos que enfrentan. En primer lugar prestamos atención a *la relación aprendizaje–crianza*, que nos posibilita situar el papel de las familias frente a las necesidades y demandas infantiles. En segundo lugar, enfocamos *la relación agencia–estructura*, como un eje que permite observar a las familias negociando con las condiciones históricas la viabilidad de su proyecto educativo.

De esta manera, la propuesta implica reconocer que existe “lo natural”, aunque se encuentre irremediablemente mediado por la cultura, por lo que, más que plantear que la naturaleza es algo socialmente construido —que implicaría que no existe por sí misma—, planteamos que lo que se construye es *la relación naturaleza–cultura*, que implica la formación de la persona y la manera de ver y experimentar el mundo. Es en esta relación donde identificamos los matices de las propuestas de crianza estudiadas y donde se juega la posibilidad de construir nuevas alternativas.

Construyendo un enfoque sensible a la diversidad

En esta sección definimos a la crianza como fenómeno básico en la experiencia humana que concreta *la relación naturaleza–cultura* dentro de la formación de la persona y trazamos un marco evolutivo para visualizar su diversidad a través del tiempo y las culturas. El objetivo es desarrollar los supuestos principales que dan sentido a la propuesta, así como el marco que nos

permitirá interpretar la experiencia de las familias y reflexionar sobre la crianza y sus posibilidades de transformación en el mundo contemporáneo.

La crianza como fenómeno transcultural.

La *socialización temprana* o *crianza* es un fenómeno transcultural que se expresa de formas particulares y que implica el aprendizaje de los niños y la mediación cultural. Así, la definición de *socialización* que se usa parte de una caracterización, en la que la concebimos al mismo tiempo como un concepto, una realidad y un proceso⁶² que, como tal, se refiere *al aprendizaje, transmisión, creación y transformación de conocimientos culturales que nos permiten relacionarnos con el mundo*. Se trata de un proceso en el que participamos activamente durante toda la vida; sin embargo, durante la niñez temprana tiene un papel vital, pues es cuando nos incorporamos al grupo y comienza nuestro aprendizaje cultural.⁶³ Para referirnos al *proceso de socialización* en los primeros años, utilizaremos también el concepto de *crianza*.

De esta manera, la definición de *socialización* que se propone implica enfatizar el aspecto procesual del concepto *cultura*, pues la transmisión de significados, conocimientos, valores y prácticas que hacen que las personas se comuniquen entre sí y tengan una manera semejante de vivir y pensar el mundo, y el aprendizaje, reelaboración o reinterpretación de todo ello en la vida diaria, son aspectos *esenciales* de lo que llamamos *cultura*. Por ello, aquí consideramos que en esencia la *cultura se transmite, se aprende y se comparte* en la interacción con nuestros semejantes (Peacock, 2005) y que ello propicia su *actualización permanentemente*, definición que enfatiza el carácter dinámico de la realidad cultural.

Señalar esto es importante porque es común usar el término “cultura” para referirse a tradiciones particulares que distinguen a las sociedades, acepción que tiende a considerar a las poblaciones como sujetos estáticos y pierde de vista que también entre sociedades existe un proceso de aprendizaje y transmisión cultural. Por ello, dado que nuestro contexto de estudio es

⁶² Analizar la socialización como un concepto, una realidad y un proceso es una propuesta inspirada en John Janzen (1987), quien lo usa con referencia al “manejo terapéutico”. Construir el concepto de esta manera nos permite ser sensibles al contexto y por ende lograr planteamientos fundamentados en los datos más que *imponiéndose* a la realidad, un planteamiento clave en la teoría fundamentada.

⁶³ El concepto de socialización ha sido seriamente cuestionado debido a que, por lo general, se le ha dado un sentido unidireccional donde la sociedad transmite a los niños la cultura, asumiendo a éstos como receptores pasivos. Esto evidentemente es un reduccionismo, que puso énfasis en la transmisión cultural y dejó de lado el papel creativo y transformador que tienen los sujetos en el proceso. Aquí, sin embargo, redefinimos el término de tal manera que se reconozca la complejidad y permanencia de este proceso en nuestras vidas.

eminentemente diverso y que, de hecho, la sociedad contemporánea global implica un contacto intercultural constante, en este trabajo evitamos caracterizar a la cultura como un atributo de un ente grupal diferenciado y, por ello, preferimos hablar de personas o familias con diferentes *referentes culturales* que son adquiridos en contextos múltiples durante su experiencia de vida, enfocando a *la cultura* en su expresión cotidiana: *como proceso de socialización*.

Partiendo de lo anterior, podemos entender a la *cultura* como *un sistema abierto de significados construidos socialmente, que constituyen un conocimiento tácito y una lógica, en gran medida inconsciente, que modela nuestro comportamiento y que nos permiten relacionarnos con nuestro entorno de vida, pero resaltamos que, como tal, se expresa en un proceso de aprendizaje, transmisión y actualización permanente, que se da entre las personas que comparten un ámbito de sentido, pero también entre personas o grupos diferentes que se encuentran en interacción*. A ello es necesario agregar que, si bien la interacción implica un marco de referentes o conocimientos compartidos, la cultura *no implica que las relaciones sean simétricas o que los significados en común sean comprendidos de forma idéntica*. Cada persona participa e interpreta desde una posición específica que tiene que ver con su edad, con su género, con su ocupación, con su clase social o con sus hábitos particulares.

En este sentido, es necesario considerar que la cultura *no implica homogeneidad ni coherencia total, pues, aun cuando las personas comparten un contexto sociohistórico, no necesariamente tienen acceso a la misma información y se encuentran en gran medida condicionadas por su posición dentro su sociedad*. Así pues, *la cultura no es un todo estático ni cerrado, sino un sistema abierto que se construye y reconstruye en nuestras interacciones cotidianas, simétricas o asimétricas, de tal manera que se actualiza permanentemente*. Dicha actualización ocurre en el marco de la socialización cotidiana e incluye la interacción entre personas que tienen referentes culturales cercanos o contrastantes.

Estos contrastes resultan clave, pues nos llevan a destacar que las perspectivas culturales no sólo implican puntos de vista distintos, sino que son resultado de relaciones de poder que tienen un trasfondo histórico. Por ello, en este trabajo asumimos un *concepto estructural de cultura*, que destaca que la cultura siempre está inmersa en contextos socialmente estructurados e implica relaciones de poder específicas (Thompson, 1993). La ventaja de esta definición radica en que nos permite observar la dinámica del aprendizaje cultural infantil y la formación de la persona en contextos que son plurales y tienen desigualdades estructurales. Esto es importante en

el mundo contemporáneo, pues la relación entre personas de diversas culturas, normalmente enmarcada en relaciones asimétricas, es bastante intensa y eso implica que nuestro aprendizaje sucede en contextos de diversidad social e históricamente estructurados.

Concebir a la crianza como un concepto, una realidad y un proceso, delimitando los aspectos que lo convierten en un fenómeno transcultural, nos permite plantear una propuesta teórica sensible a la diversidad y encontrar ejes claves a tener en cuenta para comprender las maneras como se da la formación de las personas a través de los tiempos y las culturas. Para este trabajo hemos delimitado dos ejes que nos permiten enfocar la experiencia cultural de las familias en contextos socialmente estructurados: 1) la enseñanza aprendizaje de los niños desde el contexto familiar —que implica caracterizar la *relación aprendizaje–crianza*— y 2) la mediación cultural de las familias ante su contexto sociohistórico —que implica caracterizar la *relación agencia–estructura*—.

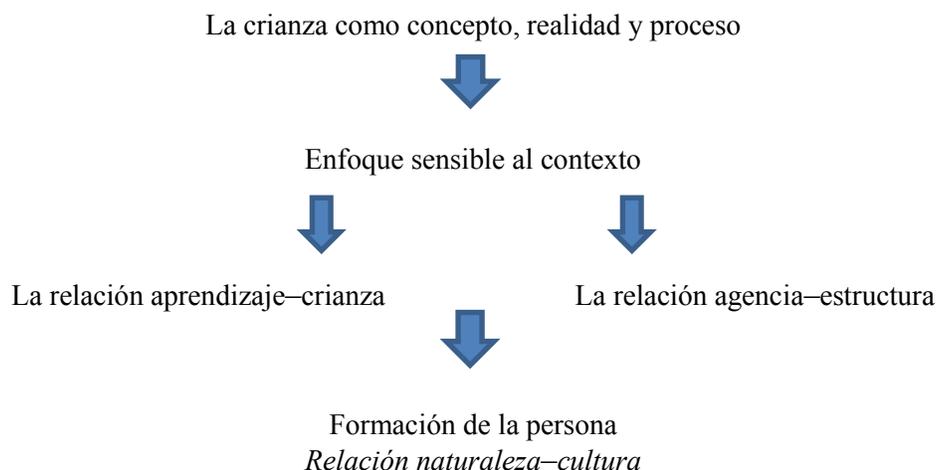
La *relación aprendizaje–crianza* la estudiamos teniendo en cuenta la *condición de aprendiz nuevo* que se expresa en la niñez y el carácter transcultural de los *acontecimientos vitales* cotidianos que involucran técnicas y estrategias particulares de crianza y las respuestas de los niños. Se trata de actos vitales que remiten a nuestra condición animal (comer, jugar, enfermar, llorar) y necesariamente son mediados por las familias. La *relación agencia–estructura* la abordamos enfocando las *decisiones parentales* ante las condiciones sociohistóricas que afectan la socialización, lo que implica la mediación familiar. Ambos ejes, que describiremos en detalle adelante, tienen el objetivo de darnos pistas sobre cómo se concibe la niñez, cómo emerge la *persona social* y el papel de “la naturaleza” y “la cultura” en el proceso.⁶⁴

En este sentido, al plantear la socialización o crianza como un fenómeno transcultural, nos hemos propuesto encontrar *aspectos esquemáticos* del fenómeno que nos permitan ser sensibles a la complejidad particular del contexto. Todas las sociedades humanas cuentan con formas de criar a sus pequeños, en donde de una manera u otra se *concreta* una relación entre naturaleza y cultura en la formación de la persona. Los procesos de aprendizaje infantil conjugados con los estilos de crianza históricamente mediados (*la relación aprendizaje–crianza*), así como la agencia de las personas ante las estructuras que condicionan sus experiencias en la forma de criar

⁶⁴ Uso las comillas en “naturaleza” y “cultura”, de aquí en adelante, para alertar que en realidad no se trata de entidades separadas.

(*la relación agencia–estructura*), nos permiten enfocar las tendencias heredadas y los procesos de transformación cultural.

Cuadro 1. *La crianza como fenómeno transcultural*



Pero ¿qué entiendo aquí por naturaleza? La palabra en general refiere lo que *no* hemos aprendido o lo que traemos de nacimiento, pero su uso también nos remite a la vida y al cosmos. No es mi intención definir la naturaleza en sí misma, menos la naturaleza infantil. Parto de que se encuentra irremediabilmente mediada por la cultura y por ello es imposible delimitarla; aunque sí creo que es necesario tenerla en cuenta como un referente con “relativa independencia” sin diluirla hasta hacerla inexistente. Por eso expreso la conexión hablando de *la relación naturaleza-cultura* y, como veremos adelante, destaco *la condición de aprendiz nuevo* en el niño. Todos, queriéndolo o no tenemos supuestos sobre lo que caracteriza al niño o a la vida y es importante concebir que existen predisposiciones que, al conjugarse con los condicionamientos del entorno sociocultural, dan como resultado nuestra experiencia. La apuesta es por tener en cuenta que, aunque no podemos delimitar “la naturaleza” sin implicar supuestos culturales, tenemos evidencias de ella y asumimos su presencia. Al final de cuentas, como el *tao* de Lao Tse, la naturaleza se puede nombrar pero no podemos atraparla en un concepto.⁶⁵ Por otro lado, en un sentido profundo la cultura es una mera expresión de eso que llamamos “naturaleza”.

⁶⁵ El antiguo pensador Lao Tse (2006) dice: “El tao que puede expresarse no es el tao verdadero”.

Estudios de caso y contextualización histórica.

Partimos de la fenomenología, que retomamos en una forma muy concreta, asumiendo la posibilidad de describir el fenómeno de la socialización o crianza inicial de manera que esa descripción puntualice aspectos de un proceso más allá del tiempo y las culturas. Esa fue la apuesta de Husserl, quien, como fundador de la fenomenología, partía de un sentido “realista” orientado a describir fenómenos considerando sus puntos mínimos. Sin embargo, el resultado entre los teóricos que desarrollaron la propuesta fenomenológica, como Schutz, Berger y Luckman, condujeron a la creación del construccionismo social. Esto es comprensible, dado que su apuesta no fue por un realismo ingenuo, y la peculiaridad humana implicaba necesariamente asumir el papel de sujeto en la construcción de la realidad, lo cual, en algunas circunstancias, condujo a un relativismo extremo y a una visión subjetivista. En este trabajo no asumimos esa posición; nuestra postura es que existe un referente real, mediado siempre por la cultura, pero que podemos esforzarnos por tener en cuenta, sin dejar de lado la diversidad y a la experiencia histórica. Entonces reivindicamos el realismo básico, no ingenuo, de la fenomenología.

Para lograrlo, hemos delineado a la crianza, o socialización temprana, como un concepto, una realidad o un proceso. Esta idea se inspira en Janzen (1987), quien, delimitando el concepto “manejo terapéutico”, planteó una manera de estudiar un fenómeno transcultural como son los procesos de salud, enfermedad, diagnóstico y atención. Así planteado, su apuesta por enfocar este proceso da acceso a un cúmulo de información en la que emergen aspectos psicológicos, culturales, históricos, económicos, que le permiten no reducir las interpretaciones a un fenómeno. De esta manera se parte de un concepto reducido fenomenológicamente, que plantea el fenómeno poniendo entre paréntesis juicios previos y, por tanto, es sensible a la diversidad y permite considerar diversas dimensiones de la realidad sin dar un peso anticipado a una teoría particular.

Siguiendo dicha propuesta, nuestra perspectiva es crear un concepto que nos permita observar un proceso real, compartido por las culturas, siendo sensibles a sus expresiones. En ese sentido, asumimos que la socialización inicial o crianza es un fenómeno transcultural y sociohistórico que recibe su peculiaridad de las historias y contextos particulares. En nuestro caso, eso significa encontrar la historia y los referentes de la familia así como las experiencias de crianza a partir de las narraciones hechas por las familias de estudio. Como ya hemos comentado, elegir narrativas de aconteceres vitales ha sido la propuesta para ser sensibles al papel del aprendizaje (niño y contexto) y la crianza (familia y contexto) en la formación de la persona.

También decidimos considerar a los agentes socializadores externos como la escuela y los medios de comunicación, por ser elementos clave en la formación de la persona de nuestra época. La intención no es imponer supuestos sino simplemente señalar elementos significativos del fenómeno educativo reciente.

La tercera fuente de inspiración para la propuesta metodológica deriva de la propuesta de la entrevista narrativa autobiográfica, que se caracteriza por dar voz a la personas, reduciendo al mínimo la intervención del entrevistador, cuyo papel es propiciar y dejar fluir las ideas de las personas. La idea es no imponer preconcepciones o desviar lo que para la persona es importante narrar (Appel, 2005). Los análisis de entrevistas narrativas se caracterizan también por ser sensibles al contexto, pues permiten situar diversas variables, sean estructurales o subjetivas, de manera que también permiten trascender esas separaciones teóricas, que son fruto de los dualismos modernos. En nuestro caso, aplicamos la narrativa autobiográfica a los miembros de la pareja de padres y extendimos la idea de generar narrativas sobre los aconteceres vitales y los agentes socializadores externos, como estrategia para enfocar la experiencia de crianza de las familias y los elementos que construyen la relación naturaleza–cultura en la formación de la persona.

Uno de los desafíos al construir la propuesta de investigación fue cómo trabajar la crianza en contexto urbano, pues las dinámicas sociales no facilitan el acceso a la vida familiar y son muchos aspectos a considerar para delimitar a los sujetos. Tener familias representativas de la diversidad en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas fue la primera tentativa; sin embargo, al ser cada familia una historia específica, encontrar un punto clave que las uniera era complicado. Así, asumimos que tomaríamos como casos de estudio familias con orientación crítica y, aunque en ellas también existen múltiples posiciones, la idea fue profundizar en la experiencia sin descuidar el contexto general que condiciona la crianza. En este sentido, para cobijar a los casos se decidió considerar el contexto sociohistórico en varias escalas: primero situando grandes contrastes en la crianza a través de la historia y la diversidad humana; situando por otra parte las peculiaridades de la crianza en la sociedad urbana contemporánea; y finalmente enfocando específicamente la crianza en San Cristóbal de Las Casas.

Elegir hacer estudios de caso siempre puede ser cuestionado en términos de representatividad, sobre todo cuando se plantea una estrategia que busca llegar a discusiones y reflexiones generales; sin embargo, es necesario advertir de nueva cuenta que los ejemplos

comparten un proceso histórico profundo y que, al contextualizarlos, logramos ir de lo particular a lo general y así reflexionar a gran escala sobre los condicionamientos de la crianza contemporánea y los límites y posibilidades para transformarla. De esta manera, tomamos a los estudios de caso como una ventana para reflexionar sobre el mundo actual, situando *la relación aprendizaje–crianza* y *la relación agencia–estructura* como ejes clave de la dinámica cultural, que necesariamente implican la intersección de naturaleza y cultura en la formación de la persona.

La inspiración para esta estrategia la encontramos en la teoría fundamentada, misma que propone teorizar a partir de los datos, lo que implica una estrategia fenomenológica que busca evitar presupuestos iniciales. Crear conceptos sensibles al contexto es acorde a esta perspectiva. Por ello, para el análisis de los casos, retomamos los testimonios recabados y hacemos una reflexión sobre los discursos, identificando los condicionamientos contemporáneos de la crianza y las respuestas de las familias, expresadas en estrategias de mediación y en las formas particulares de concebir la crianza. Así, basados en el discurso de los padres, identificamos *la relación aprendizaje–crianza* y *la relación estructura–agencia*, mismas que nos permiten analizar cómo se concreta *la relación naturaleza–cultura* en la cotidianeidad y sus posibilidades de transformación.

Pensar a través de las culturas.

Hasta este punto, sin embargo, aún no está muy claro de qué manera, a partir de casos concretos, podemos hacer observaciones y reflexionar sobre los límites y posibilidades de la crianza infantil alternativa en el mundo contemporáneo. ¿Podemos tener un parámetro para medir qué es adecuado y qué no lo es en relación con la socialización en nuestro entorno de vida? ¿Es posible aplicar ese parámetro a todas las culturas? Sin duda una tentativa así resulta autoritaria; sin embargo, junto con las familias de estudio, asumimos que es necesario construir opciones de transformación ante los procesos autodestructivos del mundo contemporáneo y que, para construir opciones de vida alternativas, necesariamente se requiere asumir algún tipo de valor o ética vital.

En este trabajo yo asumo que como especie, cuya principal peculiaridad es la cultura, debemos aprender a construir culturas que no se opongan a la naturaleza, pensando con ello tanto en nuestros procesos vitales ontogenéticos, que implican nuestro cuerpo y emociones, como en los procesos vitales a nuestro alrededor. Es por ello que la búsqueda de no desvincular “la

naturaleza” de “la cultura” en un sentido teórico es fundamento de esta propuesta y nos orienta hacia una perspectiva ecológica sobre nuestra condición como personas en el mundo contemporáneo. Sin embargo, más que buscar una respuesta y concebir una verdad, lo que buscamos es encontrar opciones, revisando ejemplos diversos de la experiencia de la niñez temprana a través del tiempo y las culturas; es decir, valorando la diversidad.

Para tener un enfoque transcultural, nos inspiramos en la propuesta de Shweder (1999) de “pensar a través de las culturas” y la propuesta de Hyviding (2001) de crear un “metalenguaje de comparación cultural” que permita hacer una “epistemología comparativa” o transcultural. Propuestas que, en este caso, nos proponen navegar entre posibilidades, de tal forma que, fundamentados en la diversidad, podamos valorar las experiencias transformadoras de las familias de estudio y su potencial, ello sin dejar de considerar los aspectos estructurales a nivel socioeconómico que producen límites y posibilidades para los procesos de crianza.

La posición de Shweder (1999), que presenta bajo el slogan “universalidad sin uniformidad”, se basa en tres principios filosóficos de lo que denomina “confusionismo”. El primero señala que “el mundo cognoscible es incompleto si se ve desde un punto de vista, incoherente si se ve desde todos los puntos de vista al mismo tiempo y vacío si no es visto desde ningún lugar en particular”⁶⁶ (p. 71). El segundo señala que el conocimiento es irresoluble a un solo punto de vista (*cognitive undecidability*), pues siempre puede existir una perspectiva diferente sobre un fenómeno dado. Y derivado de lo anterior, en el tercer punto, plantea que el fondo de las cosas es un “eterno misterio”.

De esta manera, el punto de partida de Shweder es la parcialidad del conocimiento. Para él, el paso de un punto de vista a otro abre nuevas perspectivas y posibilidades, pues “cada cultura es experta en una parte de la experiencia humana” (p. 72) y el movimiento entre puntos de vista revela a las personas aspectos desconocidos, no sólo de su propia perspectiva sino también de la de “los otros”, ya que cada visión parcial implica algo que está oculto o encubierto y que puede ser revelado. Esto es lo que Shweder denomina “pensar a través de las culturas” que, en nuestro caso, significa valorar la experiencia de la niñez temprana teniendo en cuenta lo que sabemos de sus expresiones pasadas y presentes.

Por su parte, Hyviding nos plantea que las etnociencias como la etnoecología o la etnobiología —a pesar de su intención de recuperar el punto de vista local— desde sus nombres

⁶⁶ Traducción propia.

tienden a usar como referentes de comparación presupuestos que provienen del mundo occidental. Ante ello, plantea que es necesario construir un “metalenguaje de comparación cultural” que no privilegie una epistemología particular. Hyviding sugiere que sería mejor poner como referencia “epistemologías relacionales”, aceptando que la mayoría de las sociedades no separan “naturaleza” de “cultura”. Es por ello que en este trabajo hemos decidido enfocar la *relación aprendizaje–crianza* y la *relación agencia–estructura*, como un *continuum* indisoluble que es concretado de forma particular por diferentes teorías y perspectivas culturales.

Así, una aspiración de este trabajo es descentrarnos y lograr “pensar a través de las culturas”, como base para evaluar cómo se construye *la relación naturaleza–cultura* en la crianza contemporánea, en específico en las experiencias de crianza de tres familias que apuestan por una crianza diferente, tomando en cuenta las relaciones *aprendizaje–crianza* y *estructura–agencia*. Ello con el fin de tener elementos que nos permitan reconocer los límites y posibilidades de la crianza infantil en el mundo contemporáneo. El problema epistemológico sobre el que buscamos aportar se refiere a la manera como se conjuga “la naturaleza” y “la cultura” durante el proceso de aprendizaje infantil y lo que implica para nuestra relación con el mundo en tanto medio ambiente ecológico y sociocultural.

Pensar a través de los tiempos.

La antropología a partir del siglo XX ha sido marcadamente antievolucionista, rechazando el etnocentrismo y la ideología del progreso que fueron parte de los planteamientos del siglo XIX. Sin embargo, derivado de las teorías evolutivas, se ha establecido en la disciplina un sentido común respecto a que nuestra especie, por su carácter cultural, ha venido transitando por procesos que han implicado cambios en los modos de vida y en la tecnología, y que en algunos contextos surgieron procesos de creciente interdependencia y centralización del poder que hoy se expresan en un sistema interestatal global. En este trabajo considero importante contar con una perspectiva evolutiva que nos permita tener en cuenta los procesos que van delineando las diversas expresiones de la experiencia humana, en especial en lo relativo a la crianza. Pensar en términos evolutivos permite crear un marco para situar la diversidad de experiencias socioculturales y es clave para valorar las perspectivas de cambio en la actualidad.

El dilema entre ver el bosque o ver los árboles ha estado marcado por visiones excluyentes que se expresan en la oposición entre universalismo y relativismo. Dentro de la antropología, durante el siglo XX, perdió popularidad la evolución sociocultural y tomaron

relevancia los detalles específicos en detrimento de los amplios patrones. Así, aunque la antropología social nunca abandonó del todo la discusión sobre la evolución, ha estado dominada por una visión relativista recelosa de los enfoques que buscan pautas generales. A raíz de ello, la evolución sociocultural suele enseñarse como un conocimiento general o un antecedente distante, aun cuando los planteamientos evolucionistas se han sofisticado y desde hace tiempo fue eliminado el sentido de progreso.⁶⁷ Considero que una perspectiva orientada a los patrones no necesariamente se opone a una perspectiva centrada en los detalles. De hecho el reto es encontrar patrones sin reducir por ello la diversidad y su complejidad. Considerar la evolución nos permite pensarnos como especie y tomar conciencia de nuestro potencial cultural siempre asociado a modos de vida particulares.

Es verdad que, por lo general, los planteamientos evolutivos no logran relacionar los grandes patrones con los detalles en los procesos humanos. Ello está asociado al pensamiento dualista moderno, que dificulta concebir la relación entre macroprocesos y microprocesos. En este trabajo nos apoyamos en la propuesta teórica de Norbert Elias (2016), quien logra superar el dualismo individuo/sociedad, planteando que la historia es un proceso no intencionado, que es resultado de los actos intencionales de las personas en su vida cotidiana, lo cual implica una retroalimentación entre la formación de las personas (psicogénesis) y la formación de estructuras sociales (sociogénesis). Para el autor, ambas dimensiones emergen de las interacciones humanas y se propone identificar las tendencias que guardan los procesos.

En este sentido, Elias identifica, en Europa Occidental, una tendencia o direccionalidad histórica que trasciende varias generaciones y que se orienta a la centralización del poder, la especialización y la interdependencia, en el plano estructural, y en el autocontrol del cuerpo y las emociones, en el plano cultural. De igual manera, aunque no lo desarrolla con detenimiento, reflexiona sobre los procesos de *descentralización* como una tendencia estructural contraria, la cual nos permite reflexionar sobre las sociedades en pequeña escala a lo largo de la historia hasta el presente y sobre la posibilidad de un proceso de *descentralización* a gran escala que, como ocurrió con las civilizaciones del pasado, podría poner fin a la civilización contemporánea. Más adelante, al hablar sobre *la relación agencia–estructura*, profundizaremos en su planteamiento, lo

⁶⁷ La noción de unilinealidad con la que se cuestionó el evolucionismo puede considerarse un mito construido alrededor del rechazo del evolucionismo. Basta con las primeras páginas de los libros clásicos para darse cuenta de ello.

importante ahora es señalar que un marco así nos permite desnaturalizar nuestro presente y concebir otras experiencias posibles.

Para complementar el marco de Elias y proyectarlo a una profundidad que trascienda el proceso civilizatorio occidental, tomaremos en cuenta tres capas de historias trenzadas en nosotros:

- 1) La filogénesis de la especie, que enfoca la base biológica de nuestro potencial cultural, el cual se conformó a lo largo de especies sucesivas de homínidos
- 2) La sociogénesis, que se refiere a la manera en que dicho potencial se expresa de manera particular de acuerdo al contexto histórico de los diferentes grupos humanos y
- 3) La psicogénesis, que es la concreción de la biología y la historia en la formación de la persona social y su relación con el mundo durante los procesos de crianza de cada niño.

Un marco tan amplio parece inútil para el tema concreto de conocer las perspectivas y las estrategias de crianza de tres familias específicas en San Cristóbal de Las Casas. Sin embargo, considero que esos niveles evolutivos, explícitos o no, están en la base de cualquier reflexión sobre la niñez y la crianza, pues en ella se intersectan, necesariamente, procesos biológicos, sociales y psicoculturales. Considerar la relación de estos procesos nos ayuda a fundamentar un enfoque sobre la crianza sensible a la diversidad y permite identificar patrones amplios a través de los cuales hacer valoraciones sobre los proyectos de crianza particulares y, en general, sobre las posibilidades de transformación de la crianza en nuestro tiempo.

Es en ello que radica la propuesta evolutiva de este trabajo. Se trata de tener en mente grandes patrones sin negar especificidades de cada contexto. Estos grandes patrones se pueden leer a través de variables clave interrelacionadas en el proceso evolutivo humano. Del nomadismo al sedentarismo con respecto al movimiento; de la vida colectora-cazadora, a la enfocada en la producción con diversos grados de intervención tecnológica y especialización en el plano económico. De los líderes “sin poder” en las sociedades “igualitarias” a los Estados con monopolio de la violencia física en el plano sociopolítico. Y, en el plano cultural, o mejor dicho en *la relación naturaleza–cultura*, con diversos matices asociados al grado de control del cuerpo y distanciamiento del medio natural. Por ello, el proceso civilizatorio puede enfocarse como una tendencia paulatina hacia un control o relación de distancia con la naturaleza.

Más adelante retomaré estos temas y los fundamentaré en tres obras que han logrado sintetizar, y a la vez problematizar, los planteamientos sobre la evolución humana. Retomamos

Los orígenes culturales de la cognición humana de Tomasello (2007), que muestra la relación entre filogénesis, sociogénesis y ontogénesis (léase psicogénesis⁶⁸) en los procesos de aprendizaje cultural; *Historia de la conciencia* de Morris Berman (2006), que se enfoca en la evolución de la relación sí mismo/otro y plantea grandes patrones que han transformado la conciencia humana, incluyendo los patrones asociados a la crianza. Ambas perspectivas brindan un marco amplio que es compatible con la perspectiva expuesta por Norbert Elias en *El proceso de la civilización*. La apuesta es visualizar los procesos sociogenéticos y psicogenéticos de la crianza contemporánea a la luz de la historia de nuestra especie.

Eje 1: La relación aprendizaje–crianza

La niñez temprana y el proceso de aprendizaje cultural que en ella ocurre nos colocan ante un problema epistemológico clave en la antropología, la psicología y otras ciencias interesadas en la niñez: ¿Cuál es el papel de la naturaleza y cuál el de la crianza en el proceso de aprendizaje? ¿Es posible trazar una línea entre estos aspectos? ¿Qué peso tiene uno y otro en la formación cultural? Nuestro punto de partida es que cualquier concepto o noción de niñez que se tenga implica una perspectiva sobre esta relación, aunque las maneras de enfocarlo sean diversas e incluso opuestas. Se trata de un dilema clave en que se confrontan posiciones que, o tienden a destacar lo universal asumiendo una realidad objetiva expresada en la “naturaleza infantil”, o enfatizan la relatividad asumiendo una posición construccionista que le da mayor importancia al papel de la educación.

En este apartado describo mi posición ante ese dilema argumentando que existe una relación esencial entre naturaleza y crianza que cada sociedad y cada teoría o etnoteoría particular interpreta de manera diferente. Para abordar este tema, el apartado se centra en el *proceso de aprendizaje cultural* durante la niñez temprana, entendido como un fenómeno biológico indispensable para la reproducción de la especie humana. El objetivo es hacer una caracterización del fenómeno que nos lleve a entender la manera como, durante nuestros primeros años, nos convertimos en las personas que somos mediadas por la cultura. El énfasis es descriptivo; sin embargo, para mostrar que nuestras construcciones tienen un trasfondo real, también hago

⁶⁸ Tomasello alude a la ontogénesis como el despliegue de la conciencia en el proceso de desarrollo del niño, algo que en parte está determinado por la maduración cerebral que no se ha completado en los primeros años, pero que necesariamente requiere un contexto cultural para desarrollarse. En ese sentido, consideramos aquí que ontogénesis y psicogénesis son equivalentes, aunque la última resalta la formación de la persona en el contexto cultural.

referencia a perspectivas que confluyen, como es el caso de las teorías psicoevolutivas y la neurociencia.

La niñez temprana.

Es común definir a la niñez temprana o primera infancia como una etapa de intenso aprendizaje en la que, mientras crecen y se familiarizan con el mundo, los niños pequeños desarrollan capacidades básicas para desempeñarse en su medio de vida. La primera infancia es considerada una etapa vital del desarrollo en la que emergen, de forma interdependiente, capacidades sensoriomotoras, lingüísticas, cognitivas, emocionales y sociales. Esto comprende los primeros años de vida del cachorro humano; sin embargo, no está claro en qué momento terminan esos años, ni cuáles son los parámetros adecuados para demarcarlos.

Revisando planteamientos de diversos organismos y agencias que brindan atención a los niños, encontramos que colocan a la “primera infancia” en rangos que van de los 0 a los 5,⁶⁹ de los 0 a los 6,⁷⁰ de los 0 a los 7 o de los 0 a los 8 años de edad,⁷¹ pero no fue posible encontrar una fundamentación explícita sobre el porqué de esos periodos. Simplemente se establece un rango y se le describe como un periodo de aprendizaje básico en el cual, por ejemplo, los niños “se forman el auto-concepto, la auto-imagen y el auto-cuidado, se construyen interacciones con el mundo social y natural, con los otros y consigo mismos” (II Foro de acuerdo ciudadano por la primera infancia, 2007).

De este modo, aunque los planteamientos difieren, nos colocan ante la apreciación amplia de que entre los 5 y los 8 años de edad ocurre el final de los primeros años, parámetro que coincide, de manera general, con las edades en las que los sistemas escolares de diversos países establecen el inicio de la educación escolar primaria. ¿Pero a qué se debe que haya un rango tan variable? La variación sugiere que existen diferentes criterios de referencia para caracterizar la competencia o aptitud infantil, pero, a pesar de ello, en los textos revisados no se hace una reflexión explícita y se asume el asunto como un hecho evidente. Así, aunque las edades elegidas para marcar el fin de la niñez temprana varían de un planteamiento a otro, la discusión al respecto es obviada.

⁶⁹ Unicef México plantea este rango. Véase <http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos.html>

⁷⁰ Véase por ejemplo: Palacios & Castañeda (2011).

⁷¹ Véase: OMS & UNICEF (2013). La edad de 0 a 8 como periodo de la “primera infancia” es la que tiene mayor consenso entre organismos y organizaciones que trabajan con la infancia.

Sin embargo, la relación que se observa entre el fin de la niñez temprana y la escolarización a nivel primaria puede cobrar sentido si tomamos en cuenta los planteamientos de las teorías psicoevolutivas más difundidas sobre el desarrollo humano. Dichas teorías, aunque parten de referentes diferentes —la sexualidad para Freud, la cognición para Piaget, la competencia social para Erickson— coinciden en señalar que, entre de los 5 y los 8 años, existe una transición importante en el desarrollo infantil. Por ello, se puede tomar como hipótesis que tales teorías han logrado permear socialmente, o por lo menos en el medio especializado, y, como consecuencia, sus supuestos son asumidos de manera tácita en los organismos internacionales y en los sistemas escolares de los países.

En general, dentro de los enfoques psicoevolutivos, “el desarrollo infantil temprano es concebido como un proceso natural y universal de transformaciones progresivas (o etapas) en las competencias físicas, mentales, cognitivas, socioemocionales y morales de los niños” (Vogler, Crivello, Woodhead, 2008, p. 5), por lo que la tendencia ha sido enfatizar los aspectos biológicos vinculados a la maduración infantil durante su crecimiento. El papel del medio social y los procesos culturales no son negados; sin embargo, en la práctica no se les presta la suficiente atención, por lo que se destaca una visión universalista que supone que existe una uniformidad biológica trascendente a la variación cultural.

Como observamos en el capítulo anterior, los planteamientos universales sobre el desarrollo infantil han sido debatidos tanto por su metodología, generalmente basada en observaciones experimentales en occidente, como porque, a partir de investigaciones etnográficas en diversos lugares del mundo, se han documentado ejemplos culturales que no pueden ser reducidos a sus esquemas. De esta manera, podemos suponer que los planteamientos psicoevolutivos pueden ser “correctos” en ciertos contextos de las sociedades condicionadas por el capitalismo global, donde son parte de las expectativas adultas, pero que no aplican a otros. Además, dado que las teorías psicoevolutivas tienen puntos de referencia diferentes para medir el desarrollo, las etapas que plantean no coinciden del todo entre ellas, de lo que se desprende que existe un espectro de por lo menos tres años en la edad en la que se considera que finaliza la niñez temprana.

Esto muestra que las teorías psicoevolutivas no son neutrales; por el contrario, son parte de un proceso histórico en el que se han desarrollado de la mano con la construcción moderna de la niñez. A pesar de ello, es necesario apuntar que esas teorías tienen un trasfondo “real” —

transcultural pero no trascendente a la cultura—, e incluso, comparando con teorías sobre la niñez de sociedades no occidentales, podemos encontrar varias convergencias con relación a que entre los 5 y 8 años de edad existe una transición importante en la experiencia infantil, la cual se relaciona con una mayor aptitud social de la niña. La teoría local sobre el desarrollo de la conciencia infantil entre los zinacantecos, atribuido a la llegada del *ch'ulel*, es un ejemplo interesante que comentamos en la primera parte de este trabajo (De León, 2005).

Partiendo de estas consideraciones, aquí sugiero que el periodo de 0 a 8 años, por su amplitud, puede ser un rango adecuado para referirnos a la experiencia de la niñez temprana y su caracterización en diversos contextos. Ese periodo, evidentemente, también puede ser subdividido o clasificado de manera particular —pues no es lo mismo un niño de 9 meses que un niño de 4 o 5 años—, y es esperable que cada cultura tenga sus propios parámetros para situar y entender las transiciones. Sin embargo, el rango de 0 hasta 8 años, más que intentar poner un punto universalmente válido, busca situar la etapa de mayor dependencia del cachorro humano y asume que entre los 4 y los 8 años existe una transición importante, caracterizada de modos diversos según la cultura y que involucra un cambio cualitativo en la competencia social del niño.⁷²

La condición de aprendiz nuevo.

¿Pero cómo caracterizar a la niñez temprana sin universalizar algo que necesariamente es una experiencia situada? ¿Qué es lo que comparten los niños del mundo independientemente del contexto cultural? Considero que un aspecto clave que comparten todos los niños del mundo es *la condición de aprendiz nuevo*. Y es que su ingreso al mundo los coloca en un contexto de participación constante en el que tienen que familiarizarse con un mundo vasto y desconocido, iniciando una experiencia en la que, día con día, van adquiriendo las habilidades físicas y sociales para desempeñarse de forma flexible en su medio de vida.

Esto no es en sí una particularidad humana, en general los mamíferos muestran gran flexibilidad en su comportamiento y ello se relaciona con que después de nacer tienen un periodo de aprendizaje básico y requieren de protección de sus congéneres para optimizar sus habilidades. Sin embargo, en los humanos, esa característica se ha vuelto especialmente significativa, ya que nacemos totalmente indefensos y requerimos un largo periodo de cuidado y apoyo para

⁷² Más adelante se explicará con más profundidad porque se asume que hay una transición importante en las competencias sociales de las niñas y los niños entre los 4 y los 8 años.

desarrollar las habilidades físicas y mentales que nos permitirán desempeñarnos adecuadamente en el mundo (Tomasello, 2007). Somos una especie cuya conducta está menos determinada por el instinto y ello significa que gran parte de los conocimientos que necesitamos los debemos aprender.

Por ello, aquí sostengo que la condición de aprendiz nuevo, inherente al periodo de tiempo que podemos considerar como niñez temprana, es un punto clave para comprender la perspectiva que caracteriza a la experiencia infantil. El niño no nace con las habilidades y conocimientos básicos para moverse en el mundo y, como todo aprendiz, necesita un periodo de entrenamiento. Ese entrenamiento lo obtiene mientras participa de la vida de su sociedad, en la cual, día con día, forja sus capacidades y conocimientos. Sin embargo, en este tránsito, como parte de su aprendizaje, los niños cometen errores, siguen deseos o hacen demandas, lo cual significa que, a pesar de estar condicionadas por su contexto, tienen una perspectiva propia derivada de su poca experiencia y sus propios impulsos ante las situaciones en que participan.

Un rasgo interesante, aunque poco reflexionado en análisis académicos, es que esta perspectiva, siempre emergente, brinda a los niños pequeños cierto grado de independencia respecto a su sociedad, pues, mientras aprenden de ella, son capaces de transgredir o incluso cuestionar la arbitrariedad de los valores y reglas en los que se forman. Esto, de manera paradójica, es vital para su aprendizaje, pues mientras se equivocan o negocian sus deseos, los niños están identificando los límites y posibilidades que les propone su sociedad. Así, el aprendizaje durante los primeros años, por su carácter gradual, implica que el pequeño no se compromete o identifica de forma inmediata o completa con las normas y valores que va descubriendo. En la interacción con sus semejantes percibe límites y posibilidades, pero aún no asume los valores y significados implicados en ellos.

Por lo anterior, aunque evidentemente la experiencia infantil está condicionada por el entorno sociocultural en tanto fuerza que encauza su potencial, podemos afirmar que los niños, desde su experiencia como aprendices, tienen una perspectiva propia, siempre emergente, que surge desde sus necesidades y emociones personales ante las experiencias que viven en el medio social en que han nacido. Por eso mientras exploran su mundo y construyen referentes para ubicarse en él, los niños juegan un rol activo, adaptándose a las exigencias de su entorno, pero también rebelándose y negociando sus deseos. De esta forma, una de las características básicas de

los niños pequeños es que, al ser aprendices nuevos, aún no se encuentran totalmente mediados por la cultura.

Retomando esto, aquí proponemos que *la condición de aprendices nuevos* brinda a los niños cierto grado de autonomía y esa autonomía puede ser considerada como una característica general de la niñez temprana. Nacimos en un mundo ya estructurado que potencializa algunas opciones y limita otras. En ese mundo crecemos escuchando historias y construyendo otras que dan sentidos actuales a nuestra experiencia. Nuestra vida, como niños o como adultos, es un viaje en el que vamos amarrados a contextos e historias que nos brindan referencias para navegar. Lo único que distingue a una niña de un adulto es qué tan amarrada está a esas historias y esos contextos. Como entes nuevos en el mundo, los niños pequeños se encuentran en un universo cultural tan basto que, aunque inevitablemente condiciona su aprendizaje, no puede imponerles de inmediato los sentidos que guiarán su experiencia.

Una alteridad cercana.

La condición de aprendiz nuevo y la relativa independencia de los niños pequeños respecto a los valores y reglas de su mundo cultural nos confrontan con su carácter “no doméstico”, aspecto que es interpretado y valorado de diversas maneras por las personas mayores. Este punto es relevante porque implica que la condición de aprendiz nuevo, no mediado completamente por la cultura, es un aspecto alrededor del cual se construyen diversas nociones sobre lo que es la niñez y sobre el papel que juega la naturaleza y la crianza en su formación.

En este sentido, podemos decir que los niños pequeños, en tanto seres con una perspectiva propia, representan un enigma o desafío ante el cual las personas y las culturas generan respuestas diferentes, y esas respuestas implican necesariamente —aunque no siempre de forma consciente o explícita—: 1) ideas o nociones sobre lo que es la niñez; 2) maneras de entender la relación entre “lo natural” y “lo cultural” en el proceso de aprendizaje; 3) estrategias de crianza que se relacionan con las necesidades y los valores sociales.

Probablemente nuestras repuestas al enigma de la niñez son una manera de reducir su misterio; sin embargo, mientras los pequeños se encuentran en un proceso de aprendizaje básico, ese enigma estará latente en sus gestos, en sus actos, y nos inquietará de una u otra manera, dependiendo de nuestra experiencia y supuestos culturales relativos a su carácter no doméstico. Es por ello que la independencia inicial nos confronta con los límites de nuestro mundo cultural

y, en ese sentido, podemos decir que los niños pequeños son “una alteridad cercana”, misma que debemos, de una u otra manera, domesticar.

Afirmando este punto, aquí propongo que *la condición de aprendiz nuevo*, aún no completamente mediado por la cultura, es un aspecto transcultural de la crianza, que nos confronta con el carácter *no doméstico* de los niños, el cual, dependiendo del contexto, puede despertar emociones e interpretaciones diversas a través del tiempo, las culturas y las personas. Así, se puede afirmar que la *relativa independencia* que tienen los niños hacia su contexto cultural es *una realidad* que irremediablemente se ve *modulada* por nuestros referentes culturales, pues necesariamente tenemos un punto de vista particular que, en sí mismo, constituye una manera de mediar con la alteridad.

Por ello, las diferentes emociones que tenemos al interactuar con los pequeños, y sus interpretaciones, surgen porque no podemos reflejarnos del todo en ellos, y sin querer nos enfrentamos con algo que hace mucho tiempo dejamos de ser y que tenemos más o menos olvidado. Berman (2002) describe este fenómeno como reflectación, pues implica que hay algo extraño en los niños que nos muestra *lo que no somos*, provocando una sensación que interpretamos de muchas maneras y que, tarde o temprano, tendemos a resolver resguardándonos en nuestro propios referentes.

Esta experiencia, que descrita en abstracto resulta un poco vaga, puede ser más palpable en situaciones concretas en que se dan interacciones adulto–niño. Así, cuando un niño comete un error, sigue sus deseos, expresa una demanda o se rebela ante los imperativos adultos, su acción puede considerarse graciosa, interesante, curiosa o hasta amenazante o aversiva, lo que generará diversas actitudes en los adultos dependiendo de sus condicionamientos culturales que, de una u otra forma, se reflejan en los valores asumidos sobre *la relación naturaleza–crianza* en la niñez temprana.

Al respecto, podemos añadir que debido a su carácter *no doméstico* podemos concebir a los niños por medio de diversos adjetivos como “inocentes”, “salvajes” o incluso “diabólicos”, construyendo así una serie de significados culturales sobre la socialización y el aprendizaje que se vuelven constitutivos de la experiencia infantil. Es en este sentido que, durante los primeros años —como seres que son mediados de forma incipiente por la cultura—, los niños constituyen una alteridad cercana y su valoración dependerá en gran medida de nuestra perspectiva como adultos con referentes culturales específicos.

Sin embargo, como se puede notar en el argumento, esto no implica que nuestras interpretaciones sean construcciones ajenas a la naturaleza. Cualquier perspectiva o valoración humana tiene un carácter histórico que nos trasciende como individuos, pero tiene una base y un efecto específico sobre nuestra experiencia. Muchas veces, por ejemplo, se ha destacado a los niños por su espontaneidad o por una autenticidad “natural”, otorgando a esa idea de “naturaleza” una valoración positiva. Ello puede considerarse una “construcción romántica” de esa etapa, pero, más que ser una apreciación “falsa”, expresa una valoración específica sobre la condición de aprendiz nuevo —no totalmente mediado por la cultura— que se expresa en los niños.

Lo anterior implica que en nuestra relación con el mundo juegan de tal modo nuestras interpretaciones que no pueden desprenderse de lo interpretado. Desde otros puntos de vista, o incluso en otras situaciones, la espontaneidad o la mayor cercanía con la naturaleza pueden ser vistas como negativas, desplegando estrategias socializadoras para controlarlas. En cualquiera de los casos, es importante señalar que la valoración cultural se vuelve constitutiva de nuestra experiencia y, más que ser una construcción que trasciende la “realidad natural”, se convierte en una modulación inseparable de ella, aspecto que se refleja en la perspectiva emergente de los propios niños durante su aprendizaje.

De ello se desprende que la principal diferencia entre la niñez temprana y etapas posteriores radica en que tan atados estamos al orden sociocultural en que vivimos, pues a diferencia de las personas mayores, cuyas acciones están continuamente orientadas por los valores y expectativas de su sociedad, *la condición de aprendiz nuevo* permite al niño cierta independencia del orden sociocultural que puede ser, por momentos, reveladora de la arbitrariedad que lo constituye. Por eso, dado que los niños pequeños aún no están atados a las valoraciones o prejuicios morales de su entorno, tienen gran capacidad de vivir intensamente el presente, aprendiendo lúdicamente y respondiendo a la socialización, de una manera que, en ciertos momentos, nos desafía culturalmente.

De hecho, es interesante que en la literatura frecuentemente se usan las narraciones desde la perspectiva de las niñas y los niños, las cuales, como señala Andrea Jęftanovic (2008), “intentan, con la creación de ese artificio que es el habla infantil en manos de un autor adulto, manejar de otra forma el universo conceptual, los pactos socio-culturales y el lenguaje”. De esta manera, el niño se convierte en un personaje transgresor del orden social, cuyo punto de vista

logra mostrar “una visión siempre crítica del mundo social adulto, y que se justifica precisamente porque, en cuanto niño, el narrador no pertenece a ese mundo”.⁷³

El nacimiento de la consciencia.

Derivado de lo dicho en los apartados anteriores, aquí planteo que, si bien la niñez temprana es una experiencia variable, es posible elaborar un marco tentativo para integrar esa diversidad. Por eso, afirmamos, en forma demasiado general, que la niñez temprana es una etapa del ciclo vital de intenso aprendizaje en la que los niños participan activamente del mundo, aprendiendo los límites y posibilidades que les plantea su entorno. La concepción y significado de esa edad, así como su final o transición, es un asunto que tiene que ver con las expectativas y valores culturales; sin embargo, podemos decir que esa transición ocurre cuando el aprendizaje del niño lo conduce a un “punto crítico” en el que obtiene un grado de competencia social valorado por su entorno social.

¿Pero cómo ocurre esto? Es difícil describirlo sin reducir su complejidad. Puede entenderse como un “salto cualitativo” que ocurre en “algún momento” de nuestros primeros años, en el que nuestras experiencias acumuladas se concretan en nosotros, cobrando nuevo sentido. Evidentemente el aprendizaje es un proceso gradual; sin embargo, después de cierto punto las diferencias de grado se vuelven de cualidad y emerge algo nuevo. Dicha cualidad emergente puede describirse como una “toma de consciencia” de nuestra identidad socialmente mediada o como el “nacimiento de la persona social”.

Para exponerlo de algún modo, podemos comparar el nacimiento de la consciencia infantil con el armado de un rompecabezas cuya imagen no se conoce. Durante los primeros años, una a una, nuestras experiencias nos brindan elementos para completar la imagen. Aquí y allá vamos uniendo formas, juntando piezas. Desde nuestra condición inexperta ensayamos construcciones provisionales con los recursos a nuestro alcance, armamos y desarmamos guiados por los ejemplos que vemos y las historias que escuchamos. Primero tenemos fragmentos, conexiones, formas aisladas, pero a medida que éstas se van acumulando, repentinamente, la imagen general comienza a surgir.

También podríamos compararlo con la elaboración de un mapa en el que el niño va poniendo referencias a medida que acumula experiencias. Mientras el niño tiene pocas

⁷³ No se cuenta con número de página de las citas. El ensayo se encuentra en línea en: <https://andreaeftanovic.jimdo.com/ni%C3%B1os-y-j%C3%B3venes/>

experiencias, las referencias son provisionales, le hacen cometer errores respecto a las expectativas culturales y continuamente tiene que recomenzar. Su mapa aún no le permite distinguir claramente las normas y valores de su contexto. No entiende, por ejemplo, las diferencias de género o clase social. Tiene algunas pistas encontradas en su proceso de socialización, pero su sentido global se le escapa. Por eso, mientras explora, ensaya los roles y reglas que identifica y también se da el lujo de obviarlas o transgredirlas. El juego le ayuda a aprender y, a través de él, aquí y allá pone marcas. Así, de pronto, se encuentra con que en el mapa hay “suficientes” referencias y comienza asumirse como parte de él.

Por supuesto aún faltarán muchos detalles. El mundo es abierto y cambiante y lo más probable es que sólo haya dibujado una isla con muchos espacios aún por descubrir y que, además, esté rodeada por un mar misterioso aún sin explorar. Al final, nuestro logro es que podemos vernos dentro y que nuestras experiencias acumuladas nos permiten participar de nuestro medio social con una perspectiva mejor alineada al orden sociomoral de nuestros mayores. Algo crucial fue el dominio cada vez más amplio del lenguaje, el cual, alrededor de los cuatro años, nos abre la puerta de un mundo nuevo en el que, aunque aún requerimos seguir explorando, sin duda nos hemos alejado del niño pequeño cuya experiencia incipiente le permitía tener mayor independencia de su medio cultural.⁷⁴

De los ejemplos e imágenes anteriores se deriva que el niño es un sujeto activo de su aprendizaje. Las experiencias en la vida cotidiana le van dando elementos con los que ensaya sentidos para el mundo. El medio adulto es importante, pues el mundo al que ha llegado es un producto de las generaciones pasadas, sin embargo los pequeños desde el principio son agentes sociales y, desde su propio acervo de experiencia, construyen los referentes que los orientan como individuos en la vida e incluso pueden construir referentes compartidos con otros niños, referentes que en muchas ocasiones pueden ser ajenos al control del mundo adulto (Hirschfeld, 2002). Así pues, la guía, las historias y ejemplos de la vida de su entorno son la materia prima para construir un mundo que en muchos sentidos es propio y que de hecho muchos adultos tienden a olvidar.

¿Pero a qué se debe ese olvido? Es común que la mayoría de las personas recuerden sólo cosas aisladas de sus primeros años. En este sentido el nacimiento de la conciencia puede estar

⁷⁴ Para un análisis del desarrollo del lenguaje hacia los 4 años y su importancia en la toma de conciencia de los niños, véase Tomasello (2007).

asociado a la amnesia de una etapa que es fundante en nuestra vida. Y ciertamente, la mayoría de nuestros recuerdos tempranos aparecen entre los 4 y los 8 de edad. Antes de ahí nuestra identidad personal se diluye misteriosamente.⁷⁵ Sólo tenemos momentos aislados y nebulosos que se combinan con las noticias que nos cuentan o lo que vemos en los álbumes fotográficos. Sin embargo, la mayor parte de lo que pasó se nos escapa, probablemente porque ahí se encuentran las bases de nuestra persona. Fue una etapa intensa en la que aprendimos muchas cosas que ahora no pensamos. Podemos decir que ahí obtuvimos la llave para el mundo cultural y que, una vez obtenida, nuestros primeros pasos han quedado hundidos en lo profundo de nuestra memoria.

Así pues, podemos enfocar el nacimiento de nuestra consciencia personal imaginando cómo se conformó el mapa que nos permite movernos en el mundo; comparándolo con la manera como se delinean los trazos principales de un rompecabezas cuya imagen no se conocía de antemano, o, simplemente, cómo el momento en que aparecemos con mayor claridad en nuestra memoria personal y nuestra identidad adquiere sentido de continuidad hasta el presente. Los momentos previos se nos escapan, bien por falta de referencias para asociar, bien porque la imagen no era nítida o porque lo que somos ha sepultado la base que nos sostiene. Es ahí cuando la cultura con la que dialogábamos y jugábamos —en las interacciones con nuestros “otros” contemporáneos— se afianzó en nosotros y fuimos asumiendo los límites y posibilidades de nuestro contexto.

Neuronas y cultura.

Existe un amplio consenso sobre la importancia de la formación temprana en nuestra vida, pues evidentemente ahí ocurrió nuestro aprendizaje básico; sin embargo, puede ser controvertido el tema de qué tan determinante resultan los primeros años en nuestra experiencia adulta y si es posible transformar su impronta. La neurociencia coincide en señalar que los primeros años son fundamentales, pues plantea que en esta etapa el estímulo social es clave para el desarrollo del cerebro, el cual sólo se ha desarrollado un 25% al nacer (Galicia & García, 2011, p. 22). Por ello, aquí revisaremos brevemente los planteamientos recientes de la neurociencia, en los cuales

⁷⁵ La reflexión sobre la memoria parte de indagaciones personales que he hecho desde hace tiempo sobre el primer recuerdo consciente de las personas. Casi siempre se recuerda vagamente el pasado preescolar. Para una reflexión sobre la memoria temprana y su olvido, véase Cole (1999).

podemos ver muchas correspondencias con lo que los estudios antropológicos sobre la formación de la persona han venido planteando.⁷⁶

Siguiendo a la neurociencia, podemos afirmar que el cerebro se desarrolla a partir de nuestras experiencias y que durante la niñez temprana existen “momentos críticos” o “ventanas de oportunidad” que son clave para el desarrollo de potenciales básicos. El planteamiento es que el estímulo del medio ambiente en los primeros años es vital para desarrollar nuestro potencial, tanto en el plano físico como en el social, pues, antes de los 4 años, el cerebro aún no madura completamente y, para hacerlo, requiere el estímulo que brinda la experiencia social, lo que significa que, si un potencial básico no es estimulado, las neuronas que lo hacen posible son desechadas (Ratey, 2002).

Los ejemplos más extremos de esto tienen que ver con del desarrollo sensomotriz o con el lenguaje, pues sin los estímulos ambientales necesarios (contacto social, afecto y comunicación humana básica) se atrofian y no vuelven a desarrollarse de manera óptima para participar de un ambiente sociocultural humano. Es el caso de las niñas Kamala y Amala, ocurrido en la década de 1920 en la India; las pequeñas, al haber sido criadas por lobos, no desarrollaron el lenguaje verbal y se movían ágilmente en cuatro extremidades. Cuando estas niñas fueron “rescatadas” a la edad 7 años, ya no pudieron adaptarse y aprender del medio humano. Sin embargo, habían desarrollado de manera notoria aspectos de la conducta social de los lobos, incluso en su sensibilidad, donde, por ejemplo, a través de su olfato podían percibir el olor de carne cruda a gran distancia (Liedloff, 2009).

Por ello podemos afirmar que las competencias físicas y sociales básicas, como el lenguaje y la capacidad motriz de nuestra especie, tienen un periodo crítico en los primeros años, y que una experiencia de adversidad extrema, en la que se carece de entornos de socialización que permitan la integración a un grupo humano, pueden tener consecuencias irreversibles. La conclusión obligada es que los seres humanos al nacer somos biológicamente aptos para participar de una cultura, pero, si no contamos con el apoyo social necesario, nuestro desarrollo físico y cultural, para ser competentes en un contexto humano, se atrofia (Suárez, 2008; Chao, 2011).

⁷⁶ Castaingts (2008) plantea también una correlación interesante entre los postulados de la antropología simbólica y la neurociencia.

Sin embargo, más allá de los casos extremos, para la neurociencia nuestro aprendizaje implica la formación de conexiones neuronales que derivan de la experiencia personal en un contexto sociocultural particular, el cual se encarga de detonar y encausar nuestro potencial. De hecho, a partir de investigaciones neurocientíficas, se puede afirmar que el desarrollo cerebral es cultural, pues cada grupo enfatiza aspectos de la experiencia que resultan relevantes para su contexto social y eso tiene un reflejo en conexiones neuronales (Galicia & García, 2011). Así, capacidades sensoriales como la visión, el olfato, la audición o el gusto son mediadas por el contexto cultural en el que vivimos, el cual, con base a las necesidades, valores y perspectivas, modula la expresión de nuestro potencial, el cual depende de nuestra experiencia —entrenamiento— en un contexto particular.

A pesar de lo anterior, la neurociencia no necesariamente nos plantea un determinismo de la niñez sobre la experiencia adulta. El desarrollo del cerebro y el logro de algunas capacidades básicas como el lenguaje tienen periodos críticos en la niñez temprana, pero, en condiciones en las que existan participación y apoyo de un grupo social, las experiencias cotidianas mantendrán una relación dinámica con el cerebro durante toda nuestra vida, encauzando el potencial humano de diferentes formas. Cada nueva experiencia construye nuevas conexiones neuronales y, de acuerdo a los estímulos del ambiente, las personas pueden aprender cosas nuevas y transformar patrones (Ratey, 2002). Por ello, aunque sin duda durante la niñez se afianzaron conductas y pautas de pensamiento básicas que serán bastante resistentes ante nuevas necesidades, ello no significa que no puedan ser transformadas.⁷⁷

Partiendo de la neurociencia, podemos proponer que la diferencia entre un niño pequeño y un adulto se encuentra en que el cerebro de los niños vive un intenso proceso de conexiones neuronales que estimulan la maduración física del cerebro. Del nacimiento a los 4 años el cerebro tiene mayor actividad y genera más conexiones neuronales que en cualquier otra etapa. Esto se debe a que el cerebro está culminando su proceso de maduración y a que el niño se encuentra en la fase inicial de su experiencia social y por tanto aún se encuentra construyendo los referentes básicos que encauzarán su potencial de manera pertinente a su contexto cultural.

⁷⁷ Hasta hace poco se pensaba que las neuronas no se reproducían. La neurogénesis se asocia principalmente al desarrollo embrionario y a los primeros años; sin embargo, recientemente se ha demostrado que continúa hasta la edad adulta y que tiene un papel importante ante necesidades especiales de aprendizaje (Galicia & García 2011, p. 23).

Por eso, recuperando la discusión sobre la edad en que se puede declarar el final de la niñez temprana, podemos decir que, si para la neurociencia el cerebro de los niños disminuye su actividad intensa en cuanto a conexiones neuronales, asociada a su maduración, más o menos a los 4 años, es viable plantear que, entre los 5 y los 8, logrará un cambio cualitativo significativo en su aptitud social, que será interpretada de acuerdo a las necesidades, conocimientos y valores de cada contexto sociocultural. Luego entonces, podemos asumir el planteamiento de que la niñez temprana es una etapa de aprendizaje básico que involucra un constante mejoramiento en la aptitud social, que tiene un punto crítico entre los 4 y los 8 años, y que ese punto es valorado y significado de acuerdo a los valores y necesidades de la cultura.

Potencial natural y diversidad.

Tomasello (2007) propone bases para comprender la especificidad cultural de la especie humana. Así, revisando la cognición en los primates no humanos, los procesos de hominización y el desarrollo cognitivo infantil, encuentra que la cognición del ser humano fue tomando forma en los homínidos prehumanos, en donde fueron emergiendo capacidades cognitivas particulares que potencializaron la transmisión cultural. Para el autor, la transmisión cultural, definida de forma básica como la capacidad de compartir experiencias con nuestros congéneres, existe en diversas especies, pero se ha potencializado claramente en el ser humano debido a una peculiaridad cognitiva específica: la conciencia de que los otros, como nosotros, son seres intencionados, facultad que, con base en sus observaciones con niños pequeños, ocurre alrededor de los cuatro años.

Gracias a esa capacidad —cifrada en el mínimo porcentaje de ADN que nos separa de otros simios—, los humanos podemos ponernos en el lugar del otro, comprender sus intenciones e imitarle, de tal manera que abstraemos relaciones causa–efecto y podemos trasladarlas a otros escenarios. Ello ha potencializado el aprendizaje y las posibilidades de transmisión cultural, permitiendo un efecto acumulativo permanente donde los nuevos descubrimientos se anclan (*efecto trinquete*) y dan pie a nuevas construcciones. De esta forma los humanos nacemos en un contexto de herramientas culturales creadas por nuestros antepasados a partir de las cuales construimos nuevas, lo cual nos ha convertido en una especie cuyo potencial se actualiza de forma permanente con relación al contexto sociogenético en que se nace.

Otros primates son capaces de crear herramientas y transmitirlo a sus congéneres; sin embargo, no manifiestan el potencial de acumulación cultural del ser humano. Tomasello plantea

que ello se debe a que no comprenden las intenciones ni las relaciones causales en las acciones. Así, a través de múltiples evidencias, demuestra que el aprendizaje cultural de simios como los chimpancés deriva de capacidades cognitivas como la *emulación*, forma de aprendizaje en la cual se repite una acción que tuvo un resultado específico, pero en la que no se comprende la relación causal que involucra.⁷⁸ Los primates no humanos no poseen la capacidad de aprender por *imitación*, pues ella implica ponerse en el lugar del otro y comprender sus intenciones.

De esta manera, para Tomasello, la evolución nos ha hecho ser una especie flexible que construye su comportamiento a partir de aprendizajes en un contexto específico. Denomina sociogénesis al proceso por medio del cual las generaciones precedentes han construido un entorno cultural que se convierte en base de nuestra vida. Lo interesante aquí es que nuestra biología posibilita gran diversidad de sistemas culturales y que éstos se actualizan produciendo cambios que serían difíciles de ocurrir, o tardarían mucho tiempo, en un plano solamente biológico. Ello significa que el ser humano cuenta con una cognición peculiar que le permite tomar distancia relativa del mundo del cual forma parte, lo que implica reflexividad para evaluar opciones. Un ejemplo claro es el diseño y planeación de herramientas, pero también la manera de dar significado y relacionarnos con el mundo que nos rodea.

De esta manera, podemos afirmar que la maduración del niño siempre está mediada por contextos culturales; sin embargo, eso no significa que no exista “algo real” sobre lo cual las sociedades construyen sus propios significados. Lo que sucede es que ese “algo real” incluye una relación fenomenológica esencial en la experiencia humana, donde no se puede separar la naturaleza del contexto social y cultural en el que se expresa. De esta manera, en los seres humanos, la naturaleza constituye un potencial que toma expresión concreta a través de la cultura. La naturaleza como entidad autónoma es sólo una abstracción, algunas veces útil, pero que no puede escindirse de la experiencia vital en que se manifiesta.

Por ello, aunque no es posible proponer un periodo exacto, transcultural, para la niñez temprana, pues ello puede variar de contexto a contexto y de niño a niño, en este trabajo la niñez se entiende como un espacio de tiempo relacionado con el desarrollo biológico de los primeros años que, en combinación con la experiencia dentro de su contexto de vida, permite que los

⁷⁸ Ejemplifica a partir de la observación de primates que usan herramientas. Así, jalar objetos con una vara en forma de gancho es un acto que se emula, pero sin que se tome consciencia de la relación causal que involucra.

cachorros humanos logren una aptitud social significativa para su contexto. Así, aunque percibida y significada de formas distintas, las nociones culturales de dicha transición tienen una base que hace posible la comunicación intercultural y dan pauta para la comparación. Sin embargo, es necesario enfatizar que intentar aislar esa base de su contexto genera reducciones y distorsiones.

En esta tesis asumimos como supuesto fundamental que existe una transición biocultural clave en la experiencia infantil que muchas culturas y planteamientos científicos tienen en cuenta y han caracterizado de acuerdo a sus propios referentes. Dicha transición ocurre aproximadamente entre los 4 y los 8 años, lo cual coincide a grandes rasgos con la neurociencia y con diferentes planteamientos psicoevolutivos. El límite tentativo de los 8 años, en particular, va asociado con la transición al periodo de operaciones concretas de Piaget.⁷⁹ Sin embargo, hay que dejar claro que desde que nacemos nuestra vida transcurre en transiciones permanentes y que su valoración y significado depende de múltiples referentes teóricos (sean científicos o culturales), aunque es válido comparar y encontrar relaciones.

Así, por su amplio rango, sensible a la diversidad, retomamos el periodo de 0 a 8 años, asumiendo que en ese tiempo es evidente que los niños, como participantes nuevos en su contexto, aprenden las bases para desempeñarse en su medio de vida, y que hacia la segunda mitad, a partir de los 4 o 5 años, comienzan a cristalizar la persona social. Dicho de otra forma, entre los 4 y los 8 años se presenta una transición cualitativa en la experiencia infantil, que implica que los actos de los niños comienzan a ser mediados de forma “más clara” por valores y expectativas significativos para su sociedad.

Esto, por supuesto, no excluye que pudiesen existir experiencias y caracterizaciones *sui generis* de la niñez, que dan énfasis a algo distinto y podrían ser difíciles de empatar con este rango tentativo. La observación contextualizada ayuda a reflexionar sobre el papel de estas diferencias en un marco comparativo. En este trabajo, acordes a la tradición antropológica, estamos partiendo de una posición centrada en la diversidad, que a primera vista puede ser considerada relativista o construccionista, pero, como se ha sugerido antes, no nos proponemos desestimar las propuestas universales como “meras construcciones” sin base alguna.

El punto de partida crucial es que cuestionamos la dicotomía naturaleza/cultura, que es el trasfondo de la mayoría de los enfoques, y asumimos la condición biocultural de los seres

⁷⁹ UNICEF (2006) establece este rango de edad como correspondiente a la primera infancia y, en general, es la delimitación que en la actualidad tiene mayor consenso en los textos revisados.

humanos. De esta forma, más que considerar que los esquemas de desarrollo infantil parten de una realidad trascendente u objetiva, estamos concibiendo una realidad siempre relacional a la cultura, separable sólo en contextos de significado acotados, que no invalidan su relación esencial. La dificultad consiste en que se trata de una separación arraigada en el lenguaje moderno, naturalizada de muchas maneras y que, por lo mismo, nos obliga a mantenernos alerta para evitar que las abstracciones nos lleven a reducir la realidad a nuestros esquemas.

Eje 2: La relación agencia-estructura

Al reflexionar sobre *la relación aprendizaje-crianza* en la formación cultural de los niños, identificamos que, como aprendices nuevos, tienen una perspectiva propia del mundo y que durante su formación cultural realizan un papel activo ante los condicionamientos de su medio de vida. Nacemos en una familia particular que es parte de una sociedad que tiene una historia particular, y eso significa que siempre estamos ubicados en una posición específica dentro de un contexto sociocultural que es producto de generaciones previas y, a su vez, es producido por nosotros. En este apartado se reflexiona sobre el contexto sociohistórico que condiciona la niñez temprana, con el propósito de lograr describir la manera como las personas se adaptan y responden de forma creativa al mundo que han heredado.

Agencia y estructura en las ciencias sociales.

En este apartado expondremos los planteamientos de autores clásicos en las ciencias sociales sobre la relación acción-estructura o agencia-estructura. El objetivo es situar la discusión teórica que ha habido al respecto y, a partir de ello, tener bases para elegir la perspectiva que usaremos en este trabajo. De esta manera, ponemos sobre la mesa antecedentes básicos del debate alrededor de esta dicotomía y las posibles alternativas para superarla.

Durkheim (1895/2000) construyó su objeto de estudio destacando las coerciones sociales. Para él la sociedad determina las conductas individuales. Weber (1922/1964), en cambio, parte del sujeto que actúa intencionalmente. Su sociología trata de comprender los factores subjetivos: creencias, intenciones, valores, significados. Ambos autores encarnan los dos extremos dentro del dilema clásico entre *agencia* y *estructura* o acción-estructura en las ciencias sociales (Giddens, 1998). La pregunta es: ¿Hasta qué punto los seres humanos controlamos nuestras vidas o hasta qué punto somos controlados por las estructuras en las que vivimos?

Durkheim y la tradición que lo sigue enfatizan el poder de las estructuras sociales sobre el individuo. Buscan fundar una ciencia social siguiendo el modelo de las ciencias naturales, es decir, a través del modelo causa–efecto. Weber y su tradición interpretativa enfatizan el papel de la acción del individuo. Plantean que las ciencias sociales son más bien disciplinas humanísticas. Su modelo considera una multiplicidad de causas con pesos diferentes, en especial los factores subjetivos y de significado.

Partiendo de ambos autores, mi propuesta de investigación en un principio parece más compatible con Max Weber, pues me interesan las *estrategias* familiares de socialización y la participación de los sujetos en el proceso de socialización, lo cual implica las perspectivas e intenciones de las personas, incluida la perspectiva emergente de los niños pequeños. Al mismo tiempo, asumo que existe una multiplicidad de causas o factores que condicionan la crianza infantil y que pueden tener diferente peso según las circunstancias, aunque pienso que ninguna causa es definitiva. La realidad es compleja y cambiante.

En este sentido, como Weber (1971), considero que “todo conocimiento de la realidad cultural es siempre conocimiento bajo unos puntos de vista específicamente particulares” y que “sin las ideas de valor del investigador no existiría ningún principio de selección temática, ni un conocimiento sensato de la realidad” (p. 36-51).

Sin embargo, es necesario precisar que la persona no es completamente libre y que hay que tener en cuenta que existe una coconstrucción entre individuo y sociedad, por lo que vale la pena encontrar un camino intermedio para el dilema agencia–estructura. En este sentido, es importante resaltar que las personas y sus acciones no pueden verse independientes de procesos sociales más amplios. Por lo tanto, resultan relevantes los autores que han destacado el conflicto y la dinámica social.

El clásico por excelencia en este sentido es Marx, quien se avocó a entender el proceso histórico de la sociedad capitalista y sus contradicciones (Marx & Engels, 1848/2011). Vio como factor básico la economía, éste fue su énfasis, aunque no negó el papel de otras esferas. Para él los aspectos ideológicos y culturales no flotan en el aire, sino que responden a las necesidades y conflictos dentro de la sociedad. Por ello, aunque coloca como base para entenderlos a las

determinaciones económicas, su enfoque plantea un proceso complejo, en el que el cambio deriva del conflicto social.⁸⁰

El aporte de Marx fue dar un marco que ayuda a comprender la dinámica y las relaciones sociales dentro del capitalismo moderno. Ese marco sigue teniendo validez general, si se le actualiza con relación a las condiciones contemporáneas. En este sentido, Marx es un referente básico, casi parte de nuestro lenguaje, pues hoy, de una manera u otra, el capitalismo constituye el contexto de vida de todos los seres humanos y conocer la historia de la sociedad moderna capitalista es clave para entender el significado de la niñez y la socialización infantil en el mundo actual.⁸¹

Por eso, Marx y la tradición que lo continúa, especialmente la Escuela de Frankfurt, que trata de superar el énfasis economicista, son antecedentes interesantes que nos invitan a reflexionar sobre la globalidad, los medios de comunicación y la manera como se reproduce la sociedad capitalista, es decir, ¿por qué no se transforma irremediamente?⁸² Pregunta sugerente cuando reflexionamos sobre la experiencia actual de la niñez y las apuestas por transformarla.

Marx y Weber generalmente son vistos como opuestos dadas sus ideas políticas; sin embargo, a nivel teórico pueden ser complementarios. Weber, más que oponerse a Marx, parece haber establecido un diálogo crítico con sus ideas, siempre cuestionando aquéllas que apuntan hacia alguna forma de reduccionismo. En su libro *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (2001), destacó el papel de los factores ideológicos en la formación del capitalismo, lo cual, a mi manera de ver, no lo hace oponerse a Marx, sino que refuerza la necesidad de una visión dialéctica del proceso. Por otra parte, tuvo una visión crítica de la propuesta revolucionaria de Marx y, por ejemplo, señaló el peligro de que la dictadura del proletariado se convirtiera más bien en una dictadura de la racionalidad burocrática.

⁸⁰ Marx no fue un reduccionista, si bien muchos seguidores han sucumbido a una visión mecanicista que presenta la superestructura solamente como un mero reflejo de la base material. Se puede decir que Marx profundizó en el aspecto económico, generando el materialismo histórico, pero dejó pendiente el trabajo en otras dimensiones.

⁸¹ Además de una teoría material de la historia y una explicación sobre la dinámica capitalista, Marx nos presenta una propuesta política que plantea la liberación de la explotación capitalista. Esta dimensión de liberación es un referente importante para reflexionar sobre los límites y posibilidades de la infancia ante el capitalismo actual.

⁸² Theodor Adorno (1998), por ejemplo, plantea el papel cada vez menor de la familia en la socialización de los niños y el papel cada vez mayor de los medios de comunicación y la industria cultural.

Autores clásicos del siglo XX se han planteado propuestas que realizan una síntesis entre las posiciones que destacan el orden social, la acción de los individuos y la historia de los conflictos y tensiones relacionales. Citaremos a Bourdieu, Giddens, Foucault y Elias.

Bourdieu (1980/2007), con los conceptos de *campo* y *habitus*, plantea una interrelación entre aspectos objetivos y subjetivos, es decir, cómo las estructuras y posiciones sociales históricamente construidas son interiorizadas por las personas que en sus acciones son estructuradas, al tiempo que estructuran su realidad. Giddens (2006), de quien hasta aquí yo he venido recuperando el concepto de *agencia* para tratar de entender el papel activo de las personas en el proceso de socialización, es otro autor relevante. Giddens destaca la capacidad de reflexividad y racionalidad de los actores, si bien los resultados de sus acciones no siempre responden a sus intenciones.

Bourdieu y Giddens han situado aspectos que son relevantes en esta propuesta de investigación. Nos interesa el papel de los aspectos objetivos y los subjetivos en la construcción de los proyectos educativos familiares, la reflexividad de los actores que permite elegir entre opciones, si bien la realidad puede superar sus intenciones conscientes. Sin embargo, dado su potencial para nuestro tema, considero que son muy relevantes los aportes de Norbert Elias y Michael Foucault.

Michel Foucault (1992), en *Microfísica del poder*, plantea una perspectiva que hace posible mirar la socialización infantil como una *relación de poder*, destacando su dimensión histórica. Tal *relación de poder*, para Foucault, se manifiesta a través de *técnicas de disciplina* que, en nuestro caso, implicaría prácticas de crianza y estrategias de socialización que no sólo responderían a las necesidades de los padres, sino también a las necesidades o tendencias sociohistóricas, si bien las dos dimensiones pueden tener cierta autonomía.

Esto es relevante con relación al dilema estructura-agencia, pues, para el autor, la microfísica y la macrofísica están conectadas y se refuerzan, ya que “para que el Estado funcione como funciona es necesario que haya del hombre a la mujer y del adulto al niño relaciones de dominación bien específicas que tienen su configuración propia y su relativa autonomía” (p. 160). De esta manera, Foucault nos propone investigar “el poder en sus confines últimos, allí donde se vuelve capilar, de asirlo a sus formas e instituciones más regionales, más locales, [...] allí donde adopta la forma de técnicas” (p. 142). Evidentemente podemos considerar que la crianza es una de esas regiones.

Además, Foucault nos ayuda a ver cómo *el poder* muchas veces genera *resistencia*, lo que tentativamente nos muestra el papel de las estrategias parentales y la perspectiva infantil. Estos elementos son relevantes para nuestra propuesta; sin embargo, mucho tiempo antes, desde 1939, Norbert Elias (2016), hizo un planteamiento similar que muestra la relación entre procesos sociogenéticos y psicogenéticos, es decir, la manera como las personas en su relaciones dan forma a la sociedad y la manera como la sociedad como realidad emergente da forma a la sensibilidad de las personas. Para Elias la sociedad se configura a través de las relaciones entre las personas y emerge como un resultado no planeado que a su vez condiciona a la experiencia.

En general, los aportes de Foucault y Norbert Elias ayudan a entender la manera como la sociedad moderna disciplina los cuerpos y las conductas, reconociendo la relación *estructura-agencia*. Ambos autores coinciden en su interés en el poder y el control. Elias enfatiza las tendencias evolutivas, mientras que Foucault, además, brinda elementos para destacar las particularidades y discontinuidades en este proceso. Los aportes de ambos toman en cuenta los procesos de larga duración y sus efectos en la formación de la persona.

En este trabajo hemos decidido tener como base a Elias (2016), pues buscamos un marco histórico que permita ubicar los estudios de caso concretos. Retomamos el concepto de *proceso civilizatorio* porque nos permite situar las tendencias principales en la crianza moderna y brinda un marco evolutivo, basado en la relación entre sociogénesis y psicogénesis, aplicable a diversas sociedades; en nuestro caso, reflexionando sobre la perspectiva de una crisis de la civilización moderna. En los siguientes apartados profundizaremos en la perspectiva de Norbert Elias; él se enfocó principalmente en la historia de occidente, pero intentaremos proyectarlo a una escala más amplia.

Proceso sociales, naturaleza y persona.

Norbert Elias (2016), en su libro *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, publicado en 1939, logra relacionar los procesos sociohistóricos con el papel de activo de las personas. Su propuesta reivindica la importancia de la teoría evolutiva, pues enfoca los procesos sociales que, a lo largo del tiempo, muestran una dirección que trasciende muchas generaciones. Para él, la historia es un proceso no intencionado que tiene un sentido o direccionalidad que nos trasciende como personas y, sin embargo, es resultado de nuestros actos intencionales ante las situaciones de nuestra vida cotidiana.

El autor demuestra, principalmente a través de la revisión de manuales de cortesía, cómo a través de los siglos fue cambiando el sentido de pudor, la expresiones de violencia y el refinamiento de las conductas, desde la Edad Media hasta la Modernidad, y cómo esos cambios, asociados a la idea de civilización, van de la mano con cambios en la estructura socioeconómica de pequeños feudos autárquicos a organizaciones sociales cada vez más amplias, con gran nivel de especialización interna, centralización del poder y monopolio de la violencia. De esta manera, Elias encuentra una dirección o tendencia estructural dominante que se extiende por siglos, que nace de las interacciones cotidianas y que va emparejada con un creciente autocontrol del cuerpo y las emociones.

El argumento es que los procesos de formación de las estructuras sociales (sociogénesis) tiene una retroalimentación permanente con los procesos de formación de las personas (psicogénesis), pues ambas son resultado de las interacciones sociales que establecemos en nuestra vida. Ello significa que las estructuras sociales y las pautas de comportamiento son producidas por nuestras relaciones, las cuales se encuentran en un proceso permanente de reconfiguración. Al respecto, Elias identifica las tendencias profundas que trascienden nuestra voluntad individual, las cuales han ido moldeando nuestra conciencia, de diversas maneras, en el proceso de formación y expansión del sistema interestatal contemporáneo. La individuación, la racionalidad, la planificación del tiempo, la reflexividad, entre otros fenómenos entrelazados, están asociados a ese proceso y dan cuenta de conductas que hoy damos por hechas y hemos introyectado desde nuestros primeros años.

Es imposible leer a Elias sin tomar conciencia de nuestros pudores en diversos ámbitos, la manera como hemos introyectado el control en nuestra vida y, a su vez, darnos cuenta que ello es producto de un proceso histórico largo que fue conformando los aspectos clave de la conciencia contemporánea. En este sentido, nos propone una especie de psicoanálisis a escala histórica que permite conocernos mejor y revisar nuestros presupuestos en el marco de la civilización occidental. Ello, sin duda, hace que su teoría tenga gran profundidad, pues nos permite una introspección que, en el contexto de los retos que enfrentamos en el mundo contemporáneo, resulta clave para reflexionar sobre lo que somos y sobre lo que podemos ser, lo cual abona elementos significativos para la crítica y la experimentación cultural.

El planteamiento de Elias se centra en los procesos sociales de occidente y su expansión por el mundo bajo una óptica evolucionista; sin embargo, ello no significa que lo conciba como

un proceso lineal, cuyo rumbo y destino son inamovibles, y que su propuesta no pueda ser aplicada a otros contextos culturales. En su trabajo teorizó principalmente sobre el proceso dominante y enfocó fenómenos de freno y regresión como “momentos” en el marco de un movimiento o tendencia general. Sin embargo, quedó implícita la posibilidad de procesos de descentralización como dirección a largo plazo —como sucedió tras la caída del imperio romano— y hoy diversos investigadores, partiendo de su legado, han comenzado a plantear la posibilidad de la *descivilización* como proceso de larga duración. (Ampudia, 2010)⁸³

El fundamento evolutivo detrás de su propuesta es que los humanos somos parte de figuraciones sociales —frutos de relaciones de interdependencia particulares— vinculadas ya sea en procesos centrípetos o centrífugos. Los procesos centrípetos conllevan mayor centralización del poder y expresiones sociales orientadas al autocontrol, y los procesos centrífugos apuntan a tendencias de informalización y mayor espontaneidad, lo que él concibe como procesos *descivilizatorios*. Así, el proceso de la civilización occidental es, a nivel sociogenético, una tendencia a la centralización del poder, la especialización económica y la interdependencia social, que en el plano psicogenético se expresa en conductas de autocontrol del cuerpo y de las emociones, asociadas con el “refinamiento” de los comportamientos y el orgullo de trascender “la naturaleza”.

Ese marco general resulta provechoso para reflexionar sobre los procesos de crianza y la educación en el mundo contemporáneo, sus tendencias dominantes y sus posibilidades de transformación. Se trata de una teoría de amplio alcance, pues, aunque el autor se centró en el proceso de centralización creciente ocurrido en las sociedades occidentales, su propuesta puede tener potencial para pensar la evolución a escala de la especie humana. Por ello, considero que vale la pena valorar la propuesta de Elías a la luz de los planteamientos antropológicos sobre la diversidad y la evolución sociocultural. Precisamente, los procesos de centralización y descentralización resultan claves para comprender las diferencias socioculturales.

Elías retomó la noción de civilización asociada al refinamiento y al autocontrol en el comportamiento de occidente y, al parecer, ese sentido puede aplicarse con algunos matices contextuales a las sociedades Estado en otras épocas que, en general, solemos llamar “grandes

⁸³ Sabludovsky (2002) y García-Martínez, (2009) revisan los planteamientos de Elías acerca de la “descivilización”.

civilizaciones”, pues en ellas existe un sentido de previsión relacionado a las estrategias de subsistencia y se han conformado conductas ritualizadas de autocontrol, asociadas a las jerarquías y rangos sociales, que del centro a la periferia se convierten en canon social. Una de las tendencias sobresalientes reflexionadas por el autor es que el proceso civilizatorio muestra el paso de una violencia abierta hacia el autocontrol personal en un Estado poderoso, lo cual se traduce en un comportamiento cortés, que busca erradicar los signos asociados a la violencia.

En este sentido, aunque Elias pretende ser neutral al describir el proceso de la civilización, la tendencia a la pacificación, siguiendo la línea de la Edad Media a la Modernidad, puede inducirnos a pensar que la civilización es un logro valioso, como se refleja en algunos de sus escritos. Sin embargo, es necesario aclarar que, aunque esta pacificación es válida como tendencia para el proceso europeo, no resulta adecuada si consideramos aplicarla a sociedades cuya forma de vida descentralizada no necesariamente se asocia con violencia, algo que han documentado los estudios antropológicos de diversos contextos, por ejemplo en las sociedades recolectoras cazadoras. De esta forma, aunque Elias busca ser neutral, asumir el concepto de civilización como pacificación —como se expresa en el paso de caballeros guerreros a cortesanos— llevaría a reivindicar una visión hobbsiana de una naturaleza humana primordialmente violenta y egoísta, controlada por el Leviatán, sin dar cuenta del papel de la solidaridad y la ayuda mutua que también se expresa y que es clave en muchos sistemas sociales a lo largo y ancho del mundo.⁸⁴

Por ello, si llevamos el planteamiento de Elias a una escala evolutiva más amplia, más que hablar del autocontrol o un reverso violento, que se asocia a la centralización y descentralización relativa del poder en occidente, aquí propongo observar la manera como se concreta la relación entre naturaleza y cultura en diferentes figuraciones sociales, que se expresa con diversos matices de control y espontaneidad en las personas y en el tipo de mediación que se establece con el entorno natural. Así, en este trabajo definimos el proceso civilizatorio como una tendencia a la centralización del poder y al distanciamiento de la base natural (asociada a la especialización económica), que se traduce en comportamientos de control que han transformado no sólo la relación con nuestro cuerpo y las emociones, sino también con el entorno vital que es base de

⁸⁴ Es necesario complejizar y relativizar el sentido de civilización al que Elias en el fondo sigue dando aura positiva. Relativizar el proceso de la civilización resulta evidente si consideramos que las críticas a efectos negativos de la civilización existen desde hace mucho tiempo (por ejemplo en el movimiento romántico) y hoy, ante el deterioro ambiental, es evidente que se requiere un replanteamiento.

nuestra subsistencia. Sin embargo, es importante proyectar ese proceso de manera más profunda, pues, en cierto sentido, cada sociedad tiene algún grado relativo de centralización, y *la relación agencia–estructura* se relaciona con el hecho de que dependemos de la herencia cultural, la cual nos brinda flexibilidad adaptativa.

La relación agencia estructura como condición de la especie.

El aumento del tamaño del cerebro es un proceso que ha sido destacado en el proceso de hominización. Los primeros homínidos, cuyos fósiles han sido fechados con más de 4 millones de años, tenían un cerebro similar al de un chimpancé actual. Sin embargo, hace 2 millones de años se comienza a observar un paulatino aumento de la masa cerebral, que tiene su corolario en la especie humana hace unos 150,000 años. Se plantea que ese aumento, combinado con la posición erguida, hizo necesario el parto prematuro, pues las dimensiones cerebrales comenzaron a dificultar el nacimiento y esto obligó a que el parto se anticipara. La implicación sugerida es que, al nacer prematuros, los niños eran más vulnerables a los peligros del entorno y se hizo necesario el aumento del tiempo de cuidado y de socialización inicial. De esta manera, aunque el nacimiento prematuro nos coloca en gran desventaja en cuanto a seguridad, la socialización prolongada potencializó el aprendizaje cultural, lo cual constituye una ventaja biológico-adaptativa que permite gran flexibilidad de comportamiento (Galicia & García, 2011; Gómez 2005; Harari, 2014).

Somos los animales con la niñez más prolongada y que en mayor grado requerimos del grupo para subsistir. En la línea de los homínidos esta situación se correlaciona con el aumento de las innovaciones culturales, que nos fueron dando cada vez más flexibilidad adaptativa. El proceso fue gradual, las primeras herramientas eran usadas en el lugar y prácticamente no requerían de mucha planificación y elaboración. De hecho las innovaciones permanecieron estables por miles de años y estaban difundidas extensamente junto a las especies homínidas sin distinciones notables dentro de la especie. Por eso, no está claro que esas manifestaciones implicaran cultura en uno de los sentidos que hoy damos al término, es decir, como tradiciones particulares asociadas a un grupo. Es hasta hace apenas 40 mil años que se encuentran vestigios que muestran tradiciones específicas, asociadas a la tecnología y a estilos artísticos particulares (Berman, 2006).

Reflexionando sobre el proceso de hominización antes del Alto Paleolítico, encontramos un proceso muy lento —con relación a la dinámica que nos es familiar— en el que se observa

una permanencia de rasgos culturales tecnológicos por cientos y hasta miles de años. Esto sugiere que el potencial cultural humano requería de raíces muy profundas y que, con la aparición de nuestra especie, la interacción cerebro–ambiente llegó a su clímax, y desde entonces el potencial biocultural humano conlleva procesos de diversificación y transformación en forma cada vez más acelerada. Al respecto, se piensa que el desarrollo del lenguaje oral a través de símbolos fue el factor crucial para el “despegue cultural”. No se puede afirmar con certeza cuándo y cómo ocurrió la emergencia del lenguaje simbólico, pero de manera general se plantea que corre de la mano con otras innovaciones culturales que hacían cada vez más necesario compartir información (Harari, 2014).

Para algunos investigadores, es probable que el desarrollo del lenguaje simbólico haya propiciado el aumento de vestigios culturales hace unos 40 mil años, fecha en que se propone el inicio del Paleolítico Superior. Más allá de si esta correlación es cierta, en ese periodo se observa la presencia de tradiciones locales definidas asociadas a estilos característicos. Entre los rasgos más notables, está la aparición de pinturas rupestres, la manufactura de adornos corporales, los primeros entierros de muertos y un gran número de innovaciones en las herramientas de subsistencia (ídem). De esta forma, podemos plantear que, aunque en los primeros grupos de nuestra especie ya estaba el potencial biológico-cultural que nos caracteriza, es hasta un pasado reciente, hace unos 40 mil años, que ese potencial comenzó a manifestarse con gran claridad y versatilidad.

Así, durante el proceso de hominización, la herencia cultural adquirió un papel cada vez más destacado a medida que avanza el tiempo y, poco a poco, comenzaron aparecer innovaciones que tendrían un efecto acumulativo, asociadas a contextos sociales particulares. Con el ser humano, la planeación y el reconocimiento de causas y efectos se vuelve clave en el diseño de herramientas, aumentando las innovaciones generación con generación, pues los nuevos inventos generalmente se basan en herramientas y objetos previos, reelaborados de forma innovadora ante nuevas circunstancias (Tomasello, 2007). Precisamente en este marco nace *la relación agencia–estructura*, pues cobran importancia los procesos *sociogénicos* que, si bien tienen una base en la evolución biológica e interactúan con procesos y ciclos naturales, tienen su propio ritmo y lógica de cambio. Desde entonces, la especie humana ya no está completamente sujeta a los procesos evolutivos a escala biológica (filogénesis), sino que, gracias a la flexibilidad que la propia

biología le ha dado, depende de procesos en los que *la relación agencia–estructura* es vital en la dinámica social. Esto es lo que Elias y Tomasello llaman sociogénesis.

Podemos describir a la sociogénesis como el proceso por medio del cual la herencia de nuestros ancestros nos llega en la forma de instituciones históricamente construidas que nos marcan límites y posibilidades de acción. Esa herencia se nos impone; sin embargo, a la vez nace de nuestras interacciones, y sobre ella también hacemos innovaciones o reinterpretaciones que heredaremos a las nuevas generaciones. Por ello, dado que nuestra cultura fue heredada de una colectividad que nos antecede, los procesos sociogenéticos implican una realidad estructural que nos condiciona. Sin embargo, ya sea de forma paulatina o repentina, en la interacción social, los sujetos introducen innovaciones o generan condiciones que pueden transformar las estructuras preestablecidas y promover nuevas expresiones socioeconómicas y culturales, que trascienden los ritmos del cambio evolutivo biológico.

De hecho, si tomamos en cuenta las fechas con que se le ha datado, la evolución biológica y sociocultural que ha ocurrido desde los primeros homínidos ha llevado un ritmo de aceleración constante, casi aritmético (Berman, 2006). De la cultura que se asocia a los fósiles de hace 2 millones de años a los de hace 500 mil años, y de los de hace 200 mil años a los de hace 40 mil años, se pueden encontrar saltos cualitativos trascendentales en un periodo de tiempo que, a escala biológica, es muy corto (Tomasello, 2007). Primero en el uso de herramientas de piedra, después en el control del fuego y la elaboración de refugios y, por último, en el lenguaje simbólico y la representación artística (Berman, 2006). En este sentido, la evolución biocultural homínida resulta demasiado rápida. La variable nueva, que crea la inconsistencia, es la cultura. Ello a pesar de que por mucho tiempo permaneció en estado germinal y, al parecer, no se manifestó en la forma de tradiciones locales sino hasta fechas recientes.⁸⁵ Sobre esta base se ha forjado la diversidad humana que conocemos, la cual implica el desarrollo de diversas expresiones en la crianza.

La crianza a través del tiempo y las culturas.

Partiendo de la crianza de la antropología psicológica —especialmente los estudios transculturales, que han asociado teorías y prácticas sobre la niñez y la crianza a sociedades con

⁸⁵ En este sentido, utilizar nuestra definición de socialización como procesos de socialización es clave. Como Tomasello (2007), tomamos a la cultura simplemente como comportamientos aprendidos en sociedad.

modos de subsistencia específicos— y del enfoque evolutivo de Norbert Elias, que plantea que los grados de centralización política y especialización económica se asocian con mediaciones diversas sobre el cuerpo y las emociones, incluyendo el entorno vital o medio ambiente, en este apartado, en líneas gruesas, planteamos las tendencias y contrastes que existen a través del tiempo y las culturas. Se trata de observar la correlación entre sociogénesis y psicogénesis planteada por Norbert Elias, en los procesos de crianza.

Retomamos a Morris Berman (2006) porque sintetiza evidencias transculturales y es el único autor que encontramos que correlaciona el modo de subsistencia, la crianza y la formación de la persona a escala evolutiva. Berman parte de hacer un contraste general entre las prácticas de crianza entre culturas occidentales y no occidentales y luego hace una proyección interesante hacia la evolución sociocultural, sobre todo señalando lo significativo del cambio de vida nómada a sedentaria o, de manera más precisa, el paso de economías de retorno inmediato (que viven al día) a economías de retorno retardado (que son previsoras). Algo importante es que su propuesta se puede correlacionar con la propuesta de Elias, que ubica la centralización y la especialización como factores que detonan procesos civilizatorios, que en occidente parecen derivar en una cosmología que separa naturaleza y cultura.

Así, el primer contraste que Berman encuentra se refiere a la diferencia ampliamente documentada entre las prácticas de crianza de las culturas del occidente y las no occidentales; los aspectos que compara se refieren a las prácticas de amamantamiento, el contacto corporal y el papel de la madre y del grupo próximo en la crianza. Con relación a ello, la evidencia transcultural muestra que el amamantamiento a libre demanda, el dormir juntos (colecho) y el permanecer en brazos o colgado de alguien que atiende de forma inmediata sus necesidades — especialmente de la madre, pero con participación constante de otros miembros del grupo— son pautas constantes entre la mayor parte de los grupos humanos, las cuales han retrocedido significativamente en algunas sociedades urbanas contemporáneas.

Obviamente, estamos señalando una tendencia general, pues el contraste plantea un rango amplio en el cual existe una gran diversidad de formas y matices según los contextos culturales y la distancia entre los centros y las periferias. Sin embargo, citando diversos ejemplos de culturas preindustriales, Berman demuestra que en la mayoría de esas culturas, en los primeros años, existe un contacto somático mayor (en contraste con las sociedades occidentales) y, aunque las madres suelen tener el papel principal de la crianza, el grupo cercano suele participar

extensamente en el cuidado. Dos rasgos relevantes son que las demandas de los niños suelen atenderse sin demora, incluido el amamantamiento, cuyo periodo tiende a ser más extenso que lo que ha sucedido en las sociedades occidentales en el último siglo; un promedio de tres años y medio en las sociedades recolectoras cazadoras y un promedio de aproximadamente dos años en la mayoría de las sociedades (Diamond, 2013b; Berman, 2006).

El contraste con la experiencia de crianza en la civilización occidental es evidente y se relaciona con el hecho de que la familia y las condiciones de la subsistencia se han transformado. En este sentido, las familias de sociedades industrializadas, empujadas por sus propias dinámicas de subsistencia, tienden a separar la esfera del trabajo y la de la crianza y a reducir lazos cotidianos con la familia extensa, convirtiéndose en muchos casos en núcleos de pareja e hijos. Durante el proceso, la dinámica laboral también ha conducido a reducir el número de hijos, que por lo general no tienen una función importante en la economía familiar. Acorde a las dinámicas laborales, el periodo y las estrategias de amamantamiento se han transformado: por un lado, el destete es promovido cada vez más temprano y se cuenta con fórmulas lácteas para sustituirlo; por el otro, los intervalos para amamantar responden más a los ritmos y necesidades a que está sometida la madre, por lo que ya no es a libre demanda, como en la mayoría de las sociedades.

De esta manera, los cambios sociogenéticos de occidente involucran nuevos artefactos y formas de interacción social en la crianza que, desde la perspectiva de Diamond, tienden a reducir el contacto corporal, que evolutivamente resulta ser parte de la crianza entre los primates. Entre ellos podemos observar que los biberones y fórmulas lácteas se convierten en apoyo de la lactancia, a veces de forma muy temprana, y el uso de carriolas y cunas surgen como instrumentos útiles para transportar o dormir a los niños. Al mismo tiempo, se promueve una mayor interacción cara a cara, marcada por el diálogo afectuoso, en la cual se pone énfasis en el niño y su desarrollo como individuo. De esta manera, mientras que en las sociedades occidentales los niños suelen participar de la vida desde la periferia, con menos atención focalizada, la tendencia de occidente es focalizar al individuo como entidad separada.

Así pues, en las sociedades preindustriales el amamantamiento suele prolongarse por lo menos hasta los dos años y los niños pequeños pasan de brazo en brazo, atendidos por el grupo familiar extenso, pegados al cuerpo constantemente y participando desde la periferia mientras que, de acuerdo a sus posibilidades, se les incluye en las actividades de subsistencia del grupo. Por contraste, con la familia nuclear, en las sociedades modernas los niños tienden a ser

segregados de las actividades de subsistencia y en la crianza se disminuye el contacto corporal, enfatizando una interacción focalizada en el pequeño, con menor participación de la familia extensa. La atención se orienta al desarrollo de la individualidad y se acompaña, por lo general, con un diálogo afectivo permanente (LeVine, 1990), lo que Ariès caracterizó como atención mimosa.

Para Berman, este contraste de elementos resulta crucial en la formación de la persona y plantea que la evolución de la crianza en occidente —y casi por extensión en las sociedades urbanas derivadas de su expansión— implica una ruptura filogenética relevante, pues se han abandonado aspectos de la crianza que han tenido gran continuidad durante nuestra evolución biocultural. Por ello, proyectando a escala de la evolución sociocultural los extremos de este contraste, Berman señala un gran parteaguas entre el Paleolítico y el Neolítico, dos etapas que, de forma muy general, han servido para caracterizar el paso de sociedades recolectoras cazadoras a agricultoras y ganaderas, o más específicamente —como Berman plantea—, de sociedades con *economías de retorno inmediato*, con un cultura centrada en el presente, a *economías de retorno retardado*, que sobreviven por medio del aprovisionamiento y la especialización económica, aspectos que implican mayor autocontrol.

Se trata de un contraste significativo, pues se pasa de sociedades que promueven la autonomía y la asertividad en la crianza (sociedades con baja previsión), a sociedades que promueven la obediencia y la conformidad (sociedades que dependen de prever) como conductas que, respectivamente, son valiosas a sus modos de subsistencia: las primeras dependen más de la flexibilidad, mientras que las segundas requieren estabilidad en las conductas. De esta manera, Berman plantea que, en algunos contextos humanos, sucedió una transición de una organización horizontal, con mínima especialización económica, a una verticalidad creciente, asociada a un alto grado de especialización e interdependencia. En términos de Elias, en el Neolítico estaríamos observando el germen del proceso civilizatorio como un impulso cada vez mayor hacia el autocontrol de cuerpo y las emociones.

Tal tendencia va acompañada de una mayor intervención para la producción de alimentos y de la previsión vía almacenamiento, pues con ella se inauguran las tendencias sociales como son el aumento demográfico en poco espacio, la especialización económica, la centralización del poder y la verticalidad político-religiosa. Para Berman y otros autores como Diamond, las civilizaciones agrícolas son producto de una trampa histórica que obligó a ciertos grupos a dejar

la movilidad y a trabajar arduamente en su subsistencia. Así, en algunos lugares, se abandona la precariedad material de la vida nómada basada en la recolección —que, pese a los riesgos y carencias estacionales, es ecológicamente eficiente y tiene menos tensiones sociales— y, con ello, se asume involuntariamente una vida con hacinamiento y mayores conflictos internos, los cuales serán transversales y se profundizarán permanentemente en la historia de la civilización.

Tendencias sociogenéticas y formación de las personas.

La transición del Paleolítico al Neolítico implica un proceso de larga duración, que ocurrió con la conjunción de muchas acciones voluntarias, “sin querer”, a los largo de muchas generaciones. En términos de Elias, podemos suponer que nuevas situaciones de vida se conjugaron con diversas acciones intencionales, que implicaron una mayor intervención en la subsistencia y la creación de asentamientos más permanentes, con el resultado general de que, de pronto, nos encontramos en un vida sedentaria con alto grado de intervención, previsión y, poco a poco, también con mayor especialización económica (oficios) e interdependencia (intercambiando productos importantes para la vida). Todo ello para Berman se relaciona con la emergencia de otro tipo de conciencia, lo que en términos de Elias significó nuevas condiciones estructurales (sociogénesis) asociadas a nuevas pautas psicológicas (psicogénesis).

Se trata de una transición compleja cuyas posibles razones han generado diversas teorías y debates. ¿Qué hizo que algunas sociedades recolectoras cazadoras cambiaran una forma de vida que les fue funcional durante tanto tiempo? Desde hace tiempo, perdió vigencia la interpretación que asociaba el origen de la agricultura a una liberación del ser humano, que vivía a merced de la naturaleza, trabajando penosamente para conseguir alimento y que no contaba con tiempo libre para el arte y el desarrollo del conocimiento. Las evidencias demuestran que las sociedades recolectoras cazadoras son altamente eficientes y suelen gozar de un tiempo libre envidiable (Sahlins, 1983) y, en su lugar, la agricultura sedentaria aparece como un fenómeno forzado que, considerando ciertas características, como el aumento de la violencia y el trabajo, es difícil de caracterizar como una liberación (Diamond, 2013a).

De hecho, hay que matizar el tema del desarrollo de la agricultura en las sociedades sedentarias, pues se ha demostrado que los cazadores recolectores y los horticultores itinerantes generan paisajes cultivados en sus ciclos de trashumancia y que, en algunas regiones, algunas plantas fueron domesticadas mucho tiempo antes del sedentarismo y el predominio de la agricultura (Carrillo, 2009). También se han documentado sociedades sedentarias basadas en la

recolección y la caza; sin embargo, es claro que, con los espacios limitados, tarde o temprano se volvió necesario producir alimentos con mayor intensidad, lo que promovió una economía centrada en la agricultura y la cría de animales. Por otro lado, los pueblos recolectores cazadores contemporáneos suelen tener mucha consciencia de los malestares de la vida sedentaria y en ello fundamentan su deseo de mantener su estilo de vida (Clastres, 1978; Berman, 2006). Ello implica que el sedentarismo, con el excesivo trabajo y conflictividad que implica, no necesariamente resulta tan atractivo como nos parece a quienes no conocemos otras opciones.

A continuación hago una síntesis derivada de las lecturas sobre la transición evolutiva del Paleolítico al Neolítico.

Primero, en el curso de más de 100 mil años, los seres humanos, en origen recolectores cazadores, salieron de África y se expandieron por el mundo a través de un proceso que implicaba la división y la búsqueda de espacio, manteniendo grupos pequeños denominados bandas. De esta forma, hace unos 20 mil años se encontraban en todos los continentes, excepto en la Antártida. Una vez repartidos en el mundo, algunos grupos quedaron en territorios circunscritos, con barreras naturales y grupos vecinos que redujeron su movilidad y su característica dispersión ante el aumento poblacional (Carneiro, 1977). En esos lugares, la resolución de problemas por medio de la fisión del grupo, típica en de las sociedades recolectoras cazadoras, no podía realizarse, y el aumento de la población hizo insuficiente los recursos naturales (Berman, 2006). Así, al reducirse el espacio y la movilidad surgieron los asentamientos y se intensificó la intervención en la producción, generando la acumulación de excedentes, lo que a su vez derivó en el surgimiento de una elite privilegiada y la formación de estructuras sociales cada vez más centralizadas.

Esto fue un proceso muy intenso en zonas especialmente fértiles, como es el caso de Mesopotamia o Egipto. Ahí la producción intensiva mediante el riego hizo posible la existencia de enormes poblaciones que no tenían otra opción que permanecer juntas pese a las dificultades derivadas de la explosión demográfica. Por eso, aunque popularmente el Neolítico suele ser narrado como una época de descubrimientos civilizatorios que nos libraron de la difícil vida nómada de las sociedades recolectoras cazadoras, hay evidencias que muestran que la vida sedentaria implica muchas dificultades, pues, además de aumentar el trabajo y los conflictos, la dieta fue menos variada y surgieron muchas enfermedades asociadas a la desnutrición y al hacinamiento de hombres y animales (Diamond, 2013a). Por otro lado, junto a todo ello,

emergieron fenómenos como la estratificación social, la sujeción a una elite gobernante, las guerras por control territorial y la esclavitud, y se comenzó a construir una espiritualidad vertical que gira alrededor de la trascendencia humana (Berman, 2006; Harari, 2014).

Aunque es un asunto complejo y las condiciones son variadas, el comienzo del sedentarismo se relaciona con la aparición de la agricultura y la centralización del poder. Al parecer, ante la concentración de población y la necesidad de subsistir en poco espacio, las personas decidieron asentarse y producir alimentos con mayor intensidad. De igual forma, en esta nueva vida es posible que algunas familias decidieran almacenar para las estaciones menos productivas o para prevenir los años de sequía, lo cual significa que, en circunstancias adversas, el grupo previsor pudo controlar el acceso a los recursos, adquiriendo poder sobre otras personas. Evidentemente, esto pudo ocurrir de diversas maneras, pero una vez que un grupo aumenta su poder sobre otros, o que los liderazgos se asocian para la administración de bienes colectivos, la centralización política comienza a tomar forma, apareciendo leyes y sistemas simbólicos de legitimación, lo que eventualmente llevó al monopolio de la violencia por parte del Estado. En este contexto, las guerras por disputas de espacio y conquista se vuelven endémicas, aumentando permanentemente la centralización del poder en amplias regiones.

Para Berman, la vida sedentaria implica un estado de tensión social permanente, que va de la mano con la aparición de una religiosidad trascendente de lo terrenal. Así, las condiciones generadas por la agricultura, en combinación con el sedentarismo en espacios circunscritos, llevan a un estado de conflicto continuo al interior de la sociedad, y este conflicto obliga a inventar sanciones —administradas por personas cuyo poder es cada vez mayor—, a la vez que, en el plano simbólico, surgen sistemas cosmológicos que abandonan las deidades asociadas a la naturaleza y proyectan lo sagrado a una dimensión vertical, brindando experiencias de unidad que permiten superar momentáneamente las tensiones y plantean la promesa de aliviar el sufrimiento en la trascendencia, como ocurre en la tradición judeocristiana que ha llegado hasta el presente.

Sin embargo, aquí he enfatizado las tendencias extremas. Es necesario aclarar que muchos pueblos agrícolas u horticultores en pequeña escala, hasta fechas recientes, construyeron sistemas sociales enfocados a contrarrestar el poder de los líderes e impedir la acumulación como estrategia para mantener mayor cohesión social. Retomando a Elias, ello se relaciona con un bajo grado de centralización y especialización en su estilo de vida, añadiendo la falta de impulso hacia la previsión y el almacenamiento, que implicaría mayor autocontrol. De igual forma,

característicamente, estas sociedades no tienen cosmovisiones que opongan tajantemente naturaleza y cultura y, en muchos casos, sus prácticas de subsistencia y su sentido de lo sagrado buscan evitar los efectos de sobreexplotar el medio ambiente, manteniendo un sentido de reciprocidad con los espacios y entidades de “la naturaleza”.

Por lo anterior, si bien muchos de los logros que sucedieron en el Neolítico son asombrosos y son parte de nuestra vida —por ejemplo, las ciudades, la escritura, las matemáticas—, dentro del proceso sociogenético en los contextos de sociedades Estado comenzó una disociación entre la dinámica sociocultural y la adaptación biológica, instaurándose, poco a poco, una visión del mundo en la que la naturaleza y la cultura se separan y entran en oposición. Para la sociedad recolectora cazadora que se movía dentro de un territorio extenso, siguiendo los ciclos naturales, la cultura no podía desprenderse de la naturaleza. Para los pueblos agrícolas, apostados en lugares permanentes, la cultura comienza a ser lo doméstico, circunscrito a los poblados, y “la naturaleza” comienza a verse como entorno externo o incluso como algo amenazante de lo que no se es parte y que simbólicamente ha sido superado⁸⁶.

Por supuesto hablamos de un proceso gradual que hace el tema muy relativo, pues cada expresión nueva de distanciamiento de “lo natural” tiene sus raíces en otra experiencia de vida con “mayor grado de conexión”, y yendo hacia atrás podemos llegar hasta el sentido de planeación de herramientas, como conducta que exige autocontrol y previsión que no aparece en otros animales. Más adelante caracterizaremos el estilo de conciencia paradójica (separación y conexión) que Berman atribuye al Paleolítico. Por ahora, retomamos su propuesta de que en el Neolítico hay una transición clave que produjo una conciencia de relativa separación, que de hecho se profundizará en la modernidad, con el sentido de individualidad secular que hoy nos caracteriza. A pesar de ello, como documenta Philip Descola (2012), la mayoría las cosmologías sociales destacaban un sentido de continuidad con la naturaleza, por lo que no es hasta que emerge la modernidad que la naturaleza se concibe como un reino de cosas aisladas que no son concebidas como sujetos.

Sin embargo, después de este recuento generalizador, es necesario aclarar que estos patrones amplios no dan contenido a la diversidad que se expresa con múltiples formas y matices.

⁸⁶ Veáse Milton (1997) quien cita el trabajo de Dwyer, P. D. 1996. *The Invention of Nature*. R. F. Ellen & Fukui D. (eds) *Redefining nature: ecology, culture and domestication*. Oxford: Berg.

Así, se puede afirmar que existen variaciones complejas entre distancia y conexión que dependen de configuraciones contextuales, por lo que ni las sociedades centralizadas ni las descentralizadas expresan los procesos de crianza y la relación naturaleza–cultura de la misma manera. Ello sólo puede ser detallado a través de estudios específicos. Aquí, por lo pronto, nuestro objetivo es situar patrones relevantes de forma transcultural, que nos permitan reconocer condicionamientos y sopesar posibilidades.

El proceso civilizatorio contemporáneo

Como hemos comentado, Elias hace un planteamiento evolutivo y propone que existen procesos históricos de larga duración que trascienden la voluntad de los individuos, si bien nacen de sus interacciones. Observa dos tendencias generales. Los procesos de centrípetas, que ocurren cuando el poder y la diferenciación social son cada vez más fuertes. Y los procesos centrífugos en los que pierde fuerza la centralización y la interdependencia a gran escala, a lo que podemos añadir, si vamos más allá de occidente, los procesos que mantienen una centralización baja, como ha ocurrido en la mayor parte de la historia humana.

El argumento principal del autor es que esos procesos sociogenéticos van de la mano con procesos psicogenéticos. Para nosotros esas tendencias dan forma a tipos de personas con características diversas en lo específico, pero con contrastes muy claros, cuando atendemos aspectos generales. Los grados de centralización o descentralización son siempre relativos —pues toda sociedad tiene algún grado de centralización que sólo puede ser descrito en contraste con otro—; sin embargo, podemos visualizar patrones o contrastes generales a través de procesos históricos largos o comparando la diversidad existente en las sociedades contemporáneas.

El proceso de crianza occidental.

En occidente, que fue su principal foco de interés, Elias (2016) documenta que los procesos de centralización del poder, especialización socioeconómica e interdependencia cada vez mayores ha ido asociado a tendencias culturales orientadas al autocontrol de las emociones y las pulsiones corporales, lo cual, en el mundo contemporáneo, se relaciona con el sentido de individualidad de las personas y con una concepción de la naturaleza como algo que puede ser superado y controlado. Así contrasta el autor en *La civilización de los padres* (1998) los procesos de socialización en las sociedades centralizadas y descentralizadas:

Cuanto más compleja y diferenciada se va haciendo la sociedad de los adultos, más prolongado y más complejo se va haciendo también el proceso de transformación civilizatoria de cada uno. [En las sociedades descentralizadas] un desarrollo lineal lleva del juego infantil a la actividad del adulto. La estructura de las pulsiones y afectos requerida por la actividad de los adultos no está tan distante de los niños como en las sociedades industriales científicas; la transformación civilizatoria individual de cada persona es menos profunda y demanda menos tiempo. (p. 434)

De esta manera, podemos imaginar un niño jugando a recolectar y cazar, que logra sus habilidades para la subsistencia sin muchas mediaciones, y un niño de una sociedad urbana contemporánea, que tiene diversas opciones de subsistencia a su alcance y requiere un proceso de aprendizaje mayor, que plantea la necesidad de participar, por ejemplo, de la escritura, las matemáticas y otros conocimientos específicos para poder moverse en el mundo de forma adecuada. En este sentido, la especialización de la vida moderna produce una tendencia a separar a los niños del mundo de los adultos:

...en la sociedad medieval, al igual que todas las sociedades anteriores, los niños pertenecían al mundo habitual de los adultos [...] En la época moderna, el niño paulatinamente resulta apartado del mundo de los adultos y es remitido mucho tiempo de su vida a una especie de isla juvenil de la sociedad. El cuarto de los niños, la escuela, los movimientos juveniles y no por último la vida estudiantil forman parte de sus símbolos más destacados. (p. 424-425)

Eso significa que en las sociedades modernas la distancia entre niños y adultos ha aumentado y se han creado instituciones alternas que cumplen las funciones de socialización que antes sólo correspondían a la familia y a la vida comunitaria. Se trata de una sociedad en la que la necesidad de la previsión ha aumentado, por lo que se invierte más tiempo en socializar el autocontrol necesario para ser una persona funcional ante la dinámica que se ha creado. Así lo plantea el autor:

La convivencia de los hombres en los Estados nacionales urbano-industriales coloca a cada persona en una complicada red de largas y diferenciadas cadenas de interdependencia. Para poder sostenerse como adulto en sociedades de tal estructura, para poder cumplir en ellas una función de adulto satisfactoria tanto para el individuo como

para la sociedad, se requiere una medida muy alta de previsión y de contención de los impulsos momentáneos para alcanzar objetivos y satisfacciones a largo plazo. (p. 433)

Es por ello que para alcanzar las metas sociales de las sociedades modernas se requiere un comportamiento autocontrolado que se impulsa a través de prácticas de crianza que median de manera constrictiva el cuerpo y las emociones. Ello significa que la necesidad social de previsión a largo plazo es una característica clave en la civilización, y en el paso de la historia lo que ha cambiado es la intensidad y distancia con las que se proyecta esa previsión. Así caracteriza Elias en su libro fundamental, *El proceso de la civilización*, esa modelación intensiva que el comportamiento moderno requiere:

En unos pocos años los niños están obligados a alcanzar la pauta muy avanzada de sentimientos de pudor y de escrúpulo que ha ido constituyéndose a lo largo de los siglos. Sus impulsos infantiles tienen que someterse rápidamente a aquella modelación específica característica de nuestra sociedad. [...] sólo el aprendizaje de la lectoescritura y de la aritmética demanda una alta medida de regulación de pulsiones y afectos. (2016, p. 227)

Por ello, mucho tiempo antes que Philippe Ariès, Elias identifica que la necesidad de una socialización más prolongada e intensa ha transformado la concepción y la experiencia de la niñez, oponiendo el comportamiento de niños y adultos. Partiendo de lo anterior, Elias considera que, en el proceso civilizatorio contemporáneo, se comenzó a dar un valor intrínseco al niño, más allá de sus funciones para la sociedad adulta, lo que significa que cada vez hay mayor reflexividad sobre la educación y que las familias manifiestan interés por las necesidades específicas de sus niños.

En la antigüedad nadie se preguntaba si lo estaba haciendo bien o estaba haciendo daño. El comportamiento se basaba en lo que significaban los niños para los adultos (su función) y no en lo que sentían los niños [...] a lo largo de la creciente industrialización y urbanización el número de hijos se va reduciendo, en el curso de estos cambios y también en relación con la creciente riqueza social, aumenta la atención social para los niños y también la comprensión de sus necesidades específicas. (p. 445)

De esta forma, el proceso civilizatorio moderno ha creado un cambio en el significado y la experiencia de los primeros años, caracterizando a *la infancia* como una etapa de juego en la cual se le delegan pocas o ninguna responsabilidad para la subsistencia. A su vez, el papel de la

familia ha cambiado y ahora se orienta a la satisfacción de necesidades afectivas y emocionales, dejando gran parte de la educación para la subsistencia o adaptación al medio en instituciones externas, principalmente la escuela.

...la familia difícilmente puede ser vista como una figuración autónoma dentro de una figuración más amplia de la sociedad actual. A lo largo de los siglos, esta última ha asumido un número cada vez mayor de funciones que antes recaía sobre el grupo familiar. (p. 445)

Este ha sido un cambio que se ha profundizado dentro del mismo proceso moderno, pues, del siglo XIX al siglo XX, se ha pasado de un comportamiento severo, acompañado de castigos físicos, orientado a controlar los impulsos vitales y a promover la civilización, a un comportamiento que ha relajado algunos tabúes. Esto tiene una historia interesante dentro de la propia modernidad, pues con respecto a la sexualidad se pasó de una primera fase de represión férrea de los impulsos sexuales, a una fase en la cual algunos tabúes sexuales se han cuestionado y los padres han desarrollado un comportamiento más comprensivo respecto a la sexualidad infantil:

El hecho de que los niños tengan fuertes necesidades instintivas, formas prematuras de sexualidad, ha llegado a los padres tan solo en el siglo XX y a través de los descubrimientos científicos de Freud. (p. 416)

El que los adultos [en el pasado] divulgaran que los niños eran seres humanos aún libres del pecado de la sexualidad —a este respecto inocentes como los ángeles— correspondía al pudor inexpresable de los adultos frente a su propia sexualidad. Como en realidad ningún niño respondía a esas exigencias, los padres tenían que preguntarse permanentemente en la intimidad de su propio hogar por qué los hijos presentaban rasgos que no correspondían muy bien al carácter angelical que se les atribuía. (p. 417)

Así pues esta proscripción de la sexualidad implicó en su momento un profundo autocontrol que, en algunos sentidos, se ha ido relajando; sin embargo, las tendencias de centralización e interdependencia continúan, y ello para Elias significa que la tendencia civilizatoria al autocontrol se enfocará a otros aspectos de la vida. En el siguiente pasaje Elias comenta el proceso de disminución de desigualdad entre padres e hijos y el autocontrol de la violencia física, como una tendencia reciente en la crianza moderna.

Están en camino de desaparecer muchos símbolos de autoridad y demostraciones sociales de respeto que en tiempos pasados eran símbolos de dominación, es decir, que servían para asegurar la dominación de los padres. El decaimiento paulatino de las posturas ostentosas y de símbolos de respeto en el trato de los niños con sus padres, seguramente resulta sintomático de una reducción de la dominación paternal, es decir, una disminución de la desigualdad en la relación entre padres e hijos. (p. 442)

De esta manera, en la propia modernidad, existe una transición de un comportamiento severo con uso de castigos físicos a uno en el que la violencia física por parte de los padres es cada vez más cuestionada y controlada. Como es de suponer en su planteamiento, esto corresponde a un proceso estructural más amplio:

Donde quiera que, de acuerdo con la estructura global de la sociedad, la distribución de poder entre las personas que conforman la familia sea muy desigual, la relación de padres e hijos, así como de hombres y mujeres es altamente formalizada. En otras palabras, dicha relación tiene una forma socialmente sancionada y relativamente rígida. (p. 449-450)

En este sentido, Elias percibe un proceso de informalización de las relaciones familiares que significa menos desigualdad entre padres e hijos. Sin embargo, de forma paradójica, este proceso implica mayor autocontrol del comportamiento violento en la crianza. Se trata de un proceso complejo entre relajamiento y autocontrol:

La renuncia cada vez más extendida al empleo de la violencia física como forma de represión de los niños por parte de los padres [...] revela la complejidad del proceso civilizatorio de nuestros días. Un relajamiento de las barreras de respeto en el trato entre padres e hijos, o sea una informalización, va de la mano con un fortalecimiento de la prohibición contra el uso de la violencia física en las relaciones intrafamiliares. (p. 443)

Elias no reflexiona a fondo sobre las razones de este proceso. Tentativamente podemos pensar que se relaciona al tema de la brecha generacional, que, como vimos con Margaret Mead, ha producido generaciones con mayor acceso a la información y con habilidades y conocimientos claves para la reproducción de la sociedad. De igual forma, la disminución de la desigualdad y la violencia física se relaciona a una mayor reflexividad de los padres sobre el proceso de crianza, que implica el cuestionamiento de las tradiciones heredadas:

...cuando el diferencial de poder en una familia, y también entre padres e hijos se va reduciendo —y es la tendencia del desarrollo en nuestro tiempo—, la situación se modifica. Las personas que conforman la familia están atadas a formas predefinidas en menor medida que antes, esto les exige, más que en tiempos anteriores, elaborar conjuntamente un *modus vivendi* mediante su propio esfuerzo, es decir en forma más consciente que en el pasado [...] Cada relación familiar es, además, un proceso. Las relaciones siempre están cambiando. El reto se plantea cada vez de nuevo. Para los hombres, la necesidad de trabajar conscientemente en sus relaciones mutuas nunca acaba. (p. 450)

Sin embargo, aun cuando estos cambios parecen tener un sentido positivo, en cuanto a que hay menos dependencia de tradiciones heredadas y mayor reflexividad, Elias advierte que es un contexto difícil de resolver para las personas y que existen procesos de desfuncionalización en la familia que producen malestar cultural.

...nuestras sociedades presentan una serie de condiciones que dificultan el logro de una relación civilizada entre padres e hijos. La creciente individualización e independencia de todas las personas implicadas en la construcción de la familia actúa decididamente en esta dirección. (p. 447)

Con relación a esto, podemos advertir que la dinámica laboral moderna, que separa tajantemente la subsistencia de la crianza, ha generado una crianza compartida con instituciones y dinámicas externas que disminuyen la interacción familiar en diverso grados. Esto se expresa en una disminución del contacto familiar forzado por ritmos de vida que dejan menos espacio para la convivencia interna. Para Elias ello significa que las exigencias sociales actuales actúan en detrimento de las necesidades vitales de los niños:

...todavía no sabemos cómo se puede ayudar a los niños a aclimatarse a sociedades tan complejas y nada infantiles como las nuestras, que demandan una alta medida de previsión y autocontrol. (p. 409)

Así lo comentaba en *El proceso de la civilización*:

A veces, la costumbre en la contención de los afectos llega tan lejos —los sentimientos de aburrimiento o soledad son una buena muestra de ello—, que el individuo ya no tiene posibilidad de manifestar sin temor sus afectos reprimidos, de satisfacer directamente sus

instintos sofocados [...] el carácter tosco, afectivo y pasional de estos impulsos ocasiona conflictos inevitables a los niños en el curso de su modelación para convertirse en seres “civilizados”, de tal modo que su energía sólo encuentra salida por vías laterales a través de acciones compulsivas y de otras manifestaciones neuróticas (2016, p. 549)

De igual manera, coincidiendo con Berman, Elias plantea que en el proceso moderno ha disminuido mucho el contacto corporal, lo cual se asocia a técnicas de crianza que separan al niño tempranamente a un espacio propio.

Los niños tempranamente aislados y la fuerte restricción de contacto físico con los padres pueden cumplir una cierta función como preparación para el alto grado de individualización de los adultos en las sociedades industriales. Pero los párvulos tienen una fuerte necesidad corporal animal de contacto con otras personas que el proceso de crecimiento cobra un tono más sexual. (p. 432)

En este sentido, Elias encuentra un malestar cultural clave que considera que la civilización debe resolver:

Todavía hay poca comprensión de que los problemas de los niños tienen que ver con la interacción de un proceso biológico de maduración, por un lado, y de un proceso social de civilización, de acoplamiento en el correspondiente nivel social de civilización, por otro. A los problemas de crecimiento y de la relación padres-hijos, que tienen su origen en la cambiante interacción de este proceso biológico con el proceso social-individual, con frecuencia se les considera todavía como si se tratase de un problema exclusivamente biológico; se les considera —por así decirlo— como hechos naturales inmutables. (p. 432-433)

Sin embargo, en su planteamiento, Elias también reflexiona sobre las tendencias que intentan salir de la tendencia general, es decir, las familias que ensayan procesos de crianza alternativos y que buscan superar malestares asociados a la civilización.

...a manera de diagnóstico puede decirse que en los Estados industriales más desarrollados en la actualidad, muchos grupos pequeños y también parejas individuales e individuos, ensayan un distanciamiento de los tabús convencionales y buscan descubrir cómo se pueden manejar los problemas que en ese camino surgen y cuáles son los nuevos rasgos convenientes de un nuevo canon. Hasta donde se puede ver en estos casos se trata

de círculos relativamente limitados, ante todo de estudiantes, periodistas, jóvenes académicos, artistas etc. (p. 441)

Para Elias este tipo de experimentación “es posible porque el producto social de esas sociedades es grande”, pero advierte que los “los hábitos de los que se automarginan también son impregnados por las sociedades de las que tratan de salirse” (p. 436).

Evidentemente esto comienza a resonar cercano con las experiencias familiares que revisaremos, las cuales se condensan en un contexto social peculiar, como una ciudad que congrega muchos movimientos marginales, y que también, en su búsqueda de transformación, no pueden evitar por completo la influencia de las tendencias generales. Para Elias las propuestas de estos grupos o familias no son una regresión, sino que hacen un relajamiento selectivo de los tabús impuestos que han reconocido como exageraciones.

Así podemos reflexionar aquí sobre las perspectivas que reivindican el parto en casa, el amamantamiento prologado y el contacto corporal, como perspectivas que, dentro del proceso civilizatorio, apuntan a una transformación que parece encaminarse a tendencias propias de las sociedades descentralizadas o del pasado. Sin embargo, siguiendo a Elias, no se trata de una regresión, dado que “las redes de interdependencia y los procesos de diferenciación continúan”, por lo que estaríamos en una nueva fase del proceso civilizatorio, que en este caso, curiosamente, se relaciona con el alto grado de reflexividad que permite a los individuos cuestionar la propia civilización. Sin embargo, para tratar este tema, se hace necesario un análisis más detallado de las tendencias sociogenéticas de civilización actual.

Crisis civilizatoria y procesos emergentes.

La evolución biocultural de la crianza va de la mano con el proceso de diversificación de los modos de subsistencia y peculiaridades organizativas de cada sociedad, es decir la formación de estructuras y tradiciones particulares. A lo largo de la historia la mayoría de las sociedades se ha organizado en pequeña escala, con mínima especialización e interdependencia. Sin embargo, en algunos contextos geográficos nacieron las condiciones para la centralización creciente de la sociedad, que derivó en sociedades Estado que hoy solemos llamar civilizaciones. La diferencia cultural clave entre las sociedades llamadas civilizadas y las que tienen baja centralización es la manera de enfocar la relación con la naturaleza. En las sociedades civilizadas comienza a existir una relación menos directa con la base de subsistencia, que se expresa en sistemas simbólicos

orientados a la trascendencia y al autocontrol cotidiano. Esta evolución, planteada aquí en trazos tan generales, se ha ido profundizando cada vez más y hoy se manifiesta en el sistema interestatal moderno, que en su expansión de occidente hacia el mundo ha ido abarcando la diversidad humana.

El proceso civilizatorio expansivo de occidente siempre ha tenido espacios no totalmente colonizados —a través de las diversas formaciones socioculturales que existen en el planeta— y voces críticas que han señalado sus efectos negativos —como el movimiento romántico o el anarquismo en occidente mismo—, y de ellos han aparecido propuestas de crianza marginales. De igual modo, como planteó Elias, el propio proceso civilizatorio, como tendencia a una sociedad autocontrolada con un monopolio firme del Estado, tiene sus reveses momentáneos —como las guerras mundiales en Europa que él señala— y, potencialmente, puede manifestarse un proceso descivilizatorio de larga duración. Hoy, justo cuando la expansión es casi planetaria, existe un gran número de fenómenos que plantean que, aunque existe una cada vez mayor interdependencia económica y un creciente intercambio cultural, la civilización moderna se encuentra en un periodo de declive que se asocia a la pérdida de poder de los Estados y al deterioro de la base natural.

Ciertamente son muchas las voces que plantean que nos encontramos en una crisis civilizatoria, que implica una pérdida de sentido o dirección y una serie efectos no deseados producto del desarrollo tecnológico, la sobreexplotación de recursos y la vertiginosa expansión de occidente. En un par de siglos las sociedad industriales capitalistas han provocado la disminución de la gran diversidad biológica y cultural presente en el planeta y, en ese camino, lo que pudo verse como la consecución de un gran estado de bienestar material asociado al progreso tecnológico, ha creado un gran desequilibrio que hoy causa estragos en múltiples lugares, provocando desestabilidad y violencia, incluso en “los países desarrollados”. Se trata de un proceso complejo en el que la interdependencia y la comunicación se han incrementado, pero en el que, a la vez, el proceso de deterioro de la base de vida se ha vuelto una amenaza constante al estilo de vida “civilizado”.

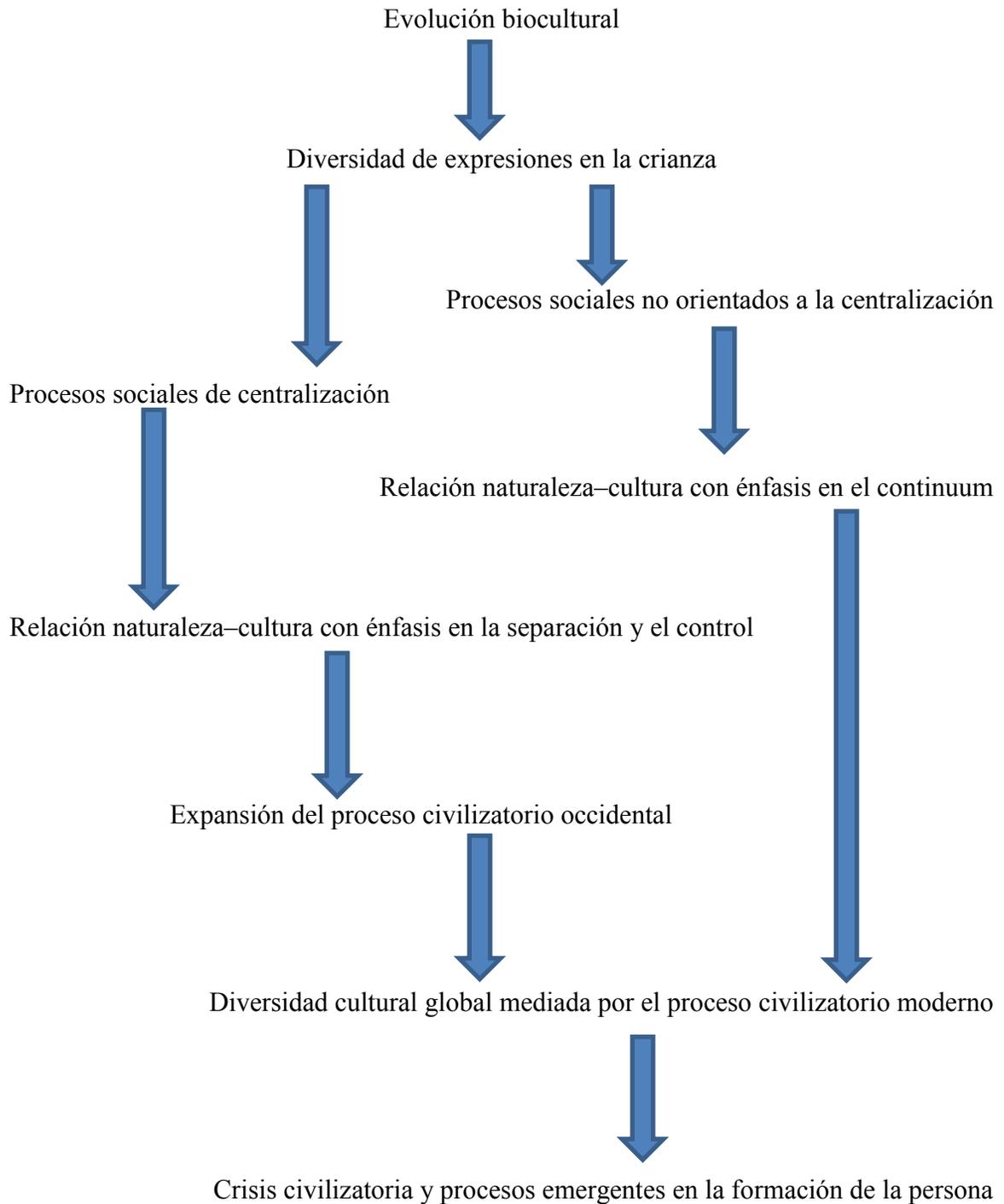
Si el proceso civilizatorio planteado por Elias prevaleciera, de estos procesos debería emerger un gobierno global cuyo monopolio de la violencia pudiera pacificar el mundo; sin embargo, sobre todo teniendo en cuenta el deterioro ecológico, que pone en riesgo la base económica, también podríamos considerar que, en la coyuntura actual, hay una pérdida de control

por parte del Estado y ha comenzado una lucha permanente por recursos escasos, lo que parece conducirnos a un proceso de descentralización de larga duración, es decir, a un colapso civilizatorio que se expresaría en múltiples problemas sociales y en el nacimiento de nuevas formas de organización social y cultural a lo largo y ancho del mundo. El cuadro 2 expresa de manera gráfica el proceso mencionado, destacando las tendencias sociogénéticas que han sido claves a escala evolutiva y su relación con diferentes expresiones de relación entre naturaleza y cultura.

Como ya se comentó antes, cuestionamos el concepto de *descivilización* como contraparte de la civilización de Elias, pues desde nuestro punto de vista puede llegar a contradecir el sentido descriptivo y neutral que el autor planteaba dar al concepto *civilización*. *Descivilización* lleva implícito un sentido de retroceso con una carga negativa que se asocia a condiciones de descontrol y violencia. Para evitar esa visión, aquí preferimos hablar de fenómenos y propuestas de vida emergentes, no necesariamente negativas, que son efecto de una crisis civilizatoria y se manifiestan a principios del siglo XXI —en el momento en que la interdependencia se ha globalizado—. Tales fenómenos y propuestas nacen de nuevas figuraciones derivadas de las condiciones socioeconómicas actuales, las cuales involucran pérdida de poder y legitimidad en los Estados, desestabilidad y violencia.

La moneda parece estar en el aire. Muchas películas de ciencia ficción del siglo pasado nos colocaban entre dos opciones contrarias, o predecían un colapso apocalíptico o planteaban un mundo racionalmente organizado y pacífico en el que la tecnología proveería bienestar a gran escala. Sin embargo, el debate no se trata sólo de imaginación, sino de la lectura que podemos dar a la historia y a las condiciones que enfrentamos. En términos ecológicos, sobre los que Elias no reflexionó, la creciente interdependencia y el consumo exponencial asociado a nuestro estilo de vida no puede sostenerse por mucho tiempo, pues su dinámica destruye aceleradamente la biodiversidad y está generando múltiples escenarios de conflicto y disputa por el control de los recursos. Aparentemente ya nos encontramos en una espiral de violencia que, en la decadencia civilizatoria, va acompañada por la pérdida creciente del control que ejercen los Estados modernos.

Cuadro 2. *Tendencias culturales de la crianza*



Vistos en gran escala estos patrones parecen desalentadores y plantearían una opción maniquea entre civilización (el bien) y violencia o descivilización (el mal). Por ello, aunque Elias afirma no tomar partido, en muchos pasajes de su lectura parece deducirse que la civilización es

un logro que debemos conservar. Sin embargo, es necesario apreciar que los problemas emergentes son el reverso o la cara oculta de la civilización y, aunque eso no significa necesariamente ver a la civilización como *el mal*, ante la profundización de la crisis, parece relevante valorar perspectivas y estilos de vida que apuestan por valores alternativos, lo cual implica concebir otro sentido del bienestar y transformar la relación con nuestra base de vida.

Es importante acotar que, aunque Elias en varios pasajes de su obras reflexionó sobre la existencia de problemas civilizatorios o malestares importantes frutos de la civilización, en general se asume a sí mismo como investigador neutral —por lo que pretende describir el proceso sin juzgarlo— y, por otra parte, nunca reflexionó sobre el tema ecológico, tema que es vital, pues pone el acento en la viabilidad del estilo de vida civilizado. Tal vez por ello se enfocó en los procesos de violencia o guerra como pequeños reveses en un camino en el que en la larga duración prevalece la dirección al autocontrol y la pacificación, y no teorizó con detenimiento sobre la posibilidad de la “descivilización” como proceso largo, como sí hacen varios de sus seguidores. Para él, la prevalencia de la interdependencia no prefiguraría una “crisis de la civilización”.

Por el contrario, en este trabajo consideramos la posibilidad de un proceso de descentralización de larga duración como resultado de la crisis actual, pero abrimos la perspectiva no sólo hacia las expresiones “negativas” del deterioro de la civilización, sino a las experiencias que construyen opciones o resisten las condiciones dominantes. Estas propuestas no necesariamente implican una vuelta al pasado, sino un replantear la experiencia presente. Al revisar los procesos sociohistóricos, nos interesa encontrar relaciones que nos permitan evaluar los límites y posibilidades para la transformación de las sociedades actuales en el marco de la crisis civilizatoria. Los ejemplos que revisaremos son experiencias de vida que apuestan por un cambio y que se expresan con diversas perspectivas y grados de conciencia sobre el fenómeno de la crianza.

Proceso civilizatorio y malestar cultural.

Para Tomasello, la evolución nos ha hecho ser una especie flexible que construye su comportamiento a partir del aprendizaje en un contexto específico. Denomina sociogénesis al proceso por medio del cual las generaciones precedentes han construido un entorno cultural que se convierte en base de nuestra vida. Lo interesante aquí es que nuestra biología posibilita gran

diversidad de sistemas culturales, y estos se actualizan produciendo cambios que difícilmente ocurrirían, o tardarían mucho tiempo, en un plano solamente biológico.

La propuesta del autor es que ese potencial nace porque la especie humana cuenta con una cognición peculiar que le permite reconocer intencionalidades (el mundo mental de los otros) y relaciones de causa–efecto. Se trata de dos habilidades cognitivas que nos posibilitan hacer analogías y prever escenarios futuros, acciones que implican tomar distancia relativa del mundo del cual formamos parte. Así, aunque no somos los únicos animales que transmiten experiencias de una generación a otra, dichas habilidades cognitivas han potencializado nuestra capacidad de aprender y transmitir cultura, acumulando experiencias generación tras generación, como ninguna otra especie.

Un primer ejemplo de esta cognición, que implica previsión y reflexividad sobre las relaciones causa–efecto, es el diseño y planeación de herramientas; sin embargo, esa toma de *distancia relativa* se expresa también en el hecho de que nuestra relación con el mundo comenzará a ser mediada por significados y conocimientos culturales y se representará de manera simbólica, con lo cual la adaptación y la subsistencia dependerán más de nuestra herencia cultural que de nuestra herencia biológica. Todo ello nos ha convertido en una especie plástica y flexible, cuya cognición, si bien tiene una base genética, permite que sus comportamientos puedan adaptarse rápidamente a nuevas condiciones.

Siguiendo este planteamiento, asumimos que la evolución biológica (filogénesis) y la evolución sociocultural (sociogénesis) tienen un desfase de velocidad, que produce una separación que es característica de la condición humana. Se trata de un fenómeno que cobra diversas expresiones a través del tiempo y las culturas que influye en la manera como se concreta la conciencia de uno mismo, como entidad separada, y la relación con nuestro entorno. Para comprender cómo ha cambiado esa relación a lo largo del tiempo, recuperamos la propuesta de Berman (2006), pues propone un enfoque para comprender la historia de la relación sí mismo/otro, tomando como referencia la diversidad cultural y las formaciones socioeconómicas a través de los tiempos, algo que coincide en parte con el planteamiento de Elias.

Así, reflexionando sobre la transición entre el Paleolítico y el Neolítico que comentamos en apartados anteriores, Berman encuentra dos maneras básicas de mediar nuestra relativa separación de la naturaleza. Se refiere a estas mediaciones como *la paradoja* y el *complejo de autoridad sagrada*. La primera implica un distanciamiento y una conexión simultánea con el

entorno, que se manifiesta en un estado de alerta asociado al estilo de vida recolector cazador, es decir, a una vida móvil, sin profundas desigualdades, en la que lo sagrado se vive de modo horizontal. La segunda sería la condición civilizada en que se enfatiza la distancia hacia el entorno y la búsqueda de significado. Ello se asocia a la vida sedentaria, a la profundización de la desigualdad y a una experiencia en la que lo sagrado se ha proyectado hacia arriba.

En la siguiente cita, Berman define (2006) a la experiencia de “la paradoja” haciendo un contraste implícito con la experiencia en “el complejo da autoridad sagrada”:

[La experiencia de la paradoja] No se caracteriza por la búsqueda de significado, una insistencia o esperanza de que el mundo sea de esta manera u otra. Simplemente se acepta el mundo tal como se presenta, y en ese sentido pareciera requerir alto nivel de confianza. Uno no se ocupa de la alienación (la ruptura entre sí mismo y el mundo) sino que vive en ella y acepta la incomodidad como parte de lo que es. (p. 21)

Como ya analizamos, para Berman, tras el Neolítico, en contextos de movilidad más restrictivos que produjeron mayor previsión en la producción de alimentos, pero también mayores conflictos al interior de la sociedad, emergen fenómenos nuevos, como la religiosidad vertical orientada a la trascendencia, que se relaciona con el hecho de que no estamos totalmente cómodos en el mundo y requerimos algo más. Este sentimiento de malestar es para el autor la base del fenómeno “complejo de autoridad sagrada” y considera que, desde entonces, la búsqueda de significado y el ansia de trascendencia (o religación) se convertirán en aspectos medulares de la civilización.⁸⁷

Así pues, uno de los puntos más interesantes de Berman es que propone una explicación del malestar cultural asociado a las civilizaciones. El planteamiento, para nosotros, se relaciona con la brecha existente en filogénesis y sociogénesis, es decir con los ritmos divergentes entre la evolución biológica y la evolución sociocultural, que en determinadas condiciones se acentúan y parecen correr en sentidos contrarios. Por ello, de una evolución biológica y cultural asociada a la vida como recolectores cazadores, cifrada en millones de años de evolución homínida, hace unos

⁸⁷ Obviamente, en medio del espectro de opciones hay muchos grados y matices contextuales; sin embargo, es significativo identificar una tendencia que se ha profundizado en el mundo moderno. Aquí es clara la resonancia con el planteamiento evolutivo de Norbert Elias, para quien la psicogénesis está asociada al grado de centralización y especialización de las sociedades, algo que ha ocurrido en diversos contextos a medida que avanza la historia humana, y constituye lo que él denomina proceso civilizatorio.

10 mil años —un periodo muy corto en contraste— ocurre una transición importante que acelera los cambios sociogenéticos y el distanciamiento relativo con la base natural.

El planteamiento de Berman es que el nacimiento psicológico (psicogénesis) durante los primeros años, en tanto desarrollo de la persona socialmente mediada, ocurre de maneras más o menos abruptas dependiendo del estilo de vida y las prácticas de crianza del grupo, y que esa experiencia afecta de formas diversas la experiencia emocional y social de las personas. Ya hemos comentado las observaciones del autor sobre la crianza en sociedades occidentales y no occidentales y sus planteamientos sobre la transición entre el Paleolítico y el Neolítico. Lo que hay que destacar aquí es que el proceso civilizatorio, a partir del Neolítico, pero de manera muy clara en las sociedades urbanas modernas, ha conducido a nuevas formaciones sociales y familiares en las que aspectos de la crianza con gran continuidad filogenética se han transformado, produciendo malestar cultural.

De esta manera, Berman propone que las pautas de crianza que reducen el contacto corporal y el periodo de amamantamiento generan un vacío que debe ser llenado por “objetos transicionales” asociados a los sistemas culturales propios de su contexto. Esta interpretación se basa en la teoría de relaciones objetales de Winnicott, que Berman proyecta a escala social. De esta manera concluye que el proceso civilizatorio produce una grieta o falla psicológica, que es funcional en el contexto histórico, pero que genera malestar en las personas, las cuales buscan un remedio a través de “objetos transicionales”.

El ejemplo más emblemático de “objeto transicional”, en el contexto actual, es la dependencia del niño con su oso de peluche, pero Berman propone que esos objetos son una necesidad hasta la edad adulta, y si bien en el pasado la sociedad ofrecía opciones estables como una religión general, en la actualidad dicha necesidad se manifiesta en la búsqueda permanente de artilugios culturales, como las religiones, las ideologías, el consumo y todas aquellas experiencias que nos permiten encontrar significado o nos brindan experiencias de conexión o ascensión como medio para llenar la falla, incluyendo la posibilidad de adormecerla con el uso de narcóticos que es popular en la actualidad. Un punto crucial es que, como el oso de peluche, los objetos transicionales son un sustituto del apego primario y se convierten en una dependencia, es decir,

que se ha creado un patrón adictivo cuando, paradójicamente, o aparentemente, la sociedad exige independencia, previsión y autonomía individual.⁸⁸

Por otra parte, como hemos visto al comparar las prácticas de crianza de los recolectores cazadores y de las sociedades agrícolas y ganaderas, derivadas de su estilo de vida, las primeras promueven la autonomía y la asertividad, mientras que las segundas promueven la obediencia y la conformidad. Esto último, en términos de Elias, significa promover mayor autocontrol o previsión, lo cual se hace cada vez más temprano y de forma más intensa en sociedades altamente centralizadas. Esta tendencia es clave, pues plantea mediaciones culturales que promueven una mayor distancia hacia nuestras pulsiones biológicas, y eso implica un sentido mayor de individualidad y distanciamiento con el entorno natural, concebido como reino autónomo de objetos.

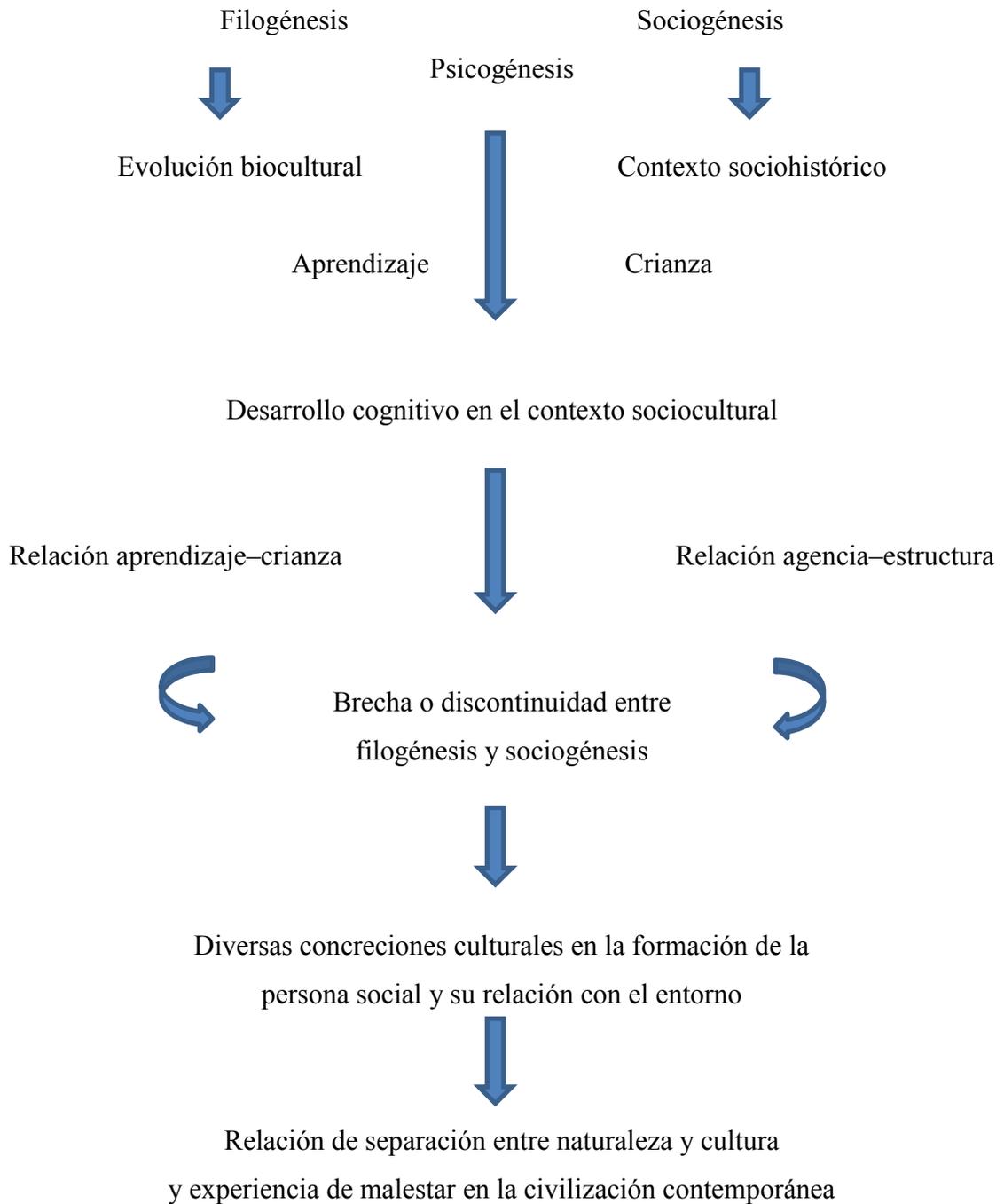
Sacando nuestras propias conclusiones, aquí planteamos que la base del proceso civilizatorio es la discontinuidad entre filogénesis y sociogénesis, que se profundiza con la centralización y la especialización en la sociedad y conduce a una experiencia de malestar asociada al incremento del autocontrol y de la separación entre naturaleza y cultura en nuestra vida cotidiana. En este sentido, si bien la profundización de la distancia entre filogénesis y sociogénesis brinda peculiaridad a la experiencia humana y se relaciona con su potencial cultural, tiene como contraparte el hecho de haber conducido a un sentido de malestar que se ha profundizado en el proceso de la civilización.

Así pues, a medida que avanza la previsión, la centralización política y el distanciamiento con la base natural, aumenta la conflictividad de las interacciones, la crianza promueve el autocontrol temprano y se produce un sentimiento de pérdida, por lo que la búsqueda de sentido, o sanación, comienza a formar parte de la experiencia humana. Por ello, la hipótesis general es que a partir de los procesos que acompañan el surgimiento de los Estados antiguos y modernos se ha venido ampliando la brecha o discontinuidad entre el proceso filogenético (evolutivo) y el proceso sociogenético (sociohistórico), y que esa brecha o discontinuidad se manifiesta en las personas generando malestar personal (psicogénesis). La evolución cultural aparece como un

⁸⁸ Este planteamiento coincide con el planteamiento de Jean Liedloff (2014) en *El concepto de continuum*, quien, a partir de sus experiencias con las prácticas de crianza en tribus amazónicas, concluye que muchos malestares de la crianza moderna y parte de nuestro malestar como personas se deben a la ruptura del apego primario que tiene una base biológica. A partir de ello ha nacido un movimiento transnacional que propone prolongar el amamantamiento y recuperar el apego

proceso de escisión “relativa” de la naturaleza en el que, en algunos contextos, pasamos de formas de conciencia en las que se privilegia la continuidad a formas de conciencia en las que se destaca la separación (véase cuadro siguiente).

Cuadro 3. *Brecha entre filogénesis y sociogénesis*



¿Pero cómo evaluar el potencial o el sentido de transformación cultural en la crianza? Aquí asumo una perspectiva ecológica porque el deterioro ambiental es un tema que nos atañe a todos y porque considerar nuestro bienestar como especie, enlazados a la trama de la vida, resulta un punto de referencia más que relevante para reflexionar y valorar posibilidades. Esta reflexividad es en sí misma una experiencia reciente en la historia de nuestra conciencia, fruto del proceso civilizatorio moderno, sin embargo implica un cuestionamiento de fondo. Por lo general, las personas buscan lo mejor para sus hijos acordes a una perspectiva heredada que se presenta como sentido común. Sin embargo, en un tiempo que nos mantiene permanentemente inmersos en relaciones interculturales e intercambio de información a gran escala, el acceso a diversas perspectivas provee posibilidades dialógicas y de reflexividad con las que es posible cuestionar los esquemas heredados y construir opciones. En nuestro caso, pensar a través del tiempo y las culturas, teniendo como referencia un enfoque ecológico, implica descentrarnos y tratar de concebir lo que se gana y lo que se pierde desde diferentes puntos de vista y experiencias.

Elias no reflexionó con profundidad sobre la relación entre el ser humano y la base que lo sustenta. Su análisis de la civilización reflexiona sobre la amenaza de la guerra, pero no problematiza la viabilidad ecológica de la civilización o si la guerra, más que un fenómeno que desata pulsiones que controla la civilización, es parte intrínseca de ella. En este trabajo, nuestro planteamiento es que el autocontrol del cuerpo y las emociones que se enfatiza en la modernidad va de la mano con una creciente separación o distancia con la base natural de subsistencia; se asocia a la creciente especialización de las sociedades que han evolucionado hacia la centralización del poder y ha implicado, históricamente, la expansión colonial a través de la guerra.

De esta manera, el proceso civilizatorio de occidente se expresa en una experiencia de vida que tiende a asumir al cuerpo, las emociones, los grupos humanos y el entorno vital (lo que solemos llamar “naturaleza”) como algo separado que puede ser colonizado y controlado. Se trata de una relación epistemológica con el mundo que enfatiza la distancia y el control, más que la continuidad y la conexión. Dicha epistemología ha surgido en el marco del nacimiento y expansión de los Estados modernos y hoy resulta dominante en el mundo contemporáneo. Sin embargo, hay que enfatizar que es una entre muchas otras, pues recorriendo la diversidad cultural podemos considerar que la mayor parte de las culturas enfatizan de varias maneras la relación o

el *continuum* con el medio que las sustenta, y ello tiene diversas expresiones en modos de subsistencia particulares (Descola, 2012).

Por todo lo anterior, aquí asumimos que los desafíos contemporáneos que implican la crisis ecológica y “los malestares” cotidianos de nuestra civilización nos plantean la necesidad de reconstruir de manera personal y social nuestra relación con la naturaleza, lo cual, como hemos visto, pasa por la crianza y las condiciones estructurales en donde nos desenvolvemos. Ello implica la comprensión esencial de que, a pesar de la relativa distancia que podemos establecer con nuestra base de vida y con nuestras emociones, no podemos trascender nuestra condición animal y, por ello, requerimos valorar ambas dimensiones de nuestro potencial; en este caso, encontrar un lenguaje cultural que nos permita reconocer y expresar nuestra naturaleza.

Proceso global y diversidad.

Somos una especie social, toda nuestra historia hemos vivido en grupos y nuestra experiencia cultural ha estado marcada por las características de su organización. Durante el Paleolítico vivimos en pequeñas bandas que se expandieron por el mundo. Sin embargo, a medida que en algunos sitios la población aumentó, surgieron formas de organización social cada vez más amplias, que desembocaron en el surgimiento de grandes sociedades-Estado. Esas sociedades tuvieron amplia influencia y eventualmente entraron en decadencia. La historia contemporánea es heredera de ellas y fruto de los contactos interoceánicos ocurridos hace más de quinientos años, los cuales derivaron en la creación de los Estados modernos y el sistema interestatal actual. Hoy los humanos somos parte de sociedades interconectadas a escala global, lo cual, sin duda, condiciona nuestra experiencia afectándonos en diversas formas y grados.

Por eso, si bien todo niño crece en un contexto sociocultural específico que le brinda experiencias y conocimientos particulares, su vida se encuentra ligada de diversas formas a la dinámica global y a las relaciones de poder que le acompañan, lo que crea un marco común en el que tienen lugar las distintas experiencias. Y es que la historia de los últimos 500 años puede describirse como la manera en que la diversidad sociocultural ha sido atrapada en un orden social mundial cuyo poder se expande como una mancha hacia todos los rincones. A su paso, algunas sociedades se han visto notoriamente desdibujadas, pero muchas otras mantienen su fuerza, aunque sin duda sus colores han sido permeados por influjo global y ello ha generado nuevas formas y matices.

Sin embargo, debemos decir que el acceso o receptividad a las estrategias, valores y significados globales es un proceso diferenciado en el que influye la historia, las relaciones de poder locales y el posicionamiento, consciente o inconsciente, de las personas ante la influencia sociocultural de la globalidad. Por eso, si bien la experiencia de los niños depende en gran medida del entorno social cercano, no puede escapar al influjo de la dinámica global y a las asimetrías de poder que éste implica, situación que genera dialécticas complejas entre las condiciones globales y las locales.

En ese sentido, comprender el proceso de socialización actual implica tener en cuenta la relación entre lo global y lo local, pues, por una parte, inevitablemente las personas construimos nuestros valores, significados y prácticas hacia los niños condicionados por el influjo global y, por otra, las sociedades locales y las personas que las conformamos no somos entes vacíos ni pasivos y, desde nuestras propias historias, tradiciones culturales y valores, tomamos, adaptamos, rechazamos, modificamos e inventamos nuestros propios referentes. No es un proceso necesariamente consciente y, aun cuando puede serlo, debemos señalar que, pese a todas las adaptaciones y creatividad de las culturas locales, en la balanza las tendencias globales tienen un papel colonizador que tiende a erosionar las formas de organización y los referentes locales en el proceso de socialización. El proceso de expansión capitalista ha significado la extinción de especies y ecosistemas, pero también de culturas y de lenguas.

Al respecto, se puede afirmar que existe un conjunto visiones y prácticas sobre la niñez que se han convertido en hegemónicas, pues responden a la necesidad de crear individuos adaptados a la vida y a valores asociados al Estado, la producción mercantil y la sociedad de consumo. Al mismo tiempo, existen por otro lado las visiones y prácticas locales que responden a las tradiciones heredadas y a las necesidades que impone su propio estilo de vida, incluyendo las presiones del sistema global. De esta manera, los valores, estrategias y prácticas locales relativas a la niñez se encuentran en constante diálogo, negociación, adaptación o confrontación, y en innumerables casos, en un proceso de transformación que refuerza las prácticas y las visiones de crianza que se reproducen a escala global.

Entre las principales presiones o influencias que el proceso global tiene sobre la niñez se encuentran las políticas económicas exógenas, los programas educativos y de salud y el impacto de los medios de comunicación masiva, todos aspectos del orden mundial que generan cambios en cadena sobre las estrategias de subsistencia, los hábitos cognitivos y los conceptos y cuidados

familiares durante la crianza. Así, la tendencia general parece apuntar al desarraigo de las visiones locales y a la adaptación paulatina o forzada a las condiciones y valores impuestos por el capitalismo envolvente.

Sin embargo, también es necesario plantear que, dentro del mismo proceso globalizador —en los contextos que históricamente se encuentran más condicionados por él, como los países occidentales y muchas ciudades grandes y pequeñas en el mundo—, han existido y existen innovaciones o contracorrientes que cuestionan los efectos globales de la socialización contemporánea tanto en la sociedad como en el medio ambiente, proponiendo formas alternativas a nivel escolar y cotidiano. Los cuestionamientos van desde el rechazo a las técnicas de parto y las prácticas de crianza generadas en la modernidad hasta la construcción de nuevas prácticas de crianza familiar. Así los movimientos propugnan propuestas como “parto sensible”, “crianza con apego”, y se promueven proyectos escolares alternativos o, incluso, se rechaza todo tipo de escolarización proponiendo la educación desde la casa.

Así pues, aunque la globalidad se impone con un proceso arrollador, es necesario enfatizar que, aunque hoy resultan débiles o incipientes, las prácticas alternativas y posiciones críticas, derivadas de la diversidad local y la búsqueda de nuevas opciones, eventualmente pueden ser factor de cambio en las nociones culturales de la niñez temprana, en los conceptos de persona y en el proceso de socialización general, influyendo en la experiencia de la niñez a escala local y global. En este sentido, los procesos globales, situados localmente, entrelazan a *la relación agencia–estructura* con *la relación aprendizaje–crianza* en la niñez temprana, pues las perspectivas y prácticas que las personas tienen sobre la niñez dependen de las opciones que han heredado y las que construyen en el marco de un contexto social dinámico que se relaciona con procesos globales.

De esta manera, a partir de la interacción entre las condiciones locales y las globales que influyen en la niñez temprana, se perfilan las siguientes preguntas: ¿Cómo enfrentan las personas las tendencias de socialización hegemónicas? ¿Qué opciones surgen en el marco de la resistencia o la innovación cotidiana y qué nociones y prácticas las caracterizan? ¿Qué opciones nos brindan estas alternativas en el marco de la necesidad de crear una relación equilibrada con nuestras emociones y con el medio ambiente? Y, por último: ¿Cuáles son los límites y posibilidades de las opciones alternativas en los contextos actuales?

Estructura y mediación familiar.

El proceso de socialización humana, en general, requiere de un contexto de cuidado primario y la interacción con un medio de vida mediado socioculturalmente. En el mundo contemporáneo, especialmente en los contextos urbanos, ello implica diversos contextos de socialización compartidos en diferentes formas y grados. El entorno doméstico o familiar, el contexto vecinal o comunitario, los espacios públicos de tránsito y convivencia, los centros educativos estatales o privados y las instituciones públicas de diversa índole —como centros administrativos, de intercambio comercial, de trabajo y de esparcimiento— se encuentran permeados, de alguna forma, por un flujo de información constante proveniente del contacto intercultural y la comunicación global.

La organización de cada espacio, sus normas de uso y comportamiento y las pautas de interacción nos colocan ante un conjunto de conocimientos tácitos, que poco a poco, de manera no planificada, vamos descifrando para construir el mapa de nuestra “realidad”. Así, nuestro medio de vida nos vincula con diversas personas y fuentes de información que, partiendo de nuestros cuidadores en el espacio doméstico o cotidiano, nos proyectan hacia el mundo que nos rodea, pasando por las amistades, las redes de apoyo y las personas con quienes establecemos relaciones formales o informales; es decir, todo un marco social al que se suman los seres o entidades que comparten nuestro espacio y momento: plantas, animales, materiales, objetos físicos y tecnológicos —desde una piedra o un alfiler hasta una montaña o una televisión— y todo aquello que, sin descanso, nos comunica los límites y posibilidades de nuestro mundo.

Así la socialización, tal como aquí la describimos, no es solamente un proceso interactivo entre personas; incluye el medio de vida extenso en el que nos encontramos inmersos cotidianamente. De hecho podemos plantear que, sobre todo en los primeros años de vida, somos socializados por un mundo que nos comunica más de lo que la sociedad puede mediar, por lo que requerimos un proceso paulatino para aprender lo que es relevante o culturalmente significativo. Por ello, podemos decir que nuestro primer socializador es el mundo percibido y, desde ahí, el mundo social va adecuando nuestra percepción a sus esquemas y en ello radica la diversidad cultural. Sin embargo, también podemos decir que el mundo siempre está ahí, superando nuestras perspectivas, accesible de “otras” maneras que potencialmente podemos usar.

En este sentido, el proceso de crianza incluye a las personas que nos rodean y el entorno material, institucional y tecnológico que ellas han construido desde su herencia sociocultural. Lo

que implica que no sólo aprendemos maneras de entendernos como personas y relacionarnos con nuestros semejantes, también aprendemos maneras de entender y relacionarnos con nuestro medio de vida. Podríamos decir que la socialización implica interactuar con nuestro medio social y con nuestro medio natural, pero hay que advertir que desde algunas perspectivas, incluida la que aquí nos guía, hemos de ver ambos aspectos siempre de forma relacional. Así nuestra socialización incluye nuestro “cuerpo” y la experiencia social que nos hace relacionarnos con él y con el medio “natural”, aspectos que dependen de las perspectivas culturales, pero que también las trascienden.

Por mucho tiempo, en el proceso de crianza fue primordial el papel de la familia y la comunidad. La interdependencia era limitada y ello significaba que las tradiciones tendían a reproducirse localmente y las influencias exteriores eran asimiladas de forma paulatina. Sin embargo, en el contexto global actual —donde se han difundido instituciones socializadoras como la escuela y los medios de comunicación y donde la información fluye de forma cada vez más acelerada—, las familias y las comunidades tienen un papel que, si bien no es intrascendente, ahora se encuentra profundamente mediado por la dinámica extralocal. Así, no sólo es que las estructuras familiares y comunitarias han dejado de ser los únicos ejes del proceso de crianza, sino que en sí mismas se han ido transformando en consonancia con las necesidades que impone el sistema global, adaptando, al mismo tiempo, sus formas de organización y sus estrategias de crianza.

En este sentido, retomamos la definición de familia propuesta por Valenzuela Arce (1998), quien nos dice que “Las familias son relaciones de parentesco conformadas desde diversos y complejos arreglos económicos, sociales, culturales y afectivos. Estos arreglos son procesuales, históricamente definidos y relacionales, además de que sus rasgos se encuentran mediados por las características generales de la sociedad global, el ambiente cultural y el universo simbólico” (p. 43). Por eso, entendemos que las familias urbanas actuales son realidades históricamente situadas que, irremediablemente, requieren adaptarse a presiones globales, proceso en el cual la experiencia infantil es afectada de diversas formas.

Sin embargo, debemos decir que, aunque la familia está sujeta a procesos que la transforman cotidianamente, por lo regular sigue siendo el contexto humano más inmediato a los niños, sobre el cual recae una responsabilidad directa para su cuidado y educación. No se puede negar que la familia tiene un papel central en la crianza y, por su carácter afectivo, su impronta

tiene un efecto duradero sobre la vida las personas. Por ello, la familia en sus diversas expresiones, como entorno de cuidado y educación inmediato, continúa siendo clave en la reproducción de la especie y en la reproducción de la sociedad, ante la cual tiene un papel relevante como mediador ante las diversas influencias provenientes del contacto intercultural y la globalización.

En este sentido, la mediación cultural de la familia consiste en la elección consciente o inconsciente de opciones educativas y de convivencia y en la creación de estrategias para reforzar sus propias perspectivas culturales o evitar influencias del contexto que son consideradas negativas. Así, en un contexto como San Cristóbal de Las Casas, las familias tienen un menú de opciones educativas y de esparcimiento cuyo acceso depende de circunstancias muy específicas que tienen que ver con condiciones estructurales y referentes culturales asociados a ellas y con las historias particulares de las personas que integran la familia, sus recorridos particulares entre las opciones y referentes existentes.

Resumen y discusión

Los niños nacen en un entorno social heredado de generaciones previas. En los primeros años, mientras se familiarizan con su entorno social, tienen cierto grado de independencia. La condición de aprendiz nuevo les permite transgredir los límites y seguir sus deseos mientras aprenden lo que es relevante en su mundo social. Paradójicamente, esta independencia es vital en su aprendizaje, pues mediante ensayo y error van identificando las coordenadas socioculturales. Cada cultura clasifica de forma diferente la cualidad inexperta de la niñez temprana. De igual manera cada cultura concibe de manera diferente la manera como los niños adquieren sus aptitudes sociales. La investigación del proceso de socialización inicial en diversas culturas bien puede centrarse en el proceso en el cual, mediados por la perspectiva del grupo, los niños pasan de aprendices inexpertos a personas mediadas por su cultura. Esto sucede generalmente después de los cuatro años, cuando los niños dan un salto cualitativo en su aptitud social.

Se trata de un proceso transcultural, aplicable a los niños del paleolítico y a los actuales en diversas partes del mundo. Siguiendo a Tomasello (2007), alrededor de los 4 años surge la consciencia de que los otros son seres intencionados, situación que detona un potencial enorme de aprendizaje cultural. De acuerdo con la neurociencia, hasta los cuatro años el cerebro desarrolla el mayor número de conexiones y, con ayuda de la crianza, el cerebro logra madurar sus funciones. Estamos hablando de la base de nosotros mismos, de nuestra etapa prelingüística,

que por consecuencia es una edad nebulosa en la memoria, pero sobre la cual se forjó nuestro potencial. En esos primeros años, la condición de aprendiz nuevo, no totalmente doméstico, hace que la niñez temprana sea representada de múltiples maneras. Es un punto de indeterminación, transcultural, pero culturalmente concretado y experimentado.

Así pues, la socialización es un proceso humano en que los niños se encuentran desde su nacimiento y con el que paso a paso se integran a un mundo cultural que les es legado por sus antecesores. Observando patrones generales, las prácticas de crianza tienen una relación clara con el estilo de vida y modo de subsistencia de la sociedad, si bien, enfocando los detalles, existe una gran diversidad de experiencias infantiles. Hemos enfocado los patrones generales que nos conducen a mirar la socialización en el mundo contemporáneo y nos permiten tener una perspectiva de cómo somos formados y cuáles son nuestras posibilidades de transformación. El objetivo de este enfoque es ver cómo se construye *la relación aprendizaje–cultura* en la socialización, y la manera como esta socialización incorpora y reinterpreta la herencia social en el marco de *la relación agencia–estructura*.

Si observamos de manera general los procesos históricos, podemos identificar las tendencias que existen en la relación entre las formas de subsistencia, las formas de organización social y las técnicas de crianza o formas de socialización cultural. La aceleración de la evolución biocultural homínida tiene parte de la clave, pues aunque la cultura tal como hoy se concibe tardó mucho en madurar, los cambios evolutivos fueron notablemente rápidos, culminando en el Alto Paleolítico materializados en tradiciones culturales locales. De esa época a la fecha, la evolución sociocultural parece desprenderse de la evolución biológica, llevándonos a formas culturales y de organización social que a menudo se separan de la lógica natural. Lo cual se profundiza en la modernidad en donde se exalta la distancia entre “cultura” y “naturaleza”.

El Neolítico es una etapa crucial, un parteaguas de nuestra consciencia del mundo y la vida. Gran parte de lo que hoy somos tiene su base ahí, el problema clave es que de alguna manera se inicia un proceso acelerado de “desconexión” con la naturaleza y un “malestar cultural”. La evolución cultural generó grandes ciudades y sociedades Estado, de las que somos herederos. La escritura que se manifiesta en estas líneas tiene su origen ahí. Sin embargo, la experiencia personal de la vida neolítica hasta nuestros días implica una profundización constante de una ansiedad que no nos permite estar cómodos en el mundo. Una ansiedad basada en un sentimiento de fractura que necesita ser remediada con pseudosoluciones culturales. Así, durante

el Neolítico, la experiencia personal derivada de la socialización conduce a una niñez con un destete temprano y un menor contacto somático, que produce una sensación de falta que necesita ser llenada, lo cual se relaciona con lo que Berman denomina el “complejo de autoridad sagrada” y una búsqueda de significado y unidad. Desde entonces padecemos malestar cultural y buscamos algo que llene nuestro vacío interno, sin lograr el objetivo.

Así, la experiencia de no estar cómodos en el mundo y buscar algo que nos dé tranquilidad y nos conecte con nosotros mismos se vuelve crucial. Algo totalmente nuevo respecto a la experiencia humana si miramos el largo periodo en que nuestra subsistencia se basó en la caza y la recolección. En esa larga etapa, se vivió al día, con carencias y precariedad en ciertos ciclos, pero el ser humano estaba adaptado a su medio de vida y, muy probablemente, no requería de paliativos o de la búsqueda de significados o salvación. Es lógico pensar esto si partimos de que en esencia somos animales y las preocupaciones de trascendencia tuvieron que surgir en nuestra evolución cultural. Obviamente, no se trata de romantizar nuestro pasado recolector cazador ni de satanizar nuestro presente. Sin embargo, debemos reconocer que, si las sociedades civilizadas no logran entrar en sintonía con el medio natural, permaneceremos en una forma de civilización con tendencia autodestructiva.

El parteaguas entre el Paleolítico y el Neolítico es sólo un patrón general. De igual manera la diferencia entre sociedades centralizadas y poco centralizadas nos marcan tendencias generales, en las que contrastan radicalmente las tendencias de crianza y la formación de la persona. Dentro de estas coordenadas, obviamente hay un gran número de posibilidades; la vida humana tiene gran plasticidad y versatilidad. El mundo contemporáneo es heredero del Neolítico; sin embargo, la dinámica sociocultural ha tomado matices particulares al contacto con diversas sociedades. Hoy la mayor parte de los pueblos del mundo nos encontramos enlazados en un proceso global en el que las tendencias hegemónicas en la socialización tienden a erosionar la diversidad, pero también existen resistencias e innovaciones que cuestionan esa hegemonía y buscan mantener o generar prácticas alternativas.

En ese contexto, sobre todo en las urbes, la familia nuclear es mediadora de un proceso global avasallador. Por eso es sumamente útil reconocer las tentativas que apuestan por algo diferente. Me parece que la crítica al modelo civilizatorio actual es necesaria y urgente pues nos ha conducido a un límite delicado. El proceso civilizatorio moderno, con su necesidad de previsión y autocontrol, condujo a la idea de superación y dominación de la naturaleza, lo cual

implica controlar y domesticar “lo natural” en el proceso de crianza. La misma experiencia urbana nos ha separado radicalmente del medio natural, de tal forma que no somos conscientes de nuestra base de vida y nuestra forma de actuar no permite proteger la base que nos sustenta.

Hoy nuestro estilo de vida se basa en un gran flujo de energía que no sigue los ritmos naturales y que genera cada vez mayor destrucción. El exceso de energía nos hace irresponsables. Cuando miramos a la humanidad en estos términos resulta que el brillo de la civilización es muy ilusorio. Realmente no controlamos a la naturaleza y estamos a límites que no estamos dispuestos ver porque realmente no somos tan conscientes como pensamos. El verdadero reto de la civilización actual es controlar los daños que ha propiciado y construir nuevas posibilidades. La pregunta es si estamos en condiciones de transformarnos, qué alternativas podemos vislumbrar y qué papel jugaría la socialización infantil en ese proceso.

Evidentemente se trata de un asunto complejo. Los niños de hoy no son criados dentro de tradiciones perfectamente delimitables. En general nos encontramos atados a procesos globales en los cuales las relaciones interculturales son primordiales. Una familia nuclear básica se suele formar con un par de personas con historias familiares particulares que no necesariamente confluyen armónicamente en el proceso de crianza. Todo lo cual se complejiza aún más cuando la familia o la comunidad cercana no es el único agente socializador. La socialización en los espacios contemporáneos incluye múltiples influencias sobre las cuales la familia sólo es mediadora. Esto ha generado que, en la vida actual, las tradiciones heredadas, las nuevas circunstancias y los valores que la familia busca promover estén en tensión.

Es por ello que la búsqueda y construcción familiar de alternativas para la educación genera experiencias dignas de atención y reflexión. Ese será el tema de los siguientes tres capítulos. Tal como he planteado desde el inicio, asumo que en esa reflexión es clave *la relación naturaleza–cultura* —que nos remite a nuestra experiencia corporal y a nuestra relación con el ambiente mediadas culturalmente—. Es clave precisamente porque el proceso civilizatorio actual se funda en una discontinuidad entre nuestra herencia biológica y las condiciones derivadas de la evolución social o sociogénesis. Proponemos, retomando a Berman, que esa puede ser la raíz del malestar cultural que cada vez se profundiza más. La inercia global parece imparable. ¿Qué opciones tenemos para conciliar nuestra enorme herencia cultural con “ese algo” que llamamos “naturaleza”? Considero personalmente que hacerlo sería la única prueba real de “consciencia” en nuestra especie, no superior ni inferior, sólo “consciencia”.

Capítulo tres

San Cristóbal de Las Casas: Tres experiencias de crianza a contracorriente

El objetivo de este capítulo es describir la peculiaridad de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas como espacio de vida en el cual confluyen personas y movimientos con perspectivas y propuestas críticas sobre la niñez y la crianza y, partiendo de este contexto, hacer una presentación de las familias que participaron en el estudio, ubicando sus historias, sus referentes culturales y sus proyectos educativos. El propósito es poner las bases para comprender la perspectiva de las familias sobre la niñez, la educación y el proyecto de crianza que construyen, el cual analizaremos con detalle en los capítulos cuatro y cinco, dedicados a temas concretos como la alimentación, la actividad lúdica, la escuela y los medios de comunicación masiva.

Los resultados de este capítulo surgen de las entrevistas autobiográficas que se realizaron con los padres, en las cuales primero se solicitó una narrativa libre y luego se profundizó sobre algunos puntos que resultaron relevantes. La idea fue conocer a través de su historia personal y de pareja los referentes culturales desde los cuales se puede comprender su apuesta por una crianza alternativa. De igual forma, se presentan los antecedentes o historias de crianza de los niños durante los primeros años y las ideas, conceptos y perspectivas generales sobre la niñez y el papel de la crianza, que surgieron durante las entrevistas.

Es importante señalar que aunque la base de información recabada proviene de entrevistas realizadas entre finales de 2009 y principios de 2011, recupero información del proceso crianza posterior, que se obtuvo en interacciones informales y por medio de un último acercamiento formal a finales del 2015. En el texto nos centramos en la base etnográfica inicial, pero ocasionalmente hacemos alusión al proceso posterior de las familias. En el caso de Margaret, Erik, Violeta, Tailí y Carlota, dada la peculiaridad de su experiencia al mudarse de la ciudad a una comunidad rural cercana, ponemos especial énfasis en el proceso posterior marcando los contrastes de su experiencia de transición. Dado que desde el principio se planteó el anonimato de las experiencias, hice uso de seudónimos que fueron elegidos por los protagonistas.

San Cristóbal: Un espacio de contrastes y experiencias alternativas

La ciudad de San Cristóbal de Las Casas es una ciudad pequeña cuya historia reciente la convierte en un enclave cosmopolita donde convergen personas de diferentes etnias, países, oficios y formaciones profesionales. El núcleo local original lo constituyen las poblaciones mestiza e indígena, especialmente los coletos, como se denomina a los mestizos de la ciudad, y la

población de habla tsotsil y tseltal originaria de la región. Sin embargo, a ellos se han sumado personas fuereñas que se han establecido de manera temporal o permanente en la ciudad. Han sido polos de atracción las actividades alrededor de la investigación académica, el trabajo social enfocado a problemáticas diversas que se presentan en el contexto y el creciente turismo nacional e internacional.

Si pudiéramos hacer un recorrido por la ciudad medio siglo atrás, veríamos una realidad muy distinta. El escenario sería una ciudad con calles empedradas enclavada en un área montañosa, con una catedral y un centro cívico central, rodeada por barrios de casas con techos tejados, cada uno con su propia iglesia y fiesta católica tradicional. Encontraríamos también una sociedad profundamente conservadora, en la que los fuereños eran algunos pocos viajeros atrapados por el exotismo del lugar, y la vocación económica de los locales giraba en torno al intercambio asimétrico con la población regional. Los observadores e investigadores de la época coinciden en que la pobreza y la sujeción de la población indígena hacia la mestiza eran patentes.

Los indígenas, en su mayoría dedicados a una economía de autoconsumo en sus comunidades, acudían a la ciudad para vender los excedentes de su producción agrícola y artesanal y para comprar productos de los que carecían, especialmente productos necesarios para las fiestas tradicionales. Los mestizos de la región, algunos poseedores aún de grandes tierras con mozos indígenas, contaban los comercios en la ciudad y ejercían diversos oficios como la producción de pan, velas, cohetes y alcohol, entre otros productos destinados al intercambio. El racismo mestizo y la sumisión indígena se manifestaban, por ejemplo, en el hecho de que los indígenas no podían caminar por las aceras y tenían prohibido pernoctar en la ciudad.

Si regresamos al presente, veremos que aquella sociedad tradicional, marcada por relaciones asimétricas que nacen desde la época colonial, aunque conserva parte de ese trasfondo, se ha transformado durante los procesos históricos recientes. Muchos coinciden en señalar como parteaguas el año de 1994 con el surgimiento del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). El antes y el después de aquel año cambia el rostro de la ciudad en donde, aunque sigue existiendo un conflicto interétnico marcado por la discriminación racial, el poder mestizo ha disminuido y la población indígena, que ahora habita la ciudad como población mayoritaria, ha logrado apropiarse de muchos nichos económicos y mantiene una vigorosa actividad comercial en los mercados locales y en amplios sectores de la ciudad.

Por eso, aunque desde mediados del siglo pasado San Cristóbal de Las Casas contaba con residentes extranjeros y mexicanos fuereños —algunos quizá interesados por “lo pintoresco” del lugar o su diversidad, expresada, especialmente, en los pueblos de origen maya—, fue hasta después del levantamiento armado zapatista que la ciudad adquirió fama internacional y atrajo a gran escala personas de diversos lugares de México y del mundo. Hoy la ciudad ha crecido enormemente y cuenta con una población muy diversa de alrededor de 200,000 habitantes⁸⁹, incluido un flujo de población flotante o temporal que le imprime un sello especial. Parte de su atractivo sigue siendo la arquitectura colonial, con su paisaje de tejados, iglesias y calles estrechas, ahora restauradas y embellecidas para el turismo. Sin embargo, a ello se ha sumado la vitalidad cultural asociada a la población “fuereña”, la cual ha cambiado rápidamente el rostro y la vocación económica de la ciudad.

Resulta desconcertante que el auge de la ciudad se relacione con un movimiento armado; sin embargo, en la estrategia de guerra del EZLN la difusión mediática fue básica y atrajo a un gran número de personas interesadas en el trabajo social y a otras para quienes, tras la caída del bloque socialista, el levantamiento zapatista significó el renacimiento de la esperanza de una alternativa al capitalismo global. De la misma manera, ante los problemas sociales añejos y los asociados al conflicto armado, se estableció en la ciudad un gran número de organizaciones sociales no gubernamentales, nacionales e internacionales, dispuestas a trabajar a escala regional. Junto a ellas aumentó la investigación social, la actividad artística y cultural, la bohemia nocturna y, mientras el conflicto se convertía en una guerra permanente de baja intensidad, focalizada en áreas geográficas concretas, se multiplicaron empresas orientadas al turismo y surgieron un sinnúmero de servicios y negocios enfocados a la población flotante, a los vacacionistas y a la nueva población de la ciudad.

Algunos de los atractivos actuales de San Cristóbal de Las Casas son sus calles y andadores pintorescos, llenos de tiendas de artesanías, hostales, bares y restaurantes, y sobre todo la diversidad cultural, compuesta por las etnias locales de origen maya y las modas y tendencias alternativas que se observan al caminar. Se puede encontrar comida de diversas partes de mundo, para todos los gustos y visiones nutricionales, incluidos menús vegetarianos y en algunos casos

⁸⁹ La población del municipio en 2010 fue de 185, 917 (INEGI, 2011, p. 17). Según la página web cuentame.inegi.gob.mx en 2015 contaba con 209,561 habitantes, veasé: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/default.aspx?tema=me&e=07>

veganos. Existen tiendas de artesanía regional y otras tantas de artesanía del mundo de diversos tipos, incluida “artesanía globalizada” (industrial). Por todas partes se ofrecen textiles, joyería y cerámica, entre muchos otros productos atractivos para los visitantes. También son concurridos sus bulliciosos mercados llenos de productos regionales, como el Tielemans y los mercados especializados en artesanía como el de Santo Domingo y el de San Francisco.

Los andadores siempre transitados exhiben la presencia colorida de la población indígena, mezclada con la presencia de tipos físicos europeos y la población mestiza local. Los estilos de vestimenta abarcan una amplia gama de modas destacándose la presencia de atuendos tribales o “hippies”, que también imprimen un sello exótico al lugar. Es frecuente el comercio ambulante de artesanía y el arte callejero que da vida y color a los andadores y plazas. Por las noches, el bullicio, sobre todo en temporadas vacacionales, se mantiene hasta entrada la noche y se pueden escuchar desde las calles diversos ritmos de música en vivo como jazz, blues, trova, reggae, son jarocho, entre otros géneros, incluida música popular para bailar.

Su colorido y vitalidad cultural ha convertido a la ciudad en referente obligado para quienes visitan el estado. Así, tras la oleada inicial producida por el movimiento armado, que atrajo a una población flotante y permanente interesada por la dinámica sociocultural y la problemática social, llegaron también empresarios, artistas y artesanos de diversos orígenes, extranjeros y mexicanos, atraídos por el auge turístico y la tranquilidad de la ciudad. Muchos de los nuevos residentes se caracterizan por un estilo de vida alternativo que conlleva una posición crítica ante los modelos de vida dominantes, de manera que también se han creado espacios adaptados a ellos, dígame, escuelas activas, tiendas orgánicas, centros culturales, bares con las más variadas expresiones musicales, restaurantes con enfoque saludable o tendencias étnicas exóticas, así como lugares especializados en técnicas terapéuticas y movimientos espirituales diversos, que hacen de la ciudad un mosaico peculiar, donde predominaría aquello que define, con vaguedad, el término “alternativo”.

Por ello, la nueva población, flotante y permanente, aunque heterogénea, se ha convertido en parte de la compleja diversidad local y ha creado un contraste fuerte con la sociedad mestiza originaria, caracterizada por un arraigado conservadurismo. Simplificando aquí una realidad cuyas historias concretas producen diversos matices, podemos decir que, no sin algún grado de animadversión —por los marcados contrastes culturales—, los de fuera y de dentro han tenido que tolerarse. Los de fuera han sido motor para la nueva vitalidad cultural de la ciudad y el auge

turístico y los de dentro, cediendo espacios a través de la venta y la renta de casas y terrenos y estableciendo negocios adaptados a la nueva dinámica, han llegado depender mucho de esa nueva población.

Grosso modo, podemos describir el proceso de diversificación de la población partiendo del año de 1994. Comenzamos con la llegada a gran escala de académicos y activistas, en su mayoría acuerpados en ONGs e instituciones universitarias. De la mano vendrían viajeros simpatizantes del zapatismo —también denominados como turismo revolucionario⁹⁰— interesados en conocer de primera mano la problemática regional y artistas y personas de diversos movimientos sociales y espirituales atraídos también por la nueva dinámica cultural.⁹¹ Muchos de los anteriores se quedarían de forma permanente y, poco a poco, se creó una oferta de negocios en pequeña escala asociada a estilos de vida alternativos, restaurantes vegetarianos y veganos, comidas de diversos países, tiendas orgánicas y artesanales, centros de técnicas espirituales y terapias alternativas, entre otros.

Declarado como “pueblo mágico” por la Secretaría de Turismo del Gobierno Federal en 2003, el auge turístico ha aumentado día con día, y con ello podemos agregar que, junto al turismo revolucionario y las tendencias alternativas, ha crecido enormemente el turismo convencional que, aunque también atraído por exotismo del pasado maya y la bohemia “alternativo-revolucionaria”, ha agregado un nuevo matiz a la ciudad. Las continuas remodelaciones e inversión gubernamental focalizadas en el centro de la ciudad “mágica”, así como el auge turístico abierto a un público más amplio, ha encarecido las rentas y los negocios y hoy se observaran plazas con restaurantes caros que sin duda están cambiando de nuevo el rostro de la ciudad, agregando una nueva capa empresarial orientada a un turismo con mayor poder económico.

Opciones y espacios para la niñez en San Cristóbal de Las Casas

Como hemos comentado, la llegada de fuereños a la ciudad trajo consigo estilos de vida que contrastan con el tradicionalismo de los originarios de la ciudad. En muchos aspectos los de fuera han tenido que gestionar sus propios espacios y, por otro lado, también la ciudad se ha adaptado a ellos, generándose una oferta gastronómica, recreativa, artística y educativa acorde a

⁹⁰ Veáse Coronado (2008) que reflexiona sobre el impacto del turista politizado en Chiapas.

⁹¹ Pinto (2012) describe una red de espiritualidad con personas de diversos orígenes nacionales y profesionales que confluye en la ciudad, alrededor del chaman Don Lauro de la Cruz.

los nuevos gustos, intereses y perspectivas. Con respecto a la niñez la oferta incluye organizaciones con diversos programas y actividades, como: 1) las que hacen trabajo social con niños en condiciones de pobreza y vulnerabilidad, 2) las que han generado espacios lúdicos y artísticos con diversas actividades de aprendizaje y socialización, 3) las que promueven la educación ambiental o el desarrollo de la espiritualidad infantil y 4) los centros escolares con modelos alternativos a los oficiales. Todas ellas cuentan con equipos pluriétnicos que frecuentemente incluyen la presencia de trabajadores y voluntarios de origen local, nacional y extranjero.

Entre las organizaciones que hacen trabajo social se encuentran Melel Xojobal y Sueniños, las cuales promueven proyectos con diversos financiamientos para atender a niños y jóvenes en contexto de pobreza y marginalidad. Melel Xojobal (“Luz verdadera” en tsotsil) hace trabajo social con niños y jóvenes en situación de calle, principalmente niños y niñas trabajadores en el centro de la ciudad, y su enfoque es “la promoción, defensa y ejercicio de sus derechos a través de procesos participativos para el mejoramiento de su calidad de vida”⁹². Sueniños, por su parte, trabaja con niños y jóvenes de colonias marginales “para fortalecer su desarrollo personal, en proyectos artísticos, culturales, ambientales y deportivos para desarrollar habilidades y descubrir talentos”⁹³; de igual forma, brindan acompañamiento escolar-académico, capacitaciones en oficios y realizan talleres para madres y padres con la meta de mejorar la educación y la calidad de vida.

Otros espacios que fomentan la educación y la creatividad infantil, pero que a diferencia de las anteriores no se enfocan sólo en poblaciones marginales son El Ingenio, Cola de Conejo y La Enseñanza, las cuales promueven actividades artísticas y recreativas diversas para un público amplio en la región. En el caso de La Enseñanza y Cola de Conejo, esas actividades son para el público general y, en la mayoría de los casos, abiertas a los niños. En el caso de El Ingenio, son especialmente dedicadas a niños y jóvenes y en ocasiones incluyen padres, maestros y adultos en general. La Enseñanza es un espacio artístico en el que se presentan obras de teatro, conciertos, conferencias, exposiciones diversas y se realizan talleres para aprender diversas técnicas creativas. Cola de Conejo es un espacio caracterizado por la diversidad de talleres que realizan

⁹² Veáse: <http://www.meleljojobal.org.mx/quienes-somos/>

⁹³ Ídem.

semana a semana, desde barro, dibujo, papel maché, hasta elaboración de juguetes creativos con materiales de reciclaje. El Ingenio cuenta con diversos programas como lectoescritura, industrias creativas, creación musical, ciencia y tecnología y creación artística.

También son interesantes los espacios emergentes que se orientan a promover la educación ambiental con niños en la ciudad. Entre ellos podemos comentar el ejemplo de Casa Gandhi, El Ingenio, Crisalium, Jaguar de Madera y Reserva Moxviquil. La Reserva Moxviquil realiza recorridos y cursos de verano en los que se promueve el respeto a la naturaleza a través de la valoración del entorno y el desarrollo de hábitos de vida ecológicos. Crisalium surgió como organización civil difusora de opciones de vida ecológica y prácticas de crianza alternativa, y actualmente es una ecoaldea en formación donde se realizan cursos de construcción natural, agroecología y permacultura que promueven una vida sustentable. De igual modo, Jaguar de Madera surge como taller de carpintería y, a través del reciclaje y la construcción con materiales locales y reciclados, se convierte en un espacio de permacultura urbana, ahora una ecoaldea en las orillas con diversas actividades para niños y adultos.

Casa Gandhi, por su parte, también implica un proyecto comunitario, nacido en la casa de una mujer italiana, quien abrió sus puertas al barrio de Los Alcanfores, primero apoyando en el seguimiento escolar de los niños locales, y poco a poco realizando diversas actividades enfocadas en promover la soberanía alimentaria, proteger el medio ambiente y fortalecer las capacidades locales. En el espacio los niños colaboran en las labores de una granja doméstica; mujeres locales se capacitan y producen agroindustrias y se brinda capacitación en diversas ecotecnologías y construcción natural. Casa Gandhi se sostiene con intercambios en especie con las personas del lugar y con el apoyo de voluntarios y organizaciones locales.

Dentro de la ciudad existen, además, varios espacios que ofrecen terapias alternativas, técnicas para la salud física y espiritual de diversos orígenes y lugares ofertan cursos diversos orientados los niños. Lugares como Casa Luz y Casa Plena ofrecen ciclos de actividades relacionadas con la psicología y la espiritualidad infantil, como yoga infantil, juegos cooperativos, arte terapia e inteligencia emocional para niños. De igual manera promueven cursos orientados a fortalecer la familia. Por otro lado, personas independientes ofrecen propuestas terapéuticas diversas, como la equinoterapia para niños, y existe un gran número de opciones para practicar deportes y arte, como natación, música, danza, fútbol, rugby y artes marciales, entre otros. De igual forma, de paso y permanentes, la ciudad también acoge a artistas que se

orientan a los niños. Cantantes, compositoras infantiles, cuentacuentos, grupos de teatro, titiriteros aparecen de cuando en cuando haciendo espectáculos que generalmente promueven la reflexión y la consciencia.

En lo que respecta al embarazo, parto y puerperio, existen dos organizaciones fuertes que ofrecen múltiples servicios de salud, incluyendo la crianza y el desarrollo integral familiar. Luna Maya y Casa Colibrí apoyan con atención personal, cursos, talleres y diversas actividades los procesos de sexualidad, reproducción, el parto, posparto, maternidad, paternidad y crianza. Luna Maya mantiene un enfoque orientado a “honrar los ciclos naturales de la vida”. De igual forma Casa Colibrí propone “Devolver a la mujer/madre la confianza en su ser, su cuerpo y su sabiduría interior, que la hacen capaz de parir en armonía con su naturaleza”. La siguiente es una lista de servicios tomados de la página web de Casa Colibrí (www.casa-colibri.org), que nos dan una idea del enfoque y propuesta de estas organizaciones.

- Consulta médica prenatal y seguimiento del embarazo
- Acompañamiento emocional profesional durante el embarazo y parto (Doula)
- Curso Psicoprofiláctico de preparación al parto para la mujer y su pareja
- Parto a domicilio y en agua
- Cuidados en el post-parto y del recién nacido
- Apoyo telefónico y a domicilio
- Asesoría en Lactancia
- Terapias Alternativas
- Atención Médica de la Mujer
- Consulta Médica General
- Atención a la Salud Sexual Individual y de Pareja
- Masaje Terapéutico
- Masaje para Bebés
- Conciencia Corporal para Embarazadas
- Cuidado Tradicional con Rebozo
- Cantos y vibraciones - para un embarazo armonioso
- Consulta energética emocional
- Reuniones de papás
- Temascales

- Espacios abiertos, jardín y terrazas con flores y áreas verdes para leer, descansar, tomar té, dar talleres de arte, de Meditación y Salud Integral
- Amplia selección de libros y videos, de temas relacionados con la Salud, el Embarazo y el Parto, para compartir
- Actividades Artísticas alrededor del Embarazo
- Café-té-encuentro
- Proyecciones de Películas y Documentales con temas de Salud en general o de la Mujer Embarazada
- Talleres y capacitación diversos

Luna Maya, por su parte, cuenta con actividades permanentes, entre ellas cursos de preparación al parto, yoga prenatal, yoga posparto, pediatría, círculos de mujeres y pedagogía para la crianza, así como cursos y talleres con diversos temas que se realizan eventualmente, por ejemplo, un taller de meditación sensorial para niños. Sin embargo, Luna Maya se destaca especialmente por sus servicios de partería y formación de parteras. El siguiente texto, tomado de su página web, revela parte de su enfoque:

En Luna Maya creemos que la humanización o “mamiferación” del parto es un derecho básico tanto como una posibilidad extraordinaria de conocer y vivenciar la vitalidad femenina. Para nosotros, un parto humanizado quiere decir que ofrecemos a las mujeres la opción de realizar su trabajo de parto en el lugar donde y cómo se sientan más fuertes y cómodas [...] Al nacer los bebés son colocados directamente sobre sus mamás para iniciar el apego y la lactancia inmediatamente. Posponemos el corte del cordón para asegurar que el bebe reciba todos los beneficios de sus células madre. Nos quedamos en tu casa durante cuatro horas para revisarte a ti y a tu bebe, apoyar en la transición del bebe y asegurar que la familia esta cómoda y segura.⁹⁴

En lo que respecta a la educación escolar hoy existen varias opciones de escuelas privadas que manejan modelos alternativos a los oficiales. La escuela pionera es El Pequeño Sol, que desde los años ochenta del siglo pasado surge por el interés de un grupo de locales y fuereños que se organizaron para crear una escuela con una pedagogía alterna a la oficial. Así —con un grupo de familias de diversos lugares, “algunos pocos de San Cristóbal, otros de Francia, Alemania,

⁹⁴ Obtenido en febrero de 2016 de <http://www.lunamaya.org>

Suiza, EE.UU., Argentina, Inglaterra” (Suarez, 2016)—, esta iniciativa subsistió los primeros años de forma autogestiva, y poco a poco se convirtió en una institución vigorosa que hoy es un espacio clave para las familias fuereñas y locales, que cuentan con beca o la posibilidad de pagar las colegiaturas.⁹⁵

La propuesta pedagógica de El Pequeño Sol se ha nutrido de varias perspectivas. Una de las fundadoras introdujo la pedagogía Waldorf que, con el paso del tiempo, se fue transformando, conforme integraron otras pedagogías como Montessori. Actualmente, se encuentran reconocidos por la Secretaría de Educación Pública y plantean un modelo curricular basado en el Aprendizaje para la vida. El siguiente texto ha sido tomado de su página web:

Nos oponemos a la educación que memoriza, que repite lo establecido como única verdad, a la que suprime el pensamiento y la creatividad, a la que se conforma con lo dicho, a la que mide lo que se debe hacer, a la que acumula, a la que piensa que la razón es el único camino del aprender, a la que se calla frente a las injusticias, a la que no se mueve o se mueve por lo que le dicten. [...] Proponemos una educación lúdica, práctica, basada en los intereses de las niñas y los niños, ofreciendo actividades que integren el desarrollo de las dimensiones social-afectiva, cognitiva y física como pueden ser: proyectos, centros de aprendizaje, conferencias, gimnasia, conciencia corporal, viajes y campamentos, huertos, filosofía para niños y niñas, taller de escritores, taller de lectura, música, danza, teatro, artes visuales, inglés, prácticas experimentales y procesos de investigación. Nuestra pedagogía en el Pequeño Sol promueve metodologías integradoras y un trabajo colectivo con la sociedad de familias, los consejos técnicos, formación permanente y asesorías pedagógicas. [...] Educar en y para la vida es querer vivir la vida, una vida digna, que se crea y recrea permanentemente, que es reflexiva de su propia realidad, que propone y lo lleva a la práctica, que trabaja desde el pensamiento, pero también desde el cuerpo, sus emociones y sentimientos, desde la magia y el misterio que es la vida⁹⁶.

Hoy en San Cristóbal de Las Casas, la oferta educativa alternativa se ha diversificado. Opciones como el El Nido, Colegio Liber y Apapachos, que usan como base la pedagogía

⁹⁵ Para favorecer la diversidad, cuenta con un programa de becas que buscan promover la integración de diversos sectores sociales.

⁹⁶ Obtenido de <http://www.pequenosol.org/principios/#sthash.I7WAdLrr.dpuf>

Montessori, y la Escuela para la vida Pingüinos, que mezcla diversos enfoques, son iniciativas que son importantes, principalmente para las familias fuereñas en la ciudad. Pingüinos —que nace de la iniciativa ex maestros de El Pequeño Sol que consideraron que al adaptarse a la SEP la escuela perdió parte de su vocación alternativa— ofrece los niveles de maternal, preescolar y primaria y se ha propuesto como una escuela con vinculación a la comunidad. Cuando los visité en 2009, construían una granja integrada al espacio de aprendizaje y proponían acciones, como el trueque, como alternativas al intercambio y al sistema de producción y consumo capitalista.

Así pues, San Cristóbal de Las Casas es una ciudad pequeña que alberga personas con diferentes orígenes, referentes culturales y condiciones socioeconómicas, las cuales han conformado familias con variados perfiles, algunas de ellas con diversidad étnica interna. Esa diversidad, que en su historia reciente se asocia al surgimiento del zapatismo, la ha convertido en un espacio plural donde convergen grupos, movimientos y propuestas con vocación crítica hacia la sociedad contemporánea. Acorde a ello, se han creado diferentes iniciativas que buscan incidir en la crianza familiar y, en general, en la educación infantil. Sus propuestas, con diversos matices y enfoques —unos más espirituales, otros más científicos, otros más políticos, otros que conjugan algo de esas perspectivas—, tienen gran relevancia social, pues nos colocan ante experiencias que nacen de la crítica cultural. A continuación presentamos tres familias que son ejemplo de la diversidad local y que tienen una perspectiva crítica de la sociedad y, acorde a eso, buscan alternativas a las tendencias de la crianza contemporánea.

Anita, Franco y Melissa: Una familia con diálogo y firmeza

Anita, Franco y Melissa, son una familia de origen italiano. Anita es originaria de una ciudad pequeña cercana a la frontera alemana en la región de Trentino-Alto Adigio; Franco es originario de una gran ciudad en la región de Lombardía. La pequeña Melissa nació en México D.F. en 2004 y ha vivido prácticamente toda su primera infancia en San Cristóbal de Las Casas. Anita y Franco son mexicanos por naturalización, están adscritos como profesores e investigadores a instituciones universitarias de la ciudad, pero recientemente se encuentran realizando procesos de formación doctoral y posdoctoral y la familia se ha mudado temporalmente a la Ciudad de México.⁹⁷ Melissa se identifica como mexicana, aunque es

⁹⁷ El proceso de investigación comenzó en 2009. Desde 2014 Franco y Melissa se han mudado temporalmente a la Ciudad de México.

completamente bilingüe y cuenta con importantes expectativas y referentes en el país de sus padres.

Franco y Anita son personas con una visión crítica de la sociedad de consumo y buscan alternativas que les permitan tener una vida más saludable, con espacio para el ocio y la convivencia familiar. Consideran importante poner límites y tener firmeza en la educación con Melissa. Y como no es una niña pasiva que asuma la autoridad sin más, negocian y dialogan con ella permanentemente. Esto significa que pueden valorar alternativas o conceder ocasionalmente, pero son firmes en limitar aquello que no consideran sano para su persona.

Melissa es sociable, le encanta jugar al aire libre, convivir con otras niñas y sueña con tener una profesión que le permita vivir entre Italia y México. Anita y Franco son sensibles a las inquietudes e intereses que han aparecido durante su vida y buscan permanentemente espacios y alternativas que faciliten el desarrollo de su potencial personal. Su preocupación principal hacia futuro es la seguridad de Melissa en un contexto social que involucra creciente inseguridad y violencia de género. Su apuesta es por generar autonomía personal y una buena formación escolar que permita su desarrollo profesional.

Historia y referentes de la familia.

Franco ha definido a Anita como “una nota a pie de página”, aludiendo al carácter poco común de su historia. Y realmente su experiencia de vida es sui géneris, ya que contrario a lo habitual, la familia de Anita migró de la ciudad hacia el campo cuando ella era niña. De pronto, los padres de Anita, quienes eran profesores en la ciudad, se encontraron con que el abuelo paterno les había heredado una finca, y ante ello, hubo que tomar una decisión que cambió por completo el rumbo de la familia. En la transición, el padre de Anita continuó con su trabajo en la ciudad por algunos años y Anita, junto con su madre y su hermana mayor, asumieron de lleno la responsabilidad de sostener las labores cotidianas de trabajo en el campo.

Así, desde su nacimiento hasta los diez años Anita vivió en una ciudad y tuvo una experiencia fundamentalmente urbana, y de los diez a los dieciocho vivió en una granja en el área rural, en donde tuvo que aprender todo desde cero y asumió gran responsabilidad en el trabajo familiar. Sin duda, desde entonces, su vida tuvo menos espacio para el ocio que otras jóvenes; sin embargo, a pesar de la gran responsabilidad como granjera —donde, entre otras cosas, aprendió a usar tractor y elaborar vino—, ella considera que conservó sus espacios. Vivir en el campo, además del aprendizaje necesario para llevar una granja, significó jugar al aire libre y disfrutar el

entorno natural. Por otra parte, desde los doce años aprendió a tocar guitarra clásica y a los 15 años comenzó a cantar canciones de música latinoamericana, especialmente, música revolucionaria.

Y he aquí otra de las peculiaridades de Anita. Su posición y su temprano compromiso político. Ella recuerda de pequeña, apenas con cuatro años, haber seguido por tv los sucesos del golpe militar de 1973 en Chile. En su adolescencia, a través de la poesía de cantautores chilenos como Violeta Parra y Víctor Jara, Anita se apropió de una visión revolucionaria y comprometida con su realidad y se apasionó por las luchas sociales en Latinoamérica. Ya en la preparatoria estaba vinculada a movimientos sociales de izquierda y en Milán —donde cursó la Universidad, trabajando para sostenerse— participó activamente apoyando a organizaciones sociales, como la Liga Italiana por Los Derechos y la Liberación de los Pueblos. Fue este interés el que la llevaría a hacer su tesis sobre un movimiento étnico en Chile y lo que a la postre la traería a México a proseguir su desarrollo profesional.

Franco nació y creció en un barrio que describe como “típicamente burgués”. Es hijo único. Su padre se dedicó al comercio y su madre escaló profesionalmente en una agencia de publicidad. Disfrutó una infancia tranquila conviviendo con los niños de su barrio, disfrutando de los espacios públicos de la ciudad, en donde jugaba fútbol y participaba en círculos sociales de jóvenes. Él sitúa el primer parteaguas de su vida en la preparatoria, pues ahí se despertó el interés por desarrollarse profesionalmente y, a diferencia de su amigos de barrio, que simplemente comenzaron trabajar y a escalar puestos dentro de alguna empresa, él se dio cuenta que buscaba algo más. Fue esta búsqueda la que le llevó a desarrollar una perspectiva crítica de la sociedad y a estudiar ciencias políticas.

Franco coincidió con Anita en el curso de Estudios Latinoamericanos en la Facultad de Ciencias Políticas y muy pronto comenzaron a ser pareja. Él recuerda que Anita formaba parte de un colectivo muy activo, que realizaba diversos eventos políticos mostrando solidaridad con las luchas sociales de los pueblos latinoamericanos. Esto ocurrió en el marco de “los 500 años”, sobre todo planteando un posicionamiento crítico ante el llamado “descubrimiento de América”. El curso de estudios latinoamericanos resultó vital para sus vidas, pues tuvieron un profesor apasionado del tema y ambos recuerdan que fue un curso que les movió mucho internamente. Fruto de ello, Franco acompañó a Anita a realizar su trabajo de campo en Chile sobre la relación

entre el Estado y el movimiento étnico y, años más tarde, Anita acompañó a Franco a México, a la investigación de campo sobre la autonomía en los pueblos de Chiapas.

Su primera visita a México fue planeada para un par de meses con el objetivo de recabar datos para la tesis de Franco. Sin embargo, Anita había aplicado para una beca de investigación con la embajada de México y, ante la noticia de su aprobación, decidieron quedarse por todo un año. En ese lapso, tuvieron la oportunidad de trabajar y viajar por diferentes estados y surgió la idea de realizar sus estudios de maestría en el país. Antes de estudiar su licenciatura, Anita había tenido entre sus opciones estudiar antropología —quizá por venir de un lugar frontera cuya identidad étnica en Italia siempre ha sido cuestionada—. Sin embargo, las condiciones económicas no le permitieron mudarse a estudiar a una provincia lejana.

A partir de sus experiencias de investigación, Franco y Anita coincidieron en que la antropología ayudaría a profundizar sus intereses académicos y decidieron aplicar para un posgrado en ese campo en la Ciudad de México. Para lograrlo, regresaron a Italia a presentar la tesis de Franco. Ambos fueron aceptados para la promoción del 98. En Italia tuvieron empleos temporales para ahorrar dinero, haciendo incluso dobles turnos, y llegaron al D.F. con seis meses de anticipación, para adaptarse y tener tiempo para dominar el idioma.

Su plan era regresar a Italia en cuanto terminaran sus estudios; sin embargo, aun siendo estudiantes de posgrado se habían enrolado en diferentes proyectos de investigación y, finalmente, vieron a México como una opción de vida y desarrollo profesional. Ya para el año 2003, después de una década juntos, decidieron que era tiempo de tener un bebé. Fue una decisión para la cual se prepararon con mucha conciencia, investigando y tratando de anticipar cada detalle. Y como no veían a la Ciudad de México como el sitio ideal para criar una niña o niño, al surgir una oportunidad de trabajo en Chiapas, encontraron en San Cristóbal de Las Casas, una ciudad pequeña con bastante vitalidad académica, particularmente en las ciencias sociales, como una opción atractiva para mudarse y comenzar una vida.

Antecedentes de la crianza.

Anita vivió su embarazo en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas. Tenían un proyecto de investigación, que fue “el trabajo soñado”, pues actuaban con libertad, a su propio ritmo —sólo entregando informes periódicos—, y mientras tanto tuvieron tiempo para conocer la ciudad y visualizar su vida en ella. Durante esa estancia, disfrutaron mucho del embarazo e incluso llegaron a contemplar la idea de que Anita pariera en la ciudad. Sin embargo, vieron que había

dos extremos: o bien Anita tenía un parto alternativo, como un parto en agua o un parto en casa, o por el contrario, podría parir en un hospital público en el que la expectativa, en cuanto a tener una atención sensible, era muy negativa. Ninguna de las dos opciones les atraía. Los hospitales locales no tenían buena fama y el parto alternativo involucraba riesgos que no querían correr.

Ante ello, Anita y Franco recurrieron a una cirujana profesional y médica alternativa del D.F. con quien habían hecho amistad, lo cual les daba la completa seguridad de que si alguna urgencia ocurría, podían ser atendidos eficazmente. Así, la noche anterior, Anita durmió en casa de la doctora muy cerca del hospital con una ambulancia afuera por si había alguna complicación. Finalmente, Melissa nació en un hospital de Coyoacán, de parto cesárea. Franco comenta:

Fue cesárea porque tenía el cordón enredado en un tobillo [...] antes te haces todas unas ideas que tienen que salir así y asá... y luego te das cuenta que no, finalmente así no es...

Ya con Melisa en brazos se mudaron a San Cristóbal de Las Casas. Franco viajó con un amigo que ofreció su combi, trayendo sus escasas pertenencias. Melisa y Anita evitaron el viaje terrestre y llegaron en avión. Franco había encontrado un trabajo en una organización civil orientada al trabajo educativo y lo combinó con algunas horas de clase en universidad. Anita, apenas llegando a San Cristóbal, recibió una llamada para comenzar a dar clases en otra universidad. Así, todo se acomodó rápido a su favor. Sólo unos años después, en 2007 Franco obtuvo beca de doctorado y en 2008 Anita logró un plaza de tiempo completo como profesora universitaria. Eso y el apoyo familiar con el cual lograron comprar una casa muy bella, a unas cuadras del centro de la ciudad, les comenzó a garantizar estabilidad económica. Ya para 2011, Franco logró un contrato como profesor universitario de tiempo completo y tenían su vida hecha en la ciudad.

Inicialmente Anita tuvo dificultades para amamantar a Melissa. No lograba que bajara la leche, sin embargo su participación en un grupo de mujeres en lactancia le permitió relajarse y finalmente Melissa vivió una lactancia de un año tres meses, mucho más de los 6 meses que comúnmente se recomiendan en Italia y “a contra corriente del feminismo italiano”. En el proceso de destete, Franco y Anita se concentraron en la búsqueda de productos orgánicos y saludables, elaborando papillas de diversos granos que Melissa comía con gran gusto. Intentaron usar pañales de tela por razones ecológicas y de salud, pero finalmente desistieron y compraron pañales desechables. Igualmente esta práctica tuvo consecuencias pues en algún momento Melissa sufrió infecciones vaginales, que pararon al dejar el pañal.

Melissa no usó jamás una cuna. Mientras era bebé pequeña dormía con sus papás, algo que resultaba chocante para algunos parientes que lo juzgaban como consentir demasiado a la niña. Más tarde, a los dos años, Anita y Franco consideraron que sí era importante darle su espacio propio a Melissa. Lograr adaptar a Melissa a su propio cuarto fue un proceso complejo que implicó que ambos padres se turnarían acompañando a Melissa. Anita me comentó que Melissa vio este proceso como una imposición, pero poco a poco introyectó la regla. En cuanto a la forma de transportar a la bebé, Anita se adaptó al rebozo y Franco prefirió la mochila, que permitía llevarla viendo hacia sus padres o viendo hacia el frente.

Melissa ha vivido su primera infancia con unos padres muy presentes, que siempre han buscado que sus actividades no les roben tiempo para estar con ella, siempre adaptando sus tiempos para brindarle espacios de ocio y aprendizaje que satisfagan su incansable energía y su mente curiosa. Ella aprendió a hablar el español y el italiano a la par; domina ambos idiomas, aunque por vivir en México, la lengua en que tiene mejor dominio es el español. Hasta hoy ha tenido la oportunidad de viajar cada año a Italia y a menudo su abuela paterna, sus abuelos maternos o sus tíos se dan la oportunidad de venir a visitarla. Anita y Franco en la distancia sienten el apoyo familiar, pero han tenido dificultades para tener redes de apoyo locales, por lo que establecen relaciones temporales con familias en función de la necesidad de Melissa de convivir con otros niños.

Enfoque y metas educativas.

Uno de los propósitos de las entrevistas fue que emergieran las nociones familiares sobre la niñez y el desarrollo. Anita y Franco plantearon tres etapas en la niñez temprana. Las dos primeras están asociadas a la noción de bebé, como el periodo de mayor dependencia hasta los tres años, y un periodo posterior de mayor movilidad y comunicación. La tercera, alrededor de los cinco años, la relacionaron con el desarrollo de la identidad personal. Así resumió Franco las etapas de la niñez temprana:

[El niño] se va haciendo cada vez más autónomo y antes cuando son muy chiquitos están en la cuestión de moverse, luego empieza el asunto de comunicar y pues ahora es el asunto de definir su propia personalidad, lo que quiero, lo que deseo, lo que sirve para mí, lo que... o sea ahorita están muy muy autocentrados ¿no?

Sobre la transición más reciente fueron significativas las siguientes frases de Anita: “A los cinco años es otra niña, es como una persona con la cual yo me relaciono”, “ya mi atención hacia ella es diferente”, “ya es una niña, ya no es un bebé”, “ya se relaciona”, “es una niña que reflexiona mucho”, “es muy sensible, observa las personas o cosas”, “busca mucho el exterior”.

Respecto a esta etapa Franco afirma:

Yo siento que es una transición muy importante, ahorita como que están definiendo más y más su personalidad, y empiezan a marcar entre lo que me gusta y lo que no, lo que quiero y lo que no quiero, lo que sí soy yo y lo que no soy yo, ¿no? [...] su personalidad empieza ya a firmarse, a ser firme hacia fuera, hacia nosotros, hacia sus amigos, no es así como ya tanto de ceder sino no pues que yo soy así y así me quiero ver y así quiero... esto es lo que quiero, como lo quiero y todo esto. Y esto antes no se daba, era mucho más moldeable, entonces es una etapa donde se impone más, como ya más niña que es más un poquito más que bebé o que... esta etapa donde tú respondes y hacen lo que tú quieras. ¡No, pues olvídale! Ahorita no hago todo eso, ahorita todo es negociación.

Anita refirió el fin de la niñez con la llegada de la adolescencia. La caracterizó como una etapa de prueba para lo que los padres lograron transmitir y propuso los 17 años como la edad en que la familia cumplió con darle las herramientas para desenvolverse. Aquí algunas frases tomadas del discurso de Anita: “La adolescencia es donde sacas cuenta de lo que has hecho tú como padre y lo que se ha apropiado”, “es darle la total confianza a ella”, “no la puedo encerrar, no la puedo bloquear”, “debe encontrar el equilibrio entre sus miedos del exterior y su libertad, creo que ese momento va a ser difícil”, “a los 17 años, ya se le dieron las herramientas para hacer una vida independiente”.

A lo largo de las entrevistas y otras interacciones que tuve con la familia, es claro que, como veremos en los siguientes capítulos, para Franco y Anita la niñez es una etapa de aprendizaje en donde el juego, los deportes, las actividades artísticas, se deben estimular. En general, Franco y Anita se han planteado garantizar espacios para las actividades que ayuden al desarrollo físico y cognitivo de Melissa, pero procuran poner límites cuando son aspectos que cuestionan de las influencias del exterior. Otros espacios para poner límites son actividades cotidianas, como comer, donde procuran ir socializando normas de educación y autocontrol. En torno a los límites, Franco destaca la importancia de la coherencia parental:

...reafirmamos las reglas que consideramos básicas, ¿no? [...] se trata así como que no retroceder en las normas que... que imponemos, ¿no? Y bueno, entre los dos es pues tratar de mantener la coherencia sobre el nivel de... no ceder... de no contradecirnos, ¿no? Eso es lo importante...

Anita explica la importancia de los límites y su cuestionamiento a la falta de autoridad en una familia:

...ahorita una amiga de España, me dejó unos libros de una autora que de hecho estoy buscando para ver si... pues para ver si encuentro algo de lo que me pueda interesar, que es mucho de educación libre en esta onda. Aunque en realidad, no es algo en que me reflejo totalmente, porque yo tampoco soy de los que piensan que “deja que haga todo lo que quieras” o sea, yo si pienso que un niño necesita reglas. Entonces ahora hay mucho, sobre todo en Italia, hay muchos hijos con sus papás así, que hacen todo lo que quieran, o sea que tú como papá no tienes que decir nada... no das límites, y yo la verdad este tipo de cosas no lo comparto, de hecho son niños insoportables, o sea no... pues piensan que el mundo es de ellos y... o sea a mí me parece muy prepotente, entonces es el tipo de educación que te dan de niño, ¿no?

En este sentido, cuando Melissa tuvo que cambiar de escuela para seguir a sus padres a México y se encontró con estructuras más rígidas que las que existían en El Pequeño Sol, para Anita esa experiencia es importante, pues considera que experimentar una variedad de contextos es importante para ella. Me comentó que Melissa misma ha estado a gusto con tener más presión. Por otra parte, en cuanto a lo que desean para Melissa en el futuro, Anita afirmó:

A mí me gustaría que fuera libre como también yo considero que he sido. Libre en el sentido de no forzarla en estas estructuras sociales en las que las niñas se casan, tienen hijos, que si ella desea estudiar en Italia, yo haré lo posible para que vaya, o si quiere ir a otro lado, me gustaría que se sintiera libre en esto de tomar una decisión de este tipo [...] Me gustaría que valorara como mujer la importancia del trabajo, de realizarse no sólo en la vida familiar, sino también en el trabajo [...] Sí me gustaría que se formara, y que bueno también si quiere que tenga una familia, pero que también valorara como mujer [ríe un poco] los logros que las mujeres han tenido.

Franco coincide de manera general con Anita y plantea:

Pues mira, se me ocurren las cosas más sencillas y más obvias... espero que pueda ser una mujer libre, que pueda hacer realmente lo que le gusta hacer y vivir de ello, que logre también tener, pongamos... o sea me gustaría que pudiera... tener una familia y que esté feliz de esto o si son cosas muy genéricas [...] hacer algo que le ayude a realizarse, sentirse libre, sentirse feliz, que no tuviera que... digamos que vivir en una situación donde haces lo que la vida te permitió hacer... digo, todos hacemos lo que la vida nos permite hacer, pero de alguna forma buscamos, este... o nos ilusionamos que estamos eligiendo, ¿no? Eso sí me gustaría, que pudiera tener esta oportunidad. [...] ¡Que vaya! Yo he podido elegir bastante mi camino, ¿no?, entonces sí me gustaría que ella también pudiera elegir bastante su camino, y en ese sentido pues lo que nos toque vamos a tratar de poderla apoyar en esto, ¿no?

Sobre las herramientas que podría necesitar para su futuro, Franco menciona las capacidades que debe tener.

Algo muy probable es que necesite ser muy versátil, muy capaz de adaptarse a situaciones muy diferentes y, por ejemplo, no clavarse en algo muy así como específico... pero digamos preocupaciones del estilo del fin de la humanidad, o de hecatombe planetaria no suelo tener, no creo, digamos no son tanto éstas. Más bien creo que tiene que ver con ella..., que pueda tener herramientas para, para ser muy adaptable, para llevársela bien, para saber moverse, sí, yo creo que eso es muy importante, por ejemplo nos interesa la cuestión de las lenguas, más bien cuestiones más artísticas tuyas que pueda seguir fortaleciéndolas, se ve que le gusta mucho, le llama mucho la atención la creatividad, que pueda seguir así, en estas cosas... y...

Lo que más preocupa a Franco y Anita sobre el provenir de Melissa es su seguridad en un contexto adverso:

Y bueno, y esta cuestión de darse cuenta que el mundo no... O sea, que afuera la gente no es únicamente gente linda y buena y amigable, sino que poco a poco meterle en la cabeza que en el mundo, que mucha de la gente de las que te vas a topar es probable que no tenga buenas intenciones contigo, sobre todo, repito, siendo niña, siendo blanquita, aquí esto sí me preocupa, además por lo que escuchas por que sucede en San Cristóbal y en otros lados.

Luna, Jonás, Pirlo y Santiago: Una familia con marcado contraste cultural

Luna nació en la Ciudad de México, en un conocido barrio popular; Jonás en una comunidad ch'ol en la Selva Lacandona de Chiapas. Ambos se conocieron en un evento político que se realizó en el Distrito Federal. Luna era estudiante universitaria. Jonás representaba un movimiento por la liberación de presos políticos en Chiapas. Poco tiempo después, una vez graduada de sus estudios, Luna se mudaría a Chiapas. Ahí iniciaron su relación de pareja en el marco de un activismo social compartido en defensa de los derechos de los pueblos en un contexto de militarización y hostigamiento gubernamental.

Pirlo es el primer hijo de Luna y Jonás. Está interesado por la biología y la conservación de la naturaleza. Su meta es ser paleontólogo, tema que ha investigado y documentado desde muy pequeño. Actualmente (2016) participa con interés en marchas y manifestaciones públicas junto a sus padres. A raíz de su nacimiento, Jonás y Luna, que por su ritmo de vida no tenían un lugar de residencia fijo, decidieron asentarse en San Cristóbal de Las Casas, en donde han radicado desde entonces. Santiago es el segundo hijo, quien nació 6 años después que Pirlo. Para Jonás, Santiago ha heredado el don de su abuelo quien es médico tradicional de la comunidad. Para Luna, es un niño muy sensible con una chispa que atrae a todo mundo.

Cuando iniciaron como pareja, Jonás no contaba con estudios profesionales, pero ya contaba con una trayectoria de gestoría y defensa del territorio en comunidades indígenas. Hoy cuenta con la profesión de abogado y ha realizado estudios de maestría. Su oficio es litigar y es un referente para resolver problemas, principalmente agrarios, en diversas comunidades. Por su historia Jonás se define a sí mismo como luchador social. Luna cuenta con dos licenciaturas en ciencias sociales, una maestría en ese mismo campo y se encuentra estudiando su doctorado. Su tema central ha sido la autonomía y la educación. Está adscrita como profesora investigadora en un centro universitario local, pero, ante todo, Luna se define como activista y ha tratado de conciliar su vida académica con su compromiso político.

Al inicio de la investigación en 2008, Pirlo y Santiago tenían ocho y tres años y vivían en una casa cercana al centro de la ciudad, pequeña en construcción, pero con amplio jardín. Ahora tienen quince y nueve y viven en un fraccionamiento de casas de interés social a las afueras de la ciudad comprada mediante un crédito de gobierno. El espacio construido es cómodo y, aunque tiene un jardín de menos de cuatro metros cuadrados, Jonás cultiva un poco de milpa y hortalizas. Ambos hermanos tienen referentes familiares en espacios sumamente distantes física y

culturalmente. Cuando les conocí en 2008, visitaban varias veces al año la comunidad de Jonás, en plena Selva Lacandona, y una o dos veces por año visitaban a la familia de Luna en la Ciudad de México, una de las urbes más grandes del mundo.

Historia y referentes culturales.

Luna es la más pequeña de diez hermanos. Sus padres son comerciantes llegados al Distrito Federal desde provincia y, dado que el negocio se volvió próspero, el trabajo los absorbió y Luna creció bajo la atención de sus hermanos mayores. Prácticamente todos fueron a la universidad, lograron una profesión y han tenido éxito profesional. Ella considera que su crianza fue muy libre porque se recuerda jugando en la calle con muchos niños, pero, al mismo tiempo, piensa que tuvo poca atención y la situación familiar generaba formas de abuso entre hermanos; como ejemplo recuerda que tenía la obligación de planchar la ropa del hermano mayor, quien había asumido el rol de tutor.

Para Luna, su ingreso a la escuela preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México es un parteaguas en su visión del mundo. Hasta ese entonces considera que no se había cuestionado mucho su vida familiar, ni su entorno. Es en la prepa, a partir del contacto con una diversidad de movimientos sociales, culturales y artísticos, que Luna comienza a cuestionar su realidad y a plantearse el objetivo de no reproducir las relaciones sociales que le rodeaban. Ya estudiando en la Universidad Autónoma Metropolitana, esta búsqueda se profundizó. La decisión de estudiar dos carreras en disciplinas sociales, una por la tarde y otra por la mañana, la aisló en buen grado del ámbito familiar, por lo que su mundo comenzó a proyectarse hacia fuera. Así, la dinámica universitaria la conectó con movimientos políticos de izquierda y, en ese proceso, adquirió gran compromiso social, en especial en una organización por los derechos de los pueblos indígenas.

Jonás, nació y creció en una comunidad indígena ch'ol a la cual no había acceso vehicular terrestre cuando era pequeño. Tiene un recuerdo vívido de su primera infancia. Aún recuerda el sabor de la leche materna y como percibía el olor de su padre. Recuerda que compartió leche materna con el hermano que siguió a él. Y que fue hasta ese momento, con unos tres o cuatro años edad, que su mamá le invitó a retirarse del pecho. También recuerda que durmió con sus padres hasta los cinco años y luego pasó a dormir junto a todos sus hermanos. Jonás creció apoyando el trabajo en el campo, era una persona curiosa y desde pequeño se acercó a los

maestros que llegaban a la comunidad, monolingües de castellano, con el objetivo de aprender español.

De niño no pudo terminar la primaria, pues recuerda que la escuela comunitaria tenía profundas carencias: los maestros no llegaban, cambiaban frecuentemente y el resultado era que los niños no aprendían a leer. Ante ello, aceptó la propuesta de un maestro suyo que lo invitó a estudiar a San Fernando, Chiapas. Fue junto con un hermano, pero no lograron adaptarse y a los meses regresaron. A pesar de eso, Jonás siempre mantuvo su interés en estudiar. Fue hasta los 16 años que hizo sus estudios básicos en un albergue de la región. Contaba con hospedaje y trabajaba los fines de semana para ganar un poco de dinero. A los 23 años había logrado estudiar secundaria y preparatoria.

Mientras estudiaba, Jonás tuvo diversas actividades. En su comunidad participaba en una organización que iniciaba el cultivo de café y tuvo oportunidad de viajar a otros estados a aprender sobre diversos aspectos del oficio de cafetalero. Recuerda que esos viajes fueron de mucho aprendizaje y de experiencias que le dejaron huella. En el plano personal, Jonás se inició en el boxeo y logró ser boxeador semiprofesional, lo que también le permitió viajar a diversas partes de México a pelear. Hasta hoy, el box es su deporte favorito, sigue entrenando y ha tenido en mente la idea de poner un centro de entrenamiento para formar jóvenes.

Jonás desde pequeño tuvo un sentimiento profundo de rechazo ante las injusticias. Recuerda que, con unos nueve años, sintió una fuerte indignación cuando vio que el ejército sacó por la fuerza a un joven de la comunidad. Por eso de joven, cuando por efecto del surgimiento del EZLN en la región su comunidad comenzó sufrir hostigamiento del Estado, tomó liderazgo en las asambleas comunitarias enfocadas a tocar la problemática. Fue de esa forma que inició su carrera como luchador social y por lo que, a la postre, fue encarcelado. Sin embargo, desde el penal, siguió con su enfoque de lucha y organizó un movimiento de resistencia con el que logró su libertad. Ya afuera se mantuvo luchando por liberar a sus compañeros y trabajando en gestiones ejidales de diversas comunidades. Es ahí cuando decidió que su profesión debía ser la de abogado.

Ser líder social en un movimiento le dio la oportunidad de viajar a Europa y a otros estados de la República Mexicana a exponer su experiencia a personas interesadas en lo que ocurría en Chiapas. Fue en uno de estos viajes que conoció a Luna en el Distrito Federal. Meses después, Luna se mudó a Chiapas para realizar prácticas profesionales y, luego de un tiempo,

comenzarían a vivir como pareja. Desde entonces, ambos se han dedicado al activismo social y a la par han escalado en grados profesionales. Jonás, hizo su carrera como abogado y recientemente terminó su maestría. Luna hizo su maestría y actualmente realiza su doctorado.

Para Jonás el estudio le ha servido para tener una cédula formal para seguir asesorando y siguiendo procesos con comunidades indígenas. Aunque tiene trabajo permanentemente, gran parte es labor de solidaridad y su ingreso es inestable, además de lo que asume como un problema personal: no saber cobrar. Por ello, el salario base de la familia es el de Luna quien, aunque ha sacrificado mucho del tiempo que le gustaría dar al activismo, cuenta con un ingreso constante como profesora universitaria de tiempo completo. Mucho tiempo fue maestra de asignatura con veinte horas frente a grupo, lo que implicaba un salario muy inferior, horarios incómodos a lo largo del día y una vida bastante agitada. Para agradecer la bendición de su puesto como profesora de tiempo completo, se organizó una fiesta en la comunidad de Jonás.

Aunque Luna y Jonás comparten una perspectiva política de izquierda, en la vida cotidiana sus diferentes experiencias a nivel personal y cultural los hacen tener perspectivas diferentes en los asuntos domésticos y de crianza. Como personas son muy diferentes, por no decir opuestos. Mientras Jonás habla pausado con un tono meditativo y sereno, Luna es un torbellino, platicando siempre con muchas ideas y entusiasmo. En tanto pareja, el tema de género ha sido ríspido, sobre todo en cuanto a la participación en el trabajo de la casa. Jonás creció en un entorno donde el papel de la mujer es el trabajo doméstico; ha tenido una formación crítica de izquierda que le ha permitido cuestionar en varios niveles esta situación, aunque quizá no al nivel de profundidad que le gustaría a Luna.

Antecedentes en la crianza.

Los contrastes de su formación cultural han creado algunas tensiones en lo referente a la crianza; sin embargo, ambos han aprendido y transformado algunas prácticas durante el proceso. A Jonás le costó mucho involucrarse cuando Pirlo era pequeño; la fragilidad del bebé le hacía tener miedo, incluso para cargarlo, sin embargo, cada vez fue más participativo y con Santiago se involucró a fondo. Luna, al principio, reproducía algunos esquemas culturales que experimentó de pequeña, como comer en un horario y obligar a sus hijos a terminar la comida; sin embargo, su interés académico en la educación y su contacto con comunidades indígenas le ha permitido conocer diferentes formas de crianza. Hoy cuestiona prácticas de control y prefiere aquellas que fomentan la autonomía. Por eso, con Santiago su experiencia de crianza ha sido más relajada.

Más allá de estas diferencias, Luna comenta que ella ha tomado el liderazgo del proceso de crianza. Jonás participa permanentemente, pero en general ha cedido la dirección a su pareja, pues prefiere mantenerse al margen para no provocar tensiones al cuestionar algunas prácticas. Cuando Jonás relata tensiones con Luna, hace referencia a la diferencia cultural y suele contrastar la vida de las comunidades con la vida en la ciudad. Cuando Luna relata tensiones de pareja, su referencia es el género, le preocupa en específico la participación equitativa en las labores domésticas. En este tema ha sido difícil conciliar las perspectivas de ambos, lo cual se agravado que recientemente, por dificultades económicas, dejaron de pagar una empleada que les ayudaba.

Pirlo y Santiago nacieron de parto cesárea. Pirlo debido a dificultades durante el proceso de parto y Santiago porque tras la primera cesárea el parto era peligroso. De pequeño, Pirlo viajó mucho con su mamá y pasó gran tiempo viviendo en comunidad. Luna usó el reboso como estrategia para cargar y transportar ambos pequeños aunque nunca llegó a ser tan diestra como las mujeres de la comunidad. Como ya comentamos, Luna ha tomado el liderazgo en la crianza familiar, sin embargo tuvo un periodo que cataloga como “rebelde” o “egoísta”, después de que Santiago dejó de ser bebé. Así cuando Santi tenía aproximadamente tres años, delegó más responsabilidad a Jonás y se enfocó a su desarrollo profesional. Ello coincide con la obtención de su plaza como profesora de tiempo completo. Sin embargo, poco a poco, regresó a ser la madre implicada de siempre. Esa experiencia dio la posibilidad a Jonás de participar más en la crianza de sus niños.

Durante ese lapso, el intento de tener mayor desapego familiar y la iniciativa y dinamismo de Luna en su trabajo la llevaron a asumir más responsabilidades de las que le era posible realizar, dentro un marco institucional conflictivo, caracterizado por la apatía y la oposición a construir. Esto la condujo a un periodo de mucho estrés, que desembocó en un episodio crítico de salud que la llevó a estar al borde de la muerte en 2012. Hoy Luna sigue siendo responsable en el ámbito profesional, pero valora mucho su salud y ha dado prioridad a compartir más con los suyos. Por eso, a pesar de que se embarcó en un posgrado, en el que tiene que viajar por temporadas a otro estado del país, tiene permiso con goce de sueldo en su trabajo y ha tenido más tiempo para su familia.

Pirlo y Santiago son muy diferentes. Pirlo es de tez blanca como su mamá. Santiago es de tez morena como su papá. Pirlo ha sido un niño grande y robusto, que ha padecido problemas de

sobrepeso. Santiago es pequeño y delgado y, al contrario, ha tenido problemas de peso y talla. Pirlo desde los ocho o nueve años comenzó a sentirse incómodo en la comunidad, pues sus características físicas parecían atraer la atención de los demás. Santiago está protegido por el abuelo, quien —venido de una estirpe de curadores tradicionales indígenas— ha encontrado indicios de que Santi tiene *el Don*. Luna los caracteriza a ambos como niños muy sensibles pero en distintas formas. Santiago es cariñoso y tiende a ser abierto y sociable. Pirlo es reservado, centrado en su propia creatividad. Los dos durmieron sus primeros cinco años en la cama con sus padres y poco a poco han ido adquiriendo independencia.

Enfoque y metas educativas.

Partiendo de referentes culturales distintos, Luna y Jonás describieron de manera semejante el proceso de desarrollo moral y cognitivo de los niños. Luna explica:

...hay tres... o sea, hay una etapa que es cuando son completamente bebés hasta que cumplen dos años, después de dos años a los cuatro años, este... y luego ya la etapa preescolar [...] yo siento que la infancia se les terminara como a los 12 años, cuando ya empezaron con la adolescencia. Pirlo todavía es un niño [...] cuando son bebés pues no tienen... no hay... muchas opciones, ¿no? [...] su mundo son ellos mismos y la satisfacción de sus necesidades y sus relaciones más inmediatas, ¿no? Después empiezan como a conocer que el mundo es más grande, entonces empiezan también ya a relacionarse con más personas, a establecer más relaciones [...] ya después de los 4, 5 años empiezan ya a tener como más autonomía en poder decir qué es lo que ellos necesitan y sienten. Comienzan a preocuparse por su espacio, sus necesidades y su... su criterio, ¿no? [...] esa cuestión de... de empezar a definirse como personas.

De igual manera, en diferentes momentos de nuestras conversaciones, Jonás planteo un proceso de desarrollo cognitivo asociado a ir logrando más autonomía. Por ejemplo, al hablar de cuando los niños tienen hambre, señaló que cuando son menores de tres años lloran para pedir, pero a los tres o cuatro años ya pueden comunicarlo, pues “ya saben lo que hacen”. Así, de manera general, Luna y Jonás coinciden en plantear un proceso de autoconciencia, que genera una transición de comportamiento entre los tres y cuatro años.

Por otro lado, aunque Jonás no definió la niñez de manera explícita, en su concepción la educación se orienta a fomentar la autonomía respetando la libertad de los niños. El papel de los padres es poner el ejemplo y acordar un reglamento familiar.

Uno es el ejemplo para educar a los niños. Nunca imponerles algo, siempre hay que decir que hay un reglamento, acuérdate que dijimos esto. Se dijo, aquí entre todos los dijimos, si no lo quieres hacer pues no lo hagas, si te sientes bien adelante, si así ves que lo estoy haciendo yo, es tu problema, lo dejamos con plena libertad, pero no una libertad así que se diga muy suelta, sino que los tienes que estar vigilando como persona grande, como papá. [...] El reglamento para aplicar se va a hacer entre todos, no estoy diciendo que lo haga sólo el niño, sino lo vamos a hacer nosotros. ¡Claro!, para que los niños se den cuenta. O sea, uno es ejemplo para los que vienen atrás.

Sin embargo, Luna y Jonás, en realidad, no se lograron poner de acuerdo en un reglamento, y Jonás prefirió dejar de intentar plantear su visión. Jonás pone como ejemplo un diálogo sobre la colaboración de los niños en los quehaceres familiares:

De repente lo empecé a invitar [a Pirlo a colaborar en los quehaceres] “¡No! ¿Cómo? ¡Es un niño, cómo lo va a hacer!” “No, no lo estoy obligando, le estoy diciendo que se hace así, que mire qué estoy haciendo, o que junte las cosas...” “No, que no lo debe de hacer un niño, que es un niño”, “Si ves que así es, pues así es, Pirlo nunca va a hacer nada... que tal si mañana o pasado tu o yo no estamos, ¿qué van a hacer los niños?, ¿cuál es la autodefensa para ellos no hay?” “No, pues aquí yo voy a estar” “¿Pero cómo puedes saber que vas a estar?” [...] Para mí tengo que aprender del más grande, pero también uno empieza a ver que no todas las cosas de lo que hace la persona grande es bueno, por eso nos dan esa libertad de pensarlo.

Aunque los diálogos con Luna y Jonás fueron por separado, como si hubiera respondido a este mismo punto, Luna plantea que la experiencia de la niñez y los patrones de crianza corresponden al contexto.

...a mí me parece que por la propia adversidad que viven en las comunidades, los tratan más de que sean más autosuficientes, que asuman más sus responsabilidades y que... ¡Por que no tiene de otra, ¿no?! Acá por ejemplo hay más tiempo de sobreprotección de los niños, o sea que los niños no se tienen... O sea, todavía me parece que Pirlo su

preocupación no va a ser si va a comer o no va a comer, ¿no?, Entonces este... su única responsabilidad va a ser la escuela, ¿no?

En este sentido, Luna no ha impuesto muchas obligaciones o responsabilidades a Pirlo y Santiago. Algunas cosas como ayudar a recoger la mesa y recoger los juguetes fueron las que se mencionaron en 2009. El enfoque educativo de Luna, que en los próximos capítulos aparece como un patrón, consisten en primero forjar una relación de amistad fundada en la empatía. Respecto a cómo afrontar la adolescencia de Pirlo, Luna comenta:

Yo quiero ser lo más amigable posible, ¿no? De hecho yo quisiera ser un poco más tolerante, tratar de ponerme más en sus zapatos de cómo él ve las cosas y tratar de platicar mucho, tratar sobre todo comunicarnos, de que yo sepa cómo se siente él, que también él sepa cómo me siento yo, creo que esa va a ser la clave de que no sea tan... tan desgastante esa relación.

En ese sentido, describe su papel actual en la crianza de Pirlo y Santiago:

Normalmente uno siempre está pensando en trabajar mucho para dejarle al niño el negocio, la casa, el coche... [pero] más bien lo que tengo que hacer ahorita es darles lo... las mejores condiciones para que vivan feliz, ¿no? Darles vacaciones, una buena escuela, una buena alimentación, atención médica, ¿no? Este... que se diviertan lo más que puedan, ¿no? Que... que podamos ir a los viajes que más podamos, y no darle más prioridad a eso de ahorrar, ¿no? Porque a final de cuentas eso es lo que les va a servir... Ellos no tienen que esperar a que yo les deje una casa o lana en el banco etcétera, si lo tengo se los voy a dar, por supuesto, ¿no? [...] Entonces ahorita sí le estoy dando más prioridad a eso, ¿no? A darles ahorita lo más que pueda sin pensar en el futuro. Porque a final de cuentas ellos tienen que construir su futuro.

Jonás expresa de manera muy concreta sus deseos respecto al futuro de Pirlo y Tomás:

...que se salven, que conozcan, que tengan conciencia, que tengan una profesión, que tengan lo mínimo para comer y como extra solvencia económica. Pero principalmente que se sepan defender y tengan por lo menos frijoles y queso para comer. Que no conozcan la cárcel como yo...

En cuanto a la perspectiva del contexto futuro de sus hijos, Luna se sorprende de la visión Pirlo, en tanto niño de nueve años, y la compara con una visión más concreta de los jóvenes en la comunidad:

...ya él piensa que el mundo se va a acabar cuando sea un adulto, un viejito, ¿no?... Y que posiblemente ya no... no puedan vivir en este mundo, ¿no? O sea él ya ve, ya siente esa preocupación, ¿no? Y en el caso de los jóvenes [de la comunidad] es no tener oportunidades. El campo no da más, ¿no? Es buscar la lana lo más que puedan. Yo creo que eso sí los une, en que ven un futuro bien incierto.

Margaret, Erik, Violeta, Tailí y Carlota: Una familia en transición

Margaret, Erik y Violeta llegaron a San Cristóbal de Las Casas en el 2009. Violeta tenía apenas dos años y medio. Margaret y Erik rondaban los treinta. Era una visita de un mes para explorar la ciudad y su entorno, pero al final se quedaron por casi un año. Desde aquel entonces habían decidido dejar su estilo de vida en Cancún, ciudad en la que, desde el año 2003, habitaban inmersos en un ritmo de trabajo con el que podían sostener un estándar de vida y consumo alto, pero con demasiado estrés y poco tiempo para la convivencia familiar. Su expectativa era vender su casa ubicada en un barrio residencial de Cancún y, con el dinero, comprar un terreno para comenzar su vida en un pueblito o una ciudad tranquila.

Las razones de esa decisión tienen su origen, de forma tangible, en 2005, pues hasta ese entonces estaban absorbidos en su vida cotidiana y no tenían en su horizonte otras alternativas. Ese año, la experiencia del Huracán Wilma les hizo autocuestionarse fuertemente y, con la concepción de Violeta, paso a paso, comienzan a realizar un rediseño consciente de sus vidas. En cierto momento, pusieron el mapa sobre la mesa y visualizaron los sitios que les ofrecían mejores opciones para vivir. Consideraron aspectos económicos, ecológicos y socioculturales, pero principalmente evaluaban la parte educativa. San Cristóbal de Las Casas era uno de los principales candidatos, pues, además de ser una ciudad pequeña, contaba con centros educativos alternativos que les interesaban para Violeta.

En 2010, nació Tailí, sumándose una nueva acompañante a su cambio de vida. Ese año, luego de una estancia prolongada en San Cristóbal de Las Casas, ya seguros de que habían encontrado el lugar indicado, regresaron a Cancún para vender su casa y cerrar los pendientes de su antigua vida. Se quedaron allí aproximadamente un año, arreglando sus asuntos y, sobre todo,

apoyando a los padres de Margaret —su red familiar y soporte más importante—, que por aquel entonces tuvieron que cerrar sus negocios. Los padres de Margaret, “los abuelos”, también han sido impulso y parte integral de su búsqueda por construir un estilo de vida más sano. El plan fue que Erik y Margaret sean los pioneros. Hoy “los abuelos” están cerrando sus últimos pendientes en Cancún para alcanzarlos.

En 2011, de regreso en San Cristóbal de Las Casas, Erik y Margaret rentaban una casa en el centro de la ciudad y se afanaban en la búsqueda de terreno adecuado para sus planes, que cada vez implicaban cambios más profundos. Cuando los visité en 2009, buscaban un terreno campestre para vivir y su plan de trabajo era poner un café y vender mermeladas artesanales en el centro de la ciudad. A principios de 2011, estaban a punto de cerrar trato para comprar un terreno de una hectárea en una comunidad no tan cercana a la ciudad. Ahora, más que buscar una ciudad tranquila para vivir y poner un negocio, habían iniciado un aprendizaje para adaptarse a la vida del campo; sus objetivos: construir una granja familiar, integrarse a una comunidad y ser cada vez más autosuficientes.

En términos educativos, el cambio de 2009 a 2011 no fue menos notable. La razón principal que les hizo definirse por San Cristóbal de Las Casas como espacio de vida fue *El Pequeño Sol*, escuela con maternal, preescolar, primaria y secundaria, donde vislumbraban una educación no tradicional centrada en el aprendizaje lúdico cuya propuesta combinaba elementos de las pedagogías de Montessori, Freinet y Waldorf. A principios del 2011, Violeta estudiaba preescolar en El Pequeño Sol; sin embargo, comenzaban a valorar la idea de desescolarizarla y enseñarle ellos mismos en casa. Su idea era que Violeta terminara el ciclo, pero se fueron conjugando factores que apresuraron su salida. El Pequeño Sol ahora les resulta “demasiado dentro del sistema” para sus expectativas de vida.

Desde finales de 2012, Erik, Margaret, Violeta y Tailí viven en una comunidad rural, de unos 300 habitantes, a 40 minutos de San Cristóbal de Las Casas, predominante tsotsil, pero con una inusual diversidad, pues se han establecido personas de diversas partes de México y del mundo.⁹⁸ Para llegar, adecuaron un viejo autobús como casa, construyeron un baño y una letrina

⁹⁸ La inusual diversidad étnica de la comunidad tiene su raíz en que inicialmente se trataba de una finca con trabajadores con orígenes en diferentes lugares de Chiapas. A inicios de los noventa, el patrón o dueño de la finca ya había vendido tierras a algunos extranjeros y, después de 1994, ante el surgimiento del EZLN y la posibilidad de ser expropiado, decidió vender las tierras de la finca a sus propios trabajadores. La comunidad está organizada como ejido, pero también definieron tierras que podían ser vendidas

seca y desde ahí han ido construyendo nuevos espacios. Margaret se ha convertido en una partera y enfermera de prestigio en la comunidad y Erik ha desempeñado diferentes cargos. Ambos son estimados por los locales gracias al trabajo que aportan, su interés y su compromiso en diversos procesos y gestiones comunitarias.⁹⁹

Ya establecidos en la comunidad, en 2014 nació Carlota, su tercera niña. El parto ocurrió bajo la dirección de la propia Margaret, tan sólo con el apoyo de Erik y la abuela. La transición familiar de un estilo de vida con lujos en una ciudad grande, a una ciudad pequeña y a una comunidad rural, ha implicado un proceso en el que han desechado muchos hábitos de consumo y se han empeñado en la construcción de un proyecto de vida que pueda brindar alternativas educativas para que Violeta, Tailí y Carlota tengan una vida sana, respetuosa de la naturaleza y, sobre todo, con conocimientos prácticos que les permitan adaptarse a un futuro que les parece incierto.

Su decisión ha sido salirse lo más posible de la dinámica del sistema capitalista y, en ese camino, el diseño de una granja familiar autosuficiente, la integración participativa a una comunidad rural y la desescolarización de las niñas cumplen un papel importante. La base teórico-metodológica del proyecto ha sido la permacultura, movimiento que parte del supuesto de que los combustibles fósiles de fácil acceso se están acabando y que debemos adaptarnos a un descenso energético que tendrá un impacto grave en la forma de vida contemporánea. Para lograr esa adaptación, la permacultura plantea un conjunto de valores éticos y principios ecológicos de diseño orientados a construir comunidades y entornos autosustentables.

Apenas en 2009, en sus primeras excursiones para buscar nuevos espacios y opciones de vida, Erik y Margaret, acompañados por Violeta, realizaron un curso de permacultura en una granja de Oaxaca. Fue una experiencia vital para el proyecto familiar, que aún se planteaba de forma muy general cómo escapar del estrés e ir a algún sitio para poner un negocio que les permitiera una vida con espacio para la familia. Quizá en ese momento muchos de los

libremente. Es por ello que varias familias, mexicanas y extranjeras, han comprado y se han establecido en el lugar. Tengo referencia de personas de Jalisco, de Coahuila, del D.F., de Francia, de Estados Unidos, que con diferentes perspectivas han decidido vivir o tener un espacio en el campo. Algunos de ellos tienen proyectos semejantes a los de Margaret y Erik y se ha comenzado formar una plataforma que les permite realizar actividades conjuntas.

⁹⁹ Esta información proviene de un ejidatario con el que tengo amistad y de la propia apreciación de Margaret y Erik, que han tenido como parte de su proyecto integrarse y sienten orgullo de lo que han logrado, pues de hecho al principio les costó.

cuestionamientos e inquietudes que les llevaron a salir de Cancún tomaron un sentido integral y su búsqueda comenzó a orientarse hacia una transformación de fondo. Cuando los conocí en 2009, justo venían de tomar el curso y, aunque mantenían la visión de tener una vida citadina, la continua investigación y exploración de nuevas alternativas los llevaron por un camino más radical.

Historia y referentes culturales.

Margaret y Erik nacieron en DF. Ambos provienen de familias con altos ingresos económicos y en el plano material tuvieron resuelto todo desde pequeños; sin embargo, en el plano familiar y afectivo su vida tuvo altibajos importantes que han dejado huella en su experiencia.

Margaret pasó parte de su infancia y primeros estudios en México, D.F., en el barrio de Coyoacán. La familia estaba conformada por sus padres, una hermana mayor y ella. Recuerda que por temporadas vivieron en una pequeña granja rural en el Estado de México, pues su papá siempre quiso combinar la vida de campo con la vida citadina. También recuerda que la tv fue muy restringida y que en casa siempre hubo interés por llevar una dieta saludable. En aquel tiempo su papá se dedicaba a la docencia y su madre se dedicaba al hogar y a la crianza. Algunos de los recuerdos más agradables de Margaret tienen que ver con la granja y con los animales domésticos.

Margaret considera que en esos años la familia fue muy unida y que sólo ella y su hermana tuvieron tensiones desde pequeñas que nunca lograron resolverse del todo. Su madre era la parte suave de la crianza y su padre, nacido en 1938, fue la parte dura, que aplicaba los castigos físicos, sobre todo cuando se generaban conflictos entre hermanas. Margaret dice que fue “bien portada” porque veía la manera como su padre castigaba a su hermana. Ella no sufrió mucho castigo, pero ocasionalmente le tocaron algunos azotes de cinturón. Entrando a la adolescencia, a principios de los noventa, luego de un periodo con serias dificultades económicas, la familia de Margaret se mudó a Cancún en busca de nuevas oportunidades. Un hermano de su padre que había partido para allá los animó a probar suerte.

En Cancún, la mamá, que hasta entonces se dedicaba al hogar, comenzó a trabajar afanosamente junto a su padre, y muy pronto tuvieron la posibilidad de invertir en un negocio que prosperó rápidamente. Eso fue un cambio radical en la vida de Margaret y su hermana, pues la familia siempre había estado unida y, con la nueva dinámica, el negocio se volvió absorbente

para sus padres. Así, aunque ella y su hermana contaban con todo lo necesario, e incluso cada una tenía su propio carro (Margaret con apenas 17 años), la vida en familia se redujo al mínimo. Fue un periodo en que Margaret se sintió abandonada. A veces planeaban alguna salida con su mamá pero, debido a sus ocupaciones, solía cancelarle y muchas veces terminaba sola comiendo en algún restaurant.

A mediados de los noventa, Margaret decidió ir a estudiar la Licenciatura en Artes Plásticas a Puebla con el apoyo de sus padres. Para ella éste fue un periodo oscuro en el que pronto perdió dirección y sentido. Estaba lejos de la vigilancia familiar, con un apoyo mensual considerable que podía gastar como quisiera y, ante eso, su vida derivó en viajes, fiesta y despilfarro. Margaret comenta que fue cayendo en una depresión profunda y en los momentos más difíciles creyó que no podría salir. Sus padres, ocupados permanentemente en su negocio en Cancún, ni siquiera se enteraron. Ella misma tuvo que sacar fuerzas de flaqueza. Fue cuando decidió dejar todo y, con el dinero que recibía mes con mes, comprar un vuelo para Europa. Allá viajó y trabajó para sobrevivir durante varios meses; lo experimentó como un proceso liberador que le hizo tocar tierra de nuevo. Regresó a México cuando sus padres le sacaron ficha para el examen de admisión en una escuela de aviación. Ésta era una de las ilusiones de Margaret.

Para Erik, hijo único que vivió la separación de sus padres cuando tenía cuatro años, la vida fue un rebote de estar con su mamá a estar con su papá y viceversa; rebote en el que aprendió a manipular y sacar el mayor provecho posible de ambos lados. Vivió temporadas en Aguascalientes con su padre, su nueva esposa e hijos y temporadas en el D.F. con su madre y las parejas que ella tuvo, fruto de varios matrimonios. Esto significó inestabilidad, pero también múltiples influencias y adaptaciones. En este trajín, pasó por escuelas con diferentes propuestas pedagógicas, escuelas pequeñas y grandes, escuelas laicas y religiosas, escuelas con énfasis en la libertad y la creatividad y escuelas con autoridad y disciplina. Sin embargo, a ningún ambiente se adaptaba completamente y, ya sea por algún problema escolar o por alguna circunstancia familiar, llegaba el momento que debía cambiar de escuela o mudarse de nuevo con alguno de sus padres.

Como estudiante Erik se caracterizó por ser inteligente pero indisciplinado. Bastaba con aplicarse en el final de los cursos para salir al paso con las evaluaciones. Recuerda que la experiencia que más le gustó fue el colegio Madrid, descrita por su padre como una escuela hippie, por su método y por el tipo de familias que acudían. Ahí, disfrutaba mucho del

aprendizaje práctico, los talleres creativos y la libertad del sistema, en el que, si lo deseaba, podía quedarse en los jardines y no entrar a las clases. Sin embargo, considera que la falta de estructuras rígidas no era tan conveniente para él, que de por sí, era indisciplinado.

Con su madre, a quien describe como una mujer muy versátil en el amor, por sus diferentes matrimonios, peregrinó por varias religiones y tuvo diferentes padrastros, quienes por turno ejercieron alguna influencia sobre él. Sin embargo, nunca ocurrió aquel momento en el que ella pensaba hacerse espacio en el trabajo para recuperar el tiempo perdido y viajar junto él. Con su padre tuvo una vida familiar más integrada y estable, con hermanos pequeños y una madre adoptiva a quien tiene gran cariño, sin embargo su rebeldía adolescente, que involucró fiesta y alcohol desde la secundaria, lo llevó a enfrentarse a su padre y eventualmente a tomar distancia. Fue hasta la llegada de Violeta, la primera nieta, que hicieron las paces.

Las influencias de los esposos de su madre también dieron algunos giros a su vida. Con un padrastro judío fue a una sinagoga y estuvo temporalmente en un proceso de conversión; otro que era economista lo influyó para entrar a estudiar economía en el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), carrera que no concluyó, y uno más, que era aviador comercial, fue su oportunidad para entrar a la escuela de pilotos, una vieja ilusión que comentaremos adelante. El sueño del Erik de aquel tiempo era un trabajo que le permitiera vivir bien, es decir con todos los lujos materiales accesibles, pero sin esforzarse mucho. Su lema era “que otro mueva la pluma por ti”. Así, como economista, su meta fue tener bases fuertes para ser corredor de bolsa de valores y enriquecerse a partir de la especulación.

Uno de los hobbies de Erik ha sido la ciencia ficción. Durante su etapa en el ITAM tuvo un grupo de amigos a quienes describe como “anarquistas incendiarios”. Con ellos, le encantaba reflexionar sobre la posibilidad de un colapso del sistema y sus efectos en la población. De hecho recuerda que alguna vez imaginó la posibilidad de fundar una república autosustentable. Sin embargo, en aquel entonces se trataba sólo de vuelos imaginativos, pues en su vida todo seguía como si nada fuera a cambiar y su apuesta era vivir holgadamente dentro del sistema. Jamás se hubiera imaginado como hoy, viviendo con una perspectiva que no sólo anticipa el colapso de la sociedad actual, sino que cuestiona activamente los efectos presentes y plantea la necesidad de una transformación radical.

Su paso por el ITAM le dejó bases de economía importantes, pero igualmente abandonó la carrera, dispersándose de nuevo. No fue hasta que se inscribió a la carrera de piloto que

considera que su vida comenzó a tomar rumbo. Erik tuvo interés en la aviación desde los días en que, viviendo en Aguascalientes con su padre, semana con semana viajaba en avión para visitar a su mamá en México. En algún momento, solicitó a sus padres que lo apoyaran para estudiar en la escuela de pilotos, pero ellos fueron oídos sordos. Afortunadamente, el novio piloto de su madre fue la oportunidad para hacer ese sueño realidad. La profesión de aviador era ideal para su visión por ser una profesión muy bien pagada, sencilla realmente —pues la pericia de los pilotos sólo se requiere en emergencias— y con mucho glamour, o al menos era así como él se la representaba.

Y fue la escuela de aviación la que unió los destinos de Margaret y Erik. Erik quería ser piloto comercial, Margaret quería fumigar campos de cultivo. Metas que curiosamente contrastan radicalmente con su visión y postura en el presente. En la escuela de aviación, comenzaron con una amistad profunda que al poco tiempo derivó en una relación de pareja. A los pocos meses, vivieron juntos en San Antonio Texas, donde realizaban sus horas de vuelo. Margaret considera que su experiencia de “juniors” y de sentirse a la deriva, un tanto abandonados por sus familias, fueron algunas coincidencias por la que sintonizaron plenamente.

Luego de egresar como pilotos, mientras buscaban trabajo, por algún tiempo Margaret vivió en casa de Erik y compartió mucho con su madre y otros parientes; les encantaba salir de compras a tiendas caras, ir a comer a restaurantes lujosos o incluso ir a casinos a apostar. Sin embargo, esta rutina comenzó a fastidiar a Margaret y, de pronto, anunció a Erik que se iba al día siguiente, que dejaría curriculum por el camino, pero regresaba a Cancún con sus papás. Por la mañana, inesperadamente, Margaret encontró a Erik con las maletas hechas y curriculum en mano dispuesto a partir con ella. Quizá ese fue el momento en que sellaron claramente su relación.

Proceso de transformación.

Ya en Cancún, Erik y Margaret planearon su boda y contrajeron matrimonio en 2003. Recibieron como obsequio de los padres de Margaret un terreno en la zona más exclusiva de esa ciudad y comenzaron a trabajar fuertemente para construir su casa. Al mismo tiempo, continuaron sus estudios. Margaret, quien además de estudiar aviación, había estudiado técnico en urgencias médicas e hizo el curso para la enseñanza de inglés, ahora estudió de manera no profesional educación preescolar e hizo en línea la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guadalajara. Erik, por su parte, estudió Administración de Empresas. Para el 2005, año en que

concibieron a Violeta, su primera niña, Margaret trabajaba dando clases en la universidad y Erik trabajaba en un hotel de lujo.

Como es de suponer, apenas les daba la vida para sus responsabilidades y tenían poco tiempo para estar juntos en familia. Así transcurrieron los primeros dos años de Violeta. En 2009, trabajan como profesores en diferentes universidades y tenían una hora al día para verse, hora que prácticamente era sólo para relevarse en el cuidado de su niña. Violeta contaba con los juguetes de las mejores marcas orientados a su diversión y a estimular su desarrollo físico y mental. Vivían en un barrio residencial, donde muchas casas contaban con albercas y autos lujosos, tratando de adaptarse a un estilo de vida que les resultaba difícil sostener.

...y nosotros estábamos en la zona más *nice* del centro de Cancún, pero realmente no nos daban nuestros ingresos y nuestra forma de vida, y todo para estar en el grupo de los más *nice*, ¿no? Entonces éramos la casa más chiquita... Nos costaba mucho trabajo, por ejemplo, estábamos pagando un carro nuevo y teníamos otro más o menos, ¿no? Nos costaba mucho trabajo pagar ese carro y entonces luego ya no teníamos realmente dinero como para tener una casa bonita, definitivamente no teníamos dinero para ampliar, era la única casa de un piso en la colonia. De cotorreo le decíamos a los cuates: “va pues, si vas a la 17 busca la única casa de un piso” y estábamos entre gente que tenía el triple de nuestro terreno, casas de dos, tres pisos, todo mundo con alberca, todo mundo con la nave de lujo, y nosotros no encajábamos allí, y nos costaba mucho trabajo estar más o menos al nivel...

Sobre su estilo de vida Margaret comenta:

Nosotros estábamos absorbidos por la sociedad en Cancún. Y estábamos totalmente metidos en el “cuánto tienes, cuánto vales” y... “¿qué nave traes?” y... “¿a dónde te fuiste de vacaciones?” y así [...] ni siquiera era que nosotros fuéramos gente materialista, sino que estábamos enrolados en el lugar en que vivíamos...

Un suceso inesperado en 2005 puso una pausa obligada en sus vidas y los llevó a autocuestionarse. Margaret comenta:

Yo creo que tuvo mucho que ver que nosotros tuvimos una experiencia muy fuerte que vivimos en carne propia y encima de nuestras cabezas... el huracán Wilma [...] Nosotros estuvimos encerrados en el baño como unas 12 o 18 horas y pues obviamente te da tiempo

de meditar un poco, ¿no? Y con una catástrofe encima y con el tanque de gas moviéndose, y las puertas..., volando tinacos y... Entonces, llego un momento en el que dijimos: cuando salgamos de esto... Cuando haya pasado todo... No sabíamos si teníamos un plan, no sabíamos cómo estaban mis papás, no sabíamos si podíamos llegar de mi casa a su casa [...] no sabíamos si cuando esto acabe haya carreteras, no sabíamos cuánto tiempo iba a tardar la luz. O sea, sabíamos que iba a estar grave la cosa, pero ni siquiera lo alcanzábamos a dimensionar. Y resultó que al otro día, [...] teníamos el empleo, porque nos lo respetaron, pero nuestros lugares de trabajo estaban destrozados, [...] yo no podía dar una clase a la universidad donde trabajaba, había mucho temor de que los cimientos estuvieran afectados, y el hotel donde él trabajaba estaba destruido. [...] Éramos miles de personas en Cancún, sin empleo, sin lugar de trabajo y... con el susto de ¿qué va a pasar mañana?... Y la violencia que se desató después: vandalismo, saqueo, de todo. [...] o sea, hubo una violencia irracional en donde la gente se robaba lavadoras, y ropa y estéreos, [...] pero también hubo esta otra [saqueos], hacia los supermercados [...] Entró el pánico de qué onda con tus hijitos si nada más tienes cuatro litros de agua... y no tienes un peso, o sea, que hay gente que se queda al día [...] ¿no? Y que dices oye, tengo cuatro latas de atún, y tengo dos hijitos, y ya estamos en el quinto día, y esto no pinta para mejorar nunca, y no tengo empleo, ¿no? Porque a lo mejor yo era chacha y la casa donde trabajaba se cayó, ¿no? Pero bueno, a lo que vamos con todo esto es a que de repente algo te da en la cara y te das cuenta de cómo con un fenómeno natural, se viene abajo una sociedad, una ciudad, ¡en horas! En horas la gente está matando... [...] a una señora la mataron para quitarle la comida en su casa, [...] y allí vienen para acá esas cosas que tú dices... una sociedad violenta, una sociedad donde no hay familias ya, adolescentes que crecen abandonados, niños que crecen solos, niños de guarderías, entonces, ¿no?, una sociedad que ya está de por sí desmembrada, échale una cosita cualquiera, ¿no? —una crisis económica, un tsunami, un huracán, un terremoto— cualquier cosita que le echas y ¡pau! [...] y tienes un pandemonio, y es allí donde dices: “¡Y qué demonios quiero estar haciendo yo, allí, en medio del pandemonio!” “¡No me voy a esperar a que me caiga un tsunami y yo en medio de una ciudad!”...

Pasado, el huracán, el embarazo de Margaret fue un segundo momento clave para su proceso de autocuestionamiento:

...cuando yo me embaracé, fue cuando empezamos como a darle otras pensadas a las cosas y yo creo que así empezó todo nuestro viaje, en la forma en que decidimos que naciera Violeta, cuando yo me negué a ir al hospital [...] yo creo que ahí fue como el parteaguas, es nuestro antes y nuestro después. Igualmente el que yo dije: “Yo no voy al hospital a parir”, y toda la gente estaba como: “¿cómo?!” y... “¡loca irresponsable...!” y esto y el otro. Y Erik primero un poquito también, pero cuando ya escuchó bien mis motivos... y se sentó y me escuchó, él me apoyó mucho. Y yo tenía como mis dudas de si él iba a estar de acuerdo o no, pero finalmente sí, él fue el que más me apoyó de todos, y al final estábamos como: “Estamos tú y yo en esto”, ¿no? y: “Si alguien más quiere venir, quiere participar, quiere compartir, bien. Pero si no, pues ni modo, estamos nosotros en eso”.

Como puede notarse, en ese autocuestionamiento y búsqueda, la primera en empujar fue Margaret. Erik comenta:

Ella... siempre va a apuntarse adelante en ese sentido... y siempre ha puesto los temas escabrosos en la mesa, los que te cimbran, ¿no? [...] Antes yo la tiraba a loca... de los primeros fue el comer sano... y otro de los primeros temas, que fueron así un parteaguas, fue cuando dijiste, ya embarazada: “Quiero tener a Violeta en agua”. “¡Ahh!” y yo: “¡Pinche loca!, está bien, sí sí” [...] “Si es una locura, finalmente ella solita sale de sus locuras, solita”. De balde decir, años peleé con ella, tratando de sacarla de sus locuras, y cuando se empecina en sus locuras, se tira de cabeza; entonces decía: “de nada me servía discutirle”, ¿no? Si discutía, nomás peleaba e igual se iba a tirar, o solita salía, entonces, ya nada más la dejaba. Luego dijo: “en agua o nada” —“sí güey, ajá, ok”— al rato le va a entrar que “si no se vaya a bronquioaspirar” o lo que sea y se va a dar cuenta solita de sus tetadas, ¿no?... De repente vi que era en serio y de repente dice: “No, no quiero que sea solo en agua, quiero que sea en la casa” —“¡Ahhh jija de su madre!, ¿cómo que en la casa, pérate?!”— y ella se metió a investigar y a leer y demás, y a darme información...

Es así que para el parto de Violeta, Margaret comienza a buscar opciones que rompían con los esquemas tradicionales. Y puede decirse que a partir del parto, cuestionar y buscar nuevas opciones comenzó a ser la tendencia familiar. Primero Erik se resistía a las propuestas de

Margaret, pero, siempre investigando para cada nuevo paso, terminó por ser parte activa del cambio.

...ella es la más revolucionada, la que me ha hecho entrar en coherencia de muchas cosas, ¿no? Ella es mucho más coherente que yo... pero de repente pues llegó el momento en el que ella ya dejó de empujar las cosas; ya también las empezamos a buscar y entonces, allí llega tu proceso, ¿no?

Después del parto, fueron las dificultades que les imponía su ritmo de vida para la crianza las que los llevaron al límite de decir “no” a la vida que llevaban. Margaret comenta:

...y a partir de que decidimos que Violeta naciera diferente, y nació diferente, entonces ya fue cuando empezamos como a cuestionar nuestra vida citadina. Y fue cuando empezamos, además, como a darnos cuenta de que esa vida citadina no nos daba ningún chance de tener tiempo de familia, ¿no? Y de que habíamos traído al mundo a una niña con muchas ilusiones y con mucho gusto y con muchas expectativas y luego nos la estábamos aventando como balón de soccer entre mi mamá, Erik y yo; porque nadie podía estar todo el día con ella y a mí eso me frustraba mucho, yo tenía así como... yo quería siempre nadar con ella, quería ir al parque, y me buscaba tiempo para hacerlo, pero siempre estábamos así de que, “ya me voy a trabajar, ten”, “ya me voy a estudiar, ten”, “ya regresó, ten”, “pues ya me voy, ten” “ya regresaste, ten”. Y a mí se me hacía que no era justo, y entonces allí ya empezamos a pensar en que nos salíamos de la ciudad, y en que íbamos a cambiar nuestro estilo de vida radicalmente porque no queríamos vivir así, no queríamos, ¡definitivamente!

Desde entonces comienza un descenso permanente, cortando hábitos de consumo:

...fue como paulatinamente bajando, bajando, bajando a “esto no lo necesito”, “esto realmente tampoco”, “esto me lo ahorro” “esto no lo compro”, “esto lo vendo” y así... hasta que de repente llegamos a un punto en el que dijimos “¡zaz!, qué fácil es ser feliz con poco”, ¡hasta eres más feliz!, tienes menos apegos, andas cargando menos por la vida, ¿no? Pero sí entiendo que hay mucha gente que le cuesta muchísimo hacer ese uno más uno, porque están enrolados en su vida citadina. [...] Si a mí me lo hubieras dicho hace cinco años, mi postura hubiera sido diferente, pero, en todo este proceso, me he dado cuenta que la vida simple es lo mejor, no necesitamos, no necesitamos cosas [...] si tú me

hubieras dicho hace cinco años, yo también te hubiera dicho que no pienso renunciar a... tal y tal y tal y tal y tal... y ahorita, ps ¡ni lápiz labial!

Y en esta búsqueda de la simplicidad poco a poco surge una filosofía de vida que apunta a una reconexión con “la naturaleza”. Margaret lo expone así:

Lo que realmente necesitas es aceptar tu naturaleza, la naturaleza del entorno, este... los tiempos normales de vigilia, de... trabajo, o sea, lo que realmente necesitas es reencontrarte con tu origen, ¡eso sí lo necesitas!; libros, tele, Sky, computadoras, internet, zapatos de veinte diferentes, perfumes, champú, acondicionador [no son necesarios]...

Pronto se dieron cuenta que su casa en un barrio lujoso era un exceso y que intentar sostener un estilo de vida acorde a su entorno era un absurdo. Decidieron que lo mejor era vender la propiedad. Margaret comenta:

...entonces dijimos: “Ya no nos vamos a cortar las venas por eso, vamos a vender esta casa, nos compramos un departamentito o algo, nos volvemos a capitalizar, ponemos un negocio o algo, vamos a replantearnos las cosas, ¿no? Estamos pariendo chayotes para vivir regular aquí y sin ningún plan a futuro”. Eso fue lo que hicimos... estuvimos tratando de vender la casa, no salió... [...] y luego mi mamá fue la que en algún momento me comentó: “Con el dinero que te dan aquí por tu casa, ¿no?, en otro lado, busca un pueblo, y te compras 20 hectáreas... y te queda pa’ construir y cambiar de coche”.

Así comenzaron a explorar los lugares que les parecían atractivos, y este proceso poco a poco se volvió una investigación minuciosa en la que se valoraron todos los aspectos. Erik comenta el proceso:

En un inicio se planteó una búsqueda de un lugar que cubriera con necesidades culturales, sociales, ambientales, este... varias, ¿no?, varios tipos de cosas, o sea hasta temperatura, humedad y todo, ¿no? Y entre ellas una de las fuertes es una propuesta educativa interesante para Violeta [...] El primer paso para buscar un lugar fue todo un estudio a través de internet de lugares, ¿no?, temperaturas promedio, precipitación pluvial, este... fiestas del lugar, este... museos, universidades, eso nos era muy importante, ¿no?... que en el lugar donde nos fuéramos hubiera la presencia de una, por lo menos de una, Universidad Autónoma.

Así, de pronto enrolados en la investigación, tomaron sus ahorros y decidieron hacer una pausa en sus vidas. Esa pausa fue vital pues les permitió respirar y enfocarse en la familia como hacía tiempo su vida no les permitía. Sobre este proceso Margaret me comentó:

...este año que hemos tenido tiempo de familia, ha sido una cosa maravillosa este año; de decir: “no trabajamos” y “criamos a nuestras hijas” y “comemos todos en la mesa” y “paseamos juntos” y “nos agarramos de la mano”, después de años que ¡te digo que nos veíamos una hora!

Pero, al tiempo que se relajaban y tenían tiempo para estar juntos, su mente se comenzó a abrir a un sin fin de opciones nuevas. Una cosa llevó a la otra y se fue dando un aprendizaje profundo en el que de plano pasaron de buscar una ciudad tranquila con escuelas alternativas, a la idea de crear una granja y vivir de la manera más autónoma posible.

Conocí a Margaret y Erik precisamente durante esa pausa que significó para ellos tomar un rumbo totalmente diferente. Nos encontramos porque ellos y yo buscábamos terreno y coincidíamos con la idea de tener una granja y comenzar a ser más autosuficientes. Para ellos y para mí se trataba de una visión reciente, inspirada en el acercamiento a la permacultura. Ellos tenían un mes que habían tomado un curso de introducción a la permacultura en Oaxaca, pero ese curso les aportó conocimientos teórico-prácticos que han dado fundamento y sentido a su proyecto de vida.

Su proceso fue tan rápido que hoy tienen una granja de una hectárea en una comunidad rural; hacen construcción con materiales locales; han integrado ecotecnologías como baños composteros, estufas ahorradoras y calentadores solares; tienen huertos de comestibles, medicinales y aromáticas; crían gallinas y conejos para autoconsumo; tienen un casco de autobús viejo adecuado como casa que sirve para hospedar a los voluntarios que vienen a colaborar con el proyecto; preparan extractos de plantas con fines medicinales; elaboran cosméticos y productos de higiene caseros; hacen conservas con las frutas y verduras que se producen en sus huertos; han adecuado una cabaña como salón, biblioteca y centro de proyección de videos; realizan cursos de diversos temas en los que participan personas de dentro y fuera de la comunidad; construyeron un horno de leña en el que Erik prepara pan integral que trae a vender a San Cristóbal y un consultorio donde Margaret atiende diversas emergencias médicas, principalmente los procesos de embarazo y parto de mujeres locales; organizan eventos culturales inusuales en la comunidad, como teatro, conciertos o talleres creativos dirigidos por artistas que visitan su proyecto; y sobre

todo, uno de sus logros más notables es que participan integrados a la organización comunitaria —a pesar de tener estatus sólo de pobladores (no ejidatarios)— y han logrado el respeto y buena voluntad de los locales, algo que no ocurre frecuentemente con los fuereños.¹⁰⁰

La comunidad, que por su historia tiene una conformación étnica peculiar en la región, se ha convertido en un semillero de proyectos de vida alternativos. Está conformada, en primer lugar, por una mayoría de familias indígenas y mestizas que fueron mozos de la antigua hacienda que da nombre al lugar, a los cuales el propio patrón decidió venderles ante las expropiaciones que venía realizando el EZLN. En segundo lugar, está conformada por familias de fuera que han comprado las tierras definidas como libres para la venta en el lugar. Entre los fuereños existen por lo menos otros 5 proyectos semejantes a los de Margaret y Erik, realizados por mexicanos y extranjeros de origen ciudadano, que tienen el interés en construir una vida más cercana a la naturaleza. Recientemente (2015) estos proyectos han comenzado a hacer actividades comunes y apuntan a generar una plataforma orientada a crear nuevas sinergias entre ellos y con la población local.

Antecedentes de la crianza.

Violeta nació y vivió en Cancún y, con sólo dos años, acompañó la aventura de sus padres mientras buscaban una nueva forma de vida. En 2009, justo antes de llegar a San Cristóbal de Las Casas, pasó casi un mes en Oaxaca fascinada con las actividades de la granja donde sus padres tomaron un curso de permacultura. Desde entonces Violeta ha ido aprendiendo, junto con sus padres, diversas labores normalmente ajenas a la vida de la ciudad. Hacer composta, sembrar alimentos, criar animales domésticos, hacer conservas o producir medicinas y productos de limpieza caseros ha sido parte de su crecimiento. Ella se considera aprendiz de partera, con su mamá, y de horticultura, con su papá.

Violeta estudió el preescolar en El Pequeño Sol, escuela cuya propuesta pedagógica atrajo a sus padres cuando buscaban un lugar para vivir. Sin embargo, no completó el ciclo por diversas circunstancias —que comentaremos adelante—, y hoy hace escuela en casa (*homeschooling*) junto a su hermana Tailí. Violeta siempre ha parecido física y emocionalmente más grande para

¹⁰⁰ Sé que hay una relación de desconfianza básica de los locales hacia los externos, por un ejidatario con quien tengo amistad, que me ha platicado cómo Margaret y Erik han roto con esa barrera y son aceptados plenamente por la comunidad. Erik y Margaret también consideran que han logrado buena química con las personas.

su edad. Hoy se le observa totalmente adaptada a la vida rural, en donde, además de apoyar a sus padres en el consultorio y en el huerto, juega con niños y niñas de la comunidad; le encanta leer, tiene sus propios proyectos —como producir y vender galletas asociada a niñas locales— y convive con personas de todo el mundo que llegan permanentemente como voluntarios a colaborar en la granja. Es una niña alegre y sociable.

Tailí fue concebida y nació en San Cristóbal de Las Casas, cuando sus padres y Violeta exploraban la ciudad, y vivió sus primeros meses en Cancún, cuando sus padres fueron a finalizar sus asuntos. Regresó a San Cristóbal de Las Casas antes de cumplir un año y, desde antes de los dos, ha crecido en la granja familiar. Tailí aprendió a hablar de muy pequeña. Margaret comenta que con año y medio, aunque tenía poco vocabulario, ya se expresaba muy bien y sentían muy extraño platicar con una bebé. Desde entonces, Tailí se ha caracterizado por expresarse en un lenguaje que muchas veces sorprende por su imaginación. Por su espíritu creativo y su capacidad de ensimismarse, sus padres dicen que ella ha creado el Tailí-mundo. Ellos llevan una libreta donde anotan sus frases e ideas.

Tailí nunca ha experimentado la presión matutina de levantarse y arreglarse para ir a la escuela. Despierta muy temprano, puede expresar “hoy me siento muy amarilla” y sale a mirar pajaritos y recolectar flores y hojitas, mientras su papá hace sus labores matutinas en el huerto. Ella es muy directa cuando debe exponer lo que no le gusta. Cierta vez que Violeta, Margaret y Erik, discutían durante un viaje, interrumpió enérgicamente: “¡Chicossss! Las tortugas noooo tienen dientes, sus bocas son muuuuy suaves”. Todos terminaron riendo por su manera de reprenderlos. También suele sorprender cuando da consejos con frases que parecen fuera de lugar para su edad. Cierta día, Margaret estaba tensa por no poder lograr algo, y Tailí, que entonces tenía cuatro años, le dijo: “Es fácil, solo concéntrate en la experiencia, tu espíritu y tu corazón y has lo que te digan”.

Carlota, por su parte, ha cumplido apenas un año, nació en casa, de parto natural como sus hermanas, pero esta vez fue en la comunidad y Margaret no necesitó más apoyo que el de Erik y su madre. Carlota es lactante a libre demanda y duerme con sus padres. Durante las mañanas, mientras sus hermanas hacen *homeschooling* con su mamá, es cuidada por su papá, quien la lleva en el rebozo o la deja jugar en el suelo, mientras hace algunas de las actividades matutinas de la granja. No le han comprado un solo juguete. Ella juega con palitos, piedritas y cualquier cosa del

mundo que le rodea. Se pone muy celosa y grita cuando, en brazos de su papá, alguna de sus hermanas se acerca. Erik bromea: “¡A ésta se le da rebien la milpa... por los *celotes!*”

La evolución de la crianza entre Violeta, Tailí y Carlota ha sido paralela al cambio de vida de sus padres. De comprar miles de artilugios para la lactancia, el cuidado y los juegos del bebé, cuando nació Violeta en Cancún, Carlota crece con unos padres mucho más relajados, que han seguido sus intuiciones sobre lo que es mejor y se han abierto a nuevas formas de crianza. Así, pasaron de ser unos papás “mercadotecnizados” a no comprar prácticamente nada.

Cuando amamanté a Violeta yo tenía [...] el kit de cualquier cosa que se necesita para los bebés, en la mejor marca y lo había pagado con mi tarjeta Liverpool. Tenía los mejores biberones, es más, [...] si teníamos quince o veinte biberones no estoy mintiendo. [...] A Tailí ya no le compré casi nada, ya estaba yo en otra línea, entonces dije, no necesita una cuna, que duerma con nosotros, no necesito ropa, uso la que le dejó Violeta, no necesito biberones, no necesito el canguro, eso voy a comprar un rebozo. [...] A ella, creo que faltaban como 10 días para nacer cuando estábamos en Chedraui¹⁰¹ y dijimos: “¿Oye, no necesitamos comprar algo para la niña?” y fuimos al pasillo de bebés y le compramos un pomada de bebé, un jabón de bebé, un paquete de pañales desechable pequeñitos por si acaso [...] luego nos fuimos al cerro [vivían cerca del cerro del Huitepec] y esperamos a que naciera.

Con Violeta la lactancia fue un proceso difícil, ella considera que no tuvo la asesoría adecuada:

En la lactancia todo un ritual, de que te pones el cojín de lactancia, y ¡claro, tenía un pediatra que me aconsejaba súper mal! y quince minutos de un lado, y quince minutos del otro, me paraba yo de madrugada y tomaba notas de cuántos minutos mamó de tal lado [...]. Estaba yo en un descontrol total. No tenía asesoría, porque a mí no me amamantaron y obviamente la que tenía cerca era a mi mamá, [...] no tenía yo a nadie que me dijera: no, mira es que es bien fácil, ¿no? O, sabes, yo le hacía así.

De hecho, con Violeta Margaret combinó su leche materna con la fórmula láctea comercial por consejo de su médico. Él le dijo que por ser vegetariana, su leche era muy liviana y le aconsejó complementarla:

¹⁰¹ Cadena de supermercados presente en la ciudad.

Estaba yo en desconocimiento total, cuando la niña empezó a llorar mucho yo llamé al pediatra y le dije “es que llora mucho porque se queda con hambre”, él me dijo compra fórmula Nan primera etapa y dale, primero tu leche y luego dos con fórmula Nan y yo así como dijo así lo hice, ¡no me cuestione nada!

A diferencia de Tailí, (y ahora con Carlota), que tuvo casi dos años de lactancia, el destete de Violeta ocurrió a los seis meses:

...cuando la niña empezó a sacar el primer diente, el pediatra me dijo que esa era la señal para quitarle la leche y empezarle a dar alimentos y pues yo bien obediente le quité el pecho, así, sin cuestionarme nada [...] Cuando nació Tailí, fue directo a la teta y a dormir con nosotros y tranquilo todo.

Margaret recuerda que en ese tiempo había muchas cosas que reproducía sin cuestionar y compraba algunos alimentos industrializados que hoy jamás consideraría.

...yo recuerdo cuando estábamos chicos, nos compraban Danoninos, entonces a mí se me hizo natural, “mira, Danonino”, y yo le compraba Danonino. Muchas cosas las reproducía. No tenía así una visión. No tenía filtro, ¿sabes? [...] Violeta sí comió Gerber, a veces le cargaba su topercito de comida que le preparaba, pero cuando no tenía compraba y le daba yogursitos comerciales. Como que no lo tenía claro...

En cambio, con Tailí, ya fuera de las presiones del medio, Margaret sintió confianza en sí misma y comenzó a usar su sentido común. Esta vez la lactancia duró más de año y medio y Margaret retiró el pecho poco a poco.

Pero fue más bien este momento donde yo dejé de buscar aprobación de mamá y empecé a hacer las cosas lógicas, por ejemplo, cuando le prolongué la lactancia a Tailí... Es que yo ya no concibo pararme, levantarme a preparar lechita, me quedo aquí acostada, durmiendo y ya Tailí se despachaba sola.

Aunque a Violeta decidieron ponerle su propio cuarto en Cancún, cuando tenía un año medio, con el nacimiento de Tailí se dieron cuenta que era complicado levantarse para ir con Violeta, entonces decidieron que lo lógico era estar todos juntos. Muchos de estos cambios Margaret los promovió siguiendo su intuición, sobre todo cuando se dio tiempo de dejar de lado las presiones sociales:

Fue un poco el salirme de la ciudad (Cancún) y la influencia de mi familia y entonces dejé de repetir patrones; fue sacar mis propias conclusiones, hacer lo que me guste más. No tengo que rendirle cuentas a nadie, empecé hacer lo que mi sentido común y mi instinto de mamá me decían. Ya después sí empecé a ver en Facebook, no que “el apego”, que no sé qué.¹⁰²

Otros cambios, Erik y Margaret los hicieron después de conocer otras formas de crianza y evaluar juntos su lógica y pertinencia. Fue éste el caso de dormir en la misma cama hasta que las niñas buscaran independencia y desescolarizar para hacer enseñanza en casa. Margaret narra cómo unos amigos españoles que eran médicos les dieron estas opciones:

Me dijo que ellos dormían todos juntos y fue la primera vez que yo escuché... Y yo: “¿Todos juntos? ¿Cómo, todos juntos en una cama?” Y me dijo: “Pues como se vaya dando, pero yo ya no concibo dormir de otra manera”. Fue la primera vez que yo lo escuché y le dije a Erik y los dos nos quedamos diciendo: “Sí, tiene lógica, ¿verdad?”. [Y luego me dijeron]: “Mis hijos en la casa y aprendemos jugando y tal”, y yo: “¿¿Se puede!?” [...] Fue la primera vez que yo hice contacto con otra forma de criar y otra forma de vivir [se refiere a *homeschooling*].

Enfoque y metas educativas.

Erik y Margaret conciben la niñez como un periodo caracterizado por una natural espontaneidad y disposición al aprendizaje que todos deberíamos conservar. Sobre las características de la niñez, Erik comenta:

¡Putá, esa naturalidad! ¡Esa sencillez!, esa... forma tan simple de ver las cosas que debíamos de retomar, este... esa sinceridad, esa... la chispa... la capacidad de asombro, la capacidad de observación, de ternura de... pues muchísimo [...] que es común y que sí... vas perdiendo, ¿no?

Argumentando sobre el porqué de esta pérdida, Erik plantea una crítica hacia la educación que bloquea esa naturalidad:

¹⁰² Se refiere al movimiento de “Crianza con apego”, que promueve la lactancia prolongada, el colecho (dormir juntos) y el contacto corporal con los bebés, mientras ellos por sí solos van ganando independencia.

Por la taruguez de los adultos [se ríe] los va sacando del... les vas reprimiendo todos esos impulsos o toda esa forma de ser, ¿no? Les vas enseñando a que no, no no, así no, ¿no?, por lo menos socialmente se hace, ¿no? Les vas quitando, ¿no?

En este sentido, Erik y Margaret consideran que antes de los doce años es una etapa educativa clave para transmitir valores que serán los cimientos de su comportamiento de adulto. Margaret:

Dicen que lo que no hiciste antes de los doce, ya no lo hiciste... pero si tú antes de los doce hiciste bien tu chamba, si tú realmente predicaste con el ejemplo, si realmente te avocaste a educar a tus hijos, a cuidarlos, a procurarlos y a quererlos... y todo... a los doce que se vayan al mundo, y que se encuentren a los que se meten droga, y que se encuentren a los que toman alcohol, y... y... y... Tú sabes a quién estás mandando al mundo y ellos saben quiénes son.

Erik complementa:

...porque se supone que en esta edad así tiernita es en la que puedes tú ir sembrando, ¿no? Es cuando realmente les entran las cosas a los niños. ¡No las aprenden, las maman! Y cuando ya a los doce, ya están en la adolescencia, ya tienen ideas propias... ya tienen influencias externas. ¿Y en ese momento tú vas a decirle que “hay que respetar a los ancianos”? Ya es demasiado tarde. Era antes, ¿no? Era a los dos, a los tres, a los cuatro, a los cinco... y era con el ejemplo de vida.

Para tener claridad sobre cómo educar a sus hijas, Erik y Margaret, observan el desarrollo personal de las niñas e investigan todo lo que pueden para sacar sus propias conclusiones y desarrollar sus propias estrategias:

...nos hemos ido tratando de ir adelantando a ese tipo de cuestiones, platicándolas, ¿no? Por ejemplo, cada vez que vemos que está teniendo avances, que está teniendo un jalón, nos agarramos a leer, ¿no?, nos agarramos a... Más Margaret que yo, ella normalmente me dice ya qué leer, ¿no? Este... mira lo que encontré y mira esto y ella es la que le busca teorías y varios puntos de vista y varias cosas más, y yo nomás llevo prácticamente a leer, así de todito, ¿no?, un poquito... Y a platicar cuáles son más o menos las características, ¿no?, de cada edad, qué podemos esperar y... y nos ponemos de acuerdo normalmente en [...] una estrategia de pareja, ¿no?, en cuanto a cuál va a ser el manejo o... tratar de

encontrar cuales son las... las posibles soluciones a diversas situaciones que se nos puedan presentar, ¿no?

Hacia el futuro, Margaret y Erik apuestan por construir en sus niñas personas felices, conscientes y responsables con su entorno. Sin embargo, han reflexionado que su papel real es en el presente y lo que ellas elijan después lo tienen que respetar. Erik plantea:

[Si después te dicen] “¿sabes qué? ¡Tú, tu permacultura, tu sustentabilidad, tus vacas y tus gallinas y tus... ya me tienen hasta la madre!...” ¿Si? “Yo me voy con mi tía a vivir a Los Ángeles y vivir otro tipo de vida”, ¿no?... Bueno, por lo menos ya vivió una infancia sana, la oportunidad se le dio de vivir sana... y de no vivir esa parte tan, tan corroída... ¿no? Ya sea el deseo que tengan de estudiar relaciones internacionales, mercado de capitales o lo que sea, ya será su rollo...

Margaret complementa sobre esa libertad de elección:

...porque como que de repente sí hay como etapas de la vida... que quieres también buscar otras cuestiones, ¿no? Pero, [...] aquí en el coco traes ya un *input*, ¿no? O sea, naciste de una manera, creciste de una manera, tienes unos valores, tienes ese... y lo traes aquí, entonces a lo mejor sales al mundo y experimentas un poco [...] y bueno, y de ahí lo que hagan con sus vidas son sus vidas, ¿no? Lo que es nuestra responsabilidad, es ahorita.

Erik por su parte añade que las bases que les están dando parten de su perspectiva del futuro:

...también nos deja tranquilos, de que si ahorita les damos esas bases y les damos eso, finalmente... (ponle, deja de lado el si al rato quieren hacer esto y el otro, ¿no?...). Si realmente se da como creemos que pueden darse, y hay un descenso energético muy fuerte, se cae la economía, se cae el sistema, se cae todo... Ellas lo van a tener muy claro, ahorita Nadia tiene muy claro, o sea, de la cocina... tú sacas las semillas de un jitomate, las niñas te las quitan y se las llevan y las plantan; ya es algo ni siquiera que le digas: “estas son semillas”... no, no no... ya es parte de ella, es lo que aplica.

Análisis: Historia parental, economía familiar y proyecto de crianza

La historia del mundo en los últimos siglos se ha caracterizado por el contacto cada vez más estrecho entre personas con diferentes orígenes y referentes culturales que han establecido

relaciones permanentes con diversos grados de apertura e intimidad. La vida en las ciudades actuales es un ejemplo claro en este sentido. En ellas las fronteras culturales se mueven continuamente en las experiencias de las personas que, al compartir espacios con individuos y grupos distintos, muchas veces ven confrontados sus referentes y tienen la oportunidad de tomar o rechazar elementos culturales de diverso origen.

Esta pluralidad, –con su potencial de intercambio y creación de nuevas opciones, pero también de exclusión y rechazo–, es particularmente notoria en algunos contextos. Un ejemplo claro es San Cristóbal de Las Casas, pequeña ciudad enclavada en las montañas de Los Altos de Chiapas, en el sureste de México. En ella, por diversos motivos, han convergido personas y grupos cuyos orígenes y perfiles socioculturales contrastan; desde los grupos étnicos y mestizos pertenecientes a la región, hasta mexicanos y extranjeros de todo el mundo que ahora son residentes. Esto ha propiciado la formación de familias –algunas compuestas por personas con orígenes muy distintos–, en las que se combinan experiencias, conocimientos, valores, condiciones económicas y redes de apoyo particulares, que crean experiencias educativas singulares para los niños.

Dichas experiencias, dado que dependen de la historia familiar, pueden mostrar contrastes importantes (como en Luna y Jonás), sin embargo, las familias comparten un contexto sociohistórico que las coloca de cara a condiciones comunes relacionadas con la vida urbana, la educación escolar, el Estado y los medios de comunicación masiva. Todo ello implica un proceso educativo complejo que trasciende a la familia y las especificidades culturales, afectando en diversos grados y maneras la experiencia infantil. De este modo, el niño se mueve entre un conjunto de espacios en donde se expresan valores y prácticas, muchas veces divergentes, y en los que el aprendizaje y adquisición de recursos para la vida entrelaza lo global, lo nacional, lo étnico, lo local y lo familiar.

Ante ello, los cuidadores dentro de las familias se encuentran constantemente frente la necesidad de valorar y tomar decisiones respecto a las opciones educativas que afectan a los niños, de manera que, –desde sus propias condiciones socioeconómicas y perspectivas culturales, enfrentan disyuntivas en las que, al mismo tiempo, se reflexiona sobre las necesidades relacionadas con lograr adaptarse al contexto y sus propios valores o ideales sobre la educación y el desarrollo infantil. Esta reflexividad es notable en San Cristóbal de Las Casas, pues constituye un contexto rico de experiencias de vida y conocimientos socioculturales, en el que las personas

enfrentan los límites que el entorno plantea, pero, al mismo tiempo, buscan y construyen nuevas posibilidades para la socialización de sus hijos.

Tal potencial transformador, como una característica notable de la ciudad, está relacionado con el contacto permanente entre personas diversas que ayuda a relativizar las propias percepciones, sin embargo, en particular podemos asociarlo al hecho de que muchas familias están conformadas por personas involucradas en actividades relacionadas con la investigación social, el activismo político o la difusión de gustos y estilos de vida considerados “alternativos”. Ello ha generado espacio fértil para la creación de opciones educativas que cuestionan o buscan superar los límites del contexto general. Esto sucede en el ámbito escolar, en que han aparecido opciones escolares con proyectos pedagógicos y sociales que contrastan con los oficiales, y en el ámbito de la educación informal, en donde las familias tienen a su alrededor ejemplos e información sobre prácticas de crianza que difieren de las tendencias hegemónicas asociadas a la vida urbana, el comercio y la comunicación masiva.

Todo ello nos presenta un cuadro complejo en que podemos observar no sólo las tendencias dominantes, si no las posturas que resisten o gestionan otras posibilidades en la educación infantil. Por eso, además de la preocupación parental por el bienestar y la adaptación de los niños a su contexto, en San Cristóbal de Las Casas, la diversidad cultural y la presencia de personas y proyectos sensibles a las problemáticas sociales, alimenta la exploración de opciones que reivindican una posición crítica ante los estilos de educación dominantes y/o, en general, ante diversos aspectos o consecuencias la vida en la sociedad actual, lo cual se expresa con diversos matices ideológicos y con diferentes grados de compromiso y acción práctica en el plano de la socialización y los problemas ambientales.

Las tres familias eligieron vivir en la ciudad tomando en cuenta su peculiaridad cultural y por las opciones de trabajo que les permitían imaginar un futuro. Anita y Franco encontraron un espacio propicio para su desarrollo profesional en el plano académico que, además, les permitía un espacio favorable para la crianza. Luna y Jonás encontraron espacio para establecerse al nacer Pirlo y pudieron continuar su activismo político vinculado a ONGs de la mano con su formación profesional. Margaret y Erik fueron atraídos por la propuesta pedagógica de El Pequeño Sol, pero en general les atrajo la vida alternativa y la posibilidad primero de poner un pequeño negocio urbano y luego de crear una granja familiar rural. En su caso, además, ha sido clave una

catástrofe ambiental que les llevó a autocuestionar el frenesí de su antigua vida y salir en busca de alternativas.

Cada familia se ha insertado de forma diferente en la dinámica económica y cultural de la ciudad. Las tres familias tienen acceso a una vivienda propia y cuentan con ingresos que les permiten satisfacer sus necesidades básicas y obtener diversos satisfactores vinculados a la vida o el trabajo en el ámbito urbano; por ejemplo, cuentan con automóvil y la posibilidad de pagarse viajes vacacionales. De igual manera, como profesionistas cuyos perfiles son predominantemente orientados a las ciencias sociales (pedagogía, sociología, comunicación, antropología, ciencias políticas y derecho), cuentan con una visión crítica y reflexiva sobre la educación y la sociedad. Sus decisiones y elecciones llevan el sello de su postura política y la apuesta por una formación diferente para sus hijos. La ciudad, como campo fértil para propuestas alternas, constituye un espacio con opciones que en otro lugar sería más difícil de gestionar.

Sin embargo, los orígenes parentales son diferentes. Anita y Franco, provienen de familias con economías estables, pero por méritos propios, gracias a su vocación profesional, se han ganado a pulso un nivel de vida que les permite no tener grandes preocupaciones económicas. Sin embargo, también para ello ha contribuido de forma importante el respaldo familiar en Italia, en concreto porque posibilitó tener un casa propia sin necesidad de endeudarse. Margaret y Erik, por su parte, provienen de un estrato socioeconómico alto. Para ellos, abandonar los estándares de vida de un contexto opulento les permitió parar un par de años su dinámica laboral e iniciar con recursos propios el rediseño de su vida. Así lograron comprar una hectárea de terreno en una comunidad y financiar la construcción de espacios para una granja familiar. Margaret y Erik, han trabajado arduamente en su proyecto y hoy cuentan con sus propios ingresos; sin embargo, tienen el respaldo de una pequeña propiedad cuya renta complementa económicamente y les permite seguir invirtiendo.

Luna y Jonás, por otro lado, han padecido mayores dificultades económicas y cuentan con menos seguridad. Actualmente pagan un crédito gubernamental por su casa y sus recursos están limitados. Jonás, originario de una comunidad donde no existía un acceso real a la educación cuando era pequeño, se ganó a pulso su formación escolar y la lucha social lo llevó al ejercicio de la abogacía, que hoy realiza de forma profesional, aunque gran parte de su trabajo es solidario. Luna, que viene de una familia numerosa, gracias al esfuerzo de sus padres que prosperaron como comerciantes, obtuvo formación profesional y ha logrado un trabajo digno como profesora.

A pesar de ello, el pago de una casa vía crédito, más las colegiaturas de los niños, son gastos permanentes que merman sensiblemente la economía familiar y los mantienen en un límite delicado.

Por su situación económica general, las tres familias pueden considerarse con solvencia económica. Sin embargo, debemos plantear que su inserción y participación en la dinámica económica global es crítica y propositiva. Anita y Franco han apostado por un consumo responsable que procura evitar diversos satisfactores propios de la sociedad industrial y han decidido participar en un grupo de consumo cuya propuesta apuesta por la salud y por el fortalecimiento de productores locales. Margaret y Erik con su granja apuestan por la autonomía, se han convertido en productores y, de igual manera, en su consumo procuran evitar productos industriales y fortalecer la economía local. Jonás y Luna han orientado su crítica social por medio de su participación activa en movimientos sociales; ellos en 2009 no pusieron énfasis en la búsqueda de alternativas económicas como parte de su cuestionamiento, sin embargo, a partir de 2011, han reorientado con seriedad sus prácticas de consumo.

Así, podemos decir que aunque todos están insertos de una forma u otra en la dinámica del capitalismo global, lo hacen desde una posición cuestionadora, adheridos a propuestas que buscan mediar, resignificar o evitar las relaciones económicas dominantes. En sus discursos, como se reafirmará adelante, Anita y Franco han puesto énfasis en el consumo como medio en que se refleja su crítica y su perspectiva política; Luna y Jonás, en el activismo social y solidaridad con los procesos de defensa territorial de los pueblos; Margaret y Erik, en la economía orientada a la autosuficiencia. Es cuestión de énfasis porque se trata de tres aspectos diferentes, que de alguna manera se combinan en las perspectivas de todos. En el tema de la producción, por ejemplo, la participación toma diferentes niveles: Luna y Jonás siembran algunas hortalizas en el pequeño jardín de su casa; Anita y Franco apoyan a los productores locales como parte de una cooperativa de consumo; Margaret y Erik, además de ser consumidores críticos, se han enfocado en ser productores como un eje clave de su vida.

El tema es sumamente relevante, pues siguiendo los planteamientos de la antropología psicológica, que relacionan las prácticas de crianza y la formación de la persona con formas de subsistencia concretas, podríamos plantear que, en el capitalismo actual, las maneras de insertarse en la economía global y la apuesta por opciones económicas de orientación no capitalista pueden ser relevantes para reflexionar si ello se refleja en prácticas y valores de crianza alternativas que

pueden repercutir en una transformación, pese a la fuerza de las estructuras socioeconómicas actuales. Siguiendo a Elias, es indudable que todos somos resultado de procesos económicos y socioculturales con un fondo histórico, la sociogénesis y la psicogénesis ocurren de la mano, y es necesario evaluar el impacto de las propuestas alternativas tanto en la vida familiar como en la vida colectiva. Por ello, a contracorriente, las tres familias apuestan por una conciencia activa que se refleja en las prácticas y orientación pedagógica de la crianza.

En este sentido, las historias de las familias muestran un proceso de reflexividad crítica creciente, en la cual, partiendo de diversas fuentes, como la información documental y el contacto con la diversidad, van construyendo sus propuestas. Es importante señalar que esta posibilidad de diseñar una vida más allá de la tradición heredada es un fenómeno singular, que no solía ocurrir en las sociedades tradicionales y que podemos ligar a un proceso civilizatorio contemporáneo, cada vez más acelerado, que permite mayor flujo de información y reflexividad. En este sentido, las familias pueden representar casos extremos de modernidad; sin embargo, el sentido crítico de las familias de estudio crea una paradoja, pues implica el cuestionamiento a tendencias que son omnipresentes y poco cuestionadas entre la mayoría y, por lo menos en algunos aspectos, propone la recuperación de saberes y visiones tradicionales.

Margaret decidió salir del esquema del parto médico y, en un proceso de investigación y reflexión junto a Erik, llegó al extremo de parir en casa, desafiando así, con mucho, su contexto familiar y las tendencias hegemónicas. La lactancia fue un proceso de aprendizaje que implicó también una creciente reflexividad. Margaret considera que al principio reprodujo las prácticas y miedos que le proponía su entorno y la mantenía confundida; sin embargo, salir de su entorno familiar le permitió seguir sus intuiciones y con el contacto con otras perspectivas transformó la lactancia, inició el colecho, dejó el exceso de artilugios y juguetes y ha permitido que sus hijas participen más en el trabajo familiar. Como hemos visto, todos estos aspectos se encuentran con diversas expresiones en la mayoría de las sociedades tradicionales y se han modificado radicalmente en el mundo moderno urbano industrial a través de un largo proceso civilizatorio.

De igual forma, Anita y Franco tuvieron en su mente un parto alternativo, si bien no excluyeron el hospital como posibilidad ante un parto con riesgo, como finalmente ocurrió. La lactancia de Melisa fue inicialmente complicada, sin embargo la participación en un grupo de mujeres lactantes le dio posibilidad a Anita de relajarse y permitir fluir el proceso. Este tipo de grupos, que han comenzado a surgir en medios alternativos, representan un apoyo y son una

innovación interesante en las sociedades modernas donde las familias se han atomizado, lo cual dificulta la transmisión de experiencias y conocimientos alrededor de la crianza, que de entrada está garantizada en otras sociedades. Por ello, al final Melissa fue amamantada por año y medio a libre demanda, “desafiando al feminismo italiano” y a la suegra de Anita, para quien ello significaba no ponerle límites y disciplina.

De igual manera, optaron por opciones de transporte de Melissa que permitían tener contacto corporal con ella. En otros aspectos clave de la crianza como el dormir, Anita y Franco permitieron a Melissa dormir con ellos hasta los dos años y después iniciaron un proceso para independizarla a su propio cuarto, lo cual involucró acompañarla por turnos hasta acostumbrarle. En este sentido Anita y Franco han reproducido la tendencia del proceso civilizatorio moderno que plantea un independencia temprana de los niños. Por ello, tal como plantea Elias, podemos considerar que los grupos que cuestionan las tendencias convencionales, no cuestionan todo de forma general, sino que en realidad, de forma selectiva, cuestionan algunos aspectos que consideran que es necesario transformar.

En el proceso de crianza de Pirlo, Luna viajaba mucho por comunidades y llevaba a su hijo, por eso aprendió a usar el rebozo como medio para desempeñarse sin dejar a su hijo. Esto le permitió amamantar a libre demanda hasta los ocho meses con Pirlo, pues tuvo una infección en el riñón, y hasta un año dos meses con Santiago, que se relaciona con su entrada al maternal, un espacio de cuidado extradoméstico, que resulta de apoyo en la crianza de las madres que deben cumplir horarios de trabajo. Por otro lado, tanto Pirlo como Santiago han disfrutado de dormir con sus padres hasta que ellos mismo se independizaron para dormir solos. Para Jonás y Luna fue prácticamente natural, pues Luna dejó la cama de su madre en la adolescencia y Jonás pasó con unos cinco años de la cama de los padres a la de sus hermanos. En Pirlo el colecho fue particularmente prolongado, pues cuando ya comenzaba a dormir solo, la llegada de Santiago lo hizo volver al lecho de sus papás.

Por otra parte, en esta tesis hablamos de proyecto educativo familiar y ello es muy significativo, pues decidir conscientemente una propuesta de crianza es algo propio de nuestro tiempo, en donde se tiene oportunidad de cuestionar las prácticas heredadas y los procesos o tendencias hegemónicas. Un proyecto de crianza necesariamente implica supuestos sobre lo que es la niñez y sobre el proceso de formación de la persona, es decir la manera como se concibe el

proceso en que los niños adquieren aptitudes sociales de su grupo, lo cual, como hemos planteado, tiene que ver con el papel que se le da a la cultura y la naturaleza en el proceso.

Refiriéndonos al enfoque y metas educativas de las familias, Franco y Anita conciben tres etapas básicas de desarrollo en la niñez: la primera, que corresponde a ser bebés, es la etapa de mayor dependencia; de los dos a los cuatro, como etapa de mayor movilidad; y de los cinco en adelante, una etapa que corresponde al desarrollo de la personalidad. Durante estas etapas, conciben como un deber brindar estímulos para que Melissa se desarrolle bien física y mentalmente. Ello implica defender tiempos para brindarle atención a Melissa, pero también están claros en el papel de la autoridad y la imposición de límites como aspectos necesarios para tener una niña educada. Para Franco y Anita, Melissa requiere variedad de experiencias de socialización para ser una niña adaptable. Su proyecto es brindarle una buena educación que le permita adaptarse a su mundo y tener herramientas, les preocupa en particular la violencia hacia las mujeres y desean que sea una niña segura y consciente de los peligros que le rodean.

En la vida cotidiana, para Luna y Jonás ha sido difícil conciliar sus diferencias culturales y han tenido discrepancias en la forma de educar. Para Jonás el niño es un ser autónomo que aprende gradualmente las aptitudes sociales guiado por el ejemplo de los mayores; a los 4 años ya sabe lo que hace en el sentido de que comprende mejor las normas y es posible dialogar para mostrarle. Antes de ello, para Jonás ni tiene sentido forzar las cosas: el niño debe estar libre pero vigilado. Para Luna, de igual manera a partir de los cuatro años hay una transición, pero destaca más el tema de adquirir su propia individualidad, definir lo que quiere y no tanto el desarrollo de aptitudes sociales como enfatiza Jonás. En la vida cotidiana, los contrastes culturales entre Luna y Jonás han sido difíciles de conciliar, y por ello, Jonás decidió conceder la dirección de la crianza a Luna. Sin embargo, en las metas ambos están de acuerdo. No aspiran a que sus hijos sean ricos sino a que tengan los medios y herramientas adaptativas para sobrevivir por sí mismos; sobre todo aspiran a que tenga una visión crítica y comprometida con su sociedad.

Margaret y Erik, conciben a los niños como seres espontáneos, sinceros y con gran capacidad de asombro. Para ellos ese aspecto es algo que se debe preservar en el proceso educativo, de tal manera que la crianza debe partir de una valoración de la naturaleza infantil. Consideran que hasta los doce años es una etapa crucial en la que se pueden transmitir los valores necesarios para la vida; sin embargo, una vez educados, los jóvenes tendrán la libertad de elegir, por lo que el papel de los padres es garantizar una infancia sana y con valores. Durante el proceso

de crianza han tenido múltiples influencias, se han documentado con diversas perspectivas para saber cómo enfrentar los procesos de desarrollo, pero también han tenido contacto con diversas visiones de la crianza. Inicialmente, con Violeta, tuvieron más inseguridades; sin embargo, su cambio de estilo de vida los ha hecho más relajados, y Margaret ha seguido su intuición para resolver diversas situaciones. Su proyecto es brindar herramientas para un mundo en crisis que implica desintegración social y destrucción de la naturaleza. Desean que sus niñas sean felices y responsables con su entorno.

Así pues, en general, las familias muestran diferentes formas o grados de cuestionamiento a la crianza contemporánea, pero éstos van de la mano con una búsqueda de estrategias económicas y de vida alternativa. En su proceso han buscado una vida que les permita brindar mejor atención a sus hijos, pues de forma general el contexto condiciona poco tiempo para la vida familiar y deben hacer un esfuerzo a contracorriente. Esto ha significado, para una familia, salir de la vida urbana y, para otra, ser disciplinados en su ritmo de trabajo y aprovechar al máximo el tiempo libre para compartirlo con su hija. En el caso de Luna y Jonás, las condiciones han sido aún más adversas, pues la dinámica diaria y las diferencias culturales les han generado tensiones en la crianza; sin embargo, sobre todo a raíz de un episodio cercano a la muerte, sufrido por Luna, han comenzado a defender con más ahínco la salud y el espacio para la vida familiar. El contexto sociogenético resulta en un obstáculo crucial en la búsqueda de lograr un proyecto educativo alterno.

Capítulo 4

Aconteceres vitales:

La alimentación y la actividad lúdica

En este capítulo se presentará la experiencia de socialización de las familias de estudio con relación a la alimentación y la actividad lúdica, en tanto aconteceres vitales que permiten enfocar cómo se construye *la relación naturaleza-cultura* en la niñez temprana. Me interesa identificar la perspectiva que orienta la crianza familiar en torno a dichos temas, así como las estrategias que generan para educar a sus hijos, considerando que se encuentran en un proceso de aprendizaje que tiene bases biológicas, pero que no puede sustraerse de los condicionamientos del contexto sociocultural. El objetivo es dar cuenta de las estrategias de mediación de los padres ante los condicionamientos culturales que cuestionan, los cuales se manifiestan en las necesidades y demandas de sus hijos durante el proceso de formación cultural. Nuestro punto de partida es que durante la niñez temprana los niños se encuentran en un proceso de desarrollo cognitivo, mediado por el contexto sociocultural, de cuya conjunción se construye la persona social.

La alimentación

Comer es una necesidad básica que se satisface de diversas maneras de acuerdo con el contexto sociocultural. En el mundo contemporáneo la alimentación está condicionada por procesos económicos globales asociados al sistema de producción, procesamiento y comercio agroindustrial. El contexto local se adapta necesariamente a ese sistema, pero logra mantener opciones propias; algunas vienen de una economía de autoconsumo con venta de excedentes, tradicional de los campesinos indígenas, otras surgen como alternativas actuales ante la producción agrícola con insumos agroindustriales y el comercio de productos procesados.

Dentro de los mercados y comercios de alimentos que existen en la ciudad, uno puede encontrar diversas opciones, aunque sin duda lo global desplaza permanentemente las opciones tradicionales y las opciones alternativas son reducidas, enfocadas a un público con reflexividad y enfoque crítico. En este sentido, el papel central en la elección de opciones corresponde al grupo íntimo familiar, pues es desde donde se toman las decisiones y se transmiten los valores, conocimientos y convenciones sociales sobre la alimentación. La familia sintetiza los procesos

culturales amplios ligados al consumo de alimentos, pero también tiene espacio para la reflexividad, la crítica y la propuesta cultural.

En las próximas páginas revisaremos la mediación familiar relativa a la alimentación de las tres familias estudiadas y las estrategias de socialización que emplean para transmitir prácticas y valores propios. Nuestras observaciones retoman siempre una contextualización histórica que enfoca *la relación agencia–estructura* en la experiencia de las familias, pero al mismo tiempo enfocamos la mediación familiar en torno a las demandas que son parte del desarrollo de los niños, las cuales si bien son culturalmente mediadas, nos permiten percibir el papel de la naturaleza en el proceso. El objetivo es reflexionar sobre cómo se construye *la relación naturaleza–cultura* en la mediación familiar de un acto vital básico como comer, que implica la agencia infantil y los condicionamientos sociohistóricos hacia la vida familiar.

Anita, Franco y Melissa.

Anita y Franco construyen un proyecto educativo propio para Melissa y en él la alimentación es un asunto clave. El acto cotidiano de comer, como acontecer vital, sintetiza procesos sociales profundos y la perspectiva cultural emergente de la familia, que busca las estrategias para transmitir los valores, conocimientos y prácticas basados en una crítica cultural. El reto es enorme, pues la influencia del contexto es colosal y a menudo es difícil mediar sobre las tendencias que cuestionan, las cuales, por otro lado, al ser parte importante del entorno de vida, son socializadas por vías alternas a la familia y se convierten en demandas vitales en el proceso de formación de Melissa como persona.

Espacios de consumo.

Un primer aspecto de esa mediación se expresa en el consumo. Para Anita y Franco, los espacios y opciones de compra están claramente definidos. Los fines de semana son los días de compra de despensa y aunque hacen uso del espectro de posibilidades a su alcance, ellos buscan activamente opciones acordes a su perspectiva sobre la buena alimentación. Franco me contó respecto a la red de consumidores a la que pertenecen:

...lo que son más vegetales y verduras, esas cosas, los compramos en La Canasta Orgánica. Somos parte de esta red de consumidores responsables, yo creo que no va por ahí, creo que más bien somos gente que pues igual tratamos de ver que lo que comamos sea [...] relativamente saludable y entonces, bueno, compramos ahí. No es

consumo responsable porque finalmente sería otra cuestión, ¿no?, es la calidad de lo que consumes, ¿no?, finalmente no te involucras con la producción, no te involucras con ellos, llegas a comprar como si fueras a comprar al mercado, sólo que es un mercado orgánico, simple y sencillamente creo que es así la cuestión [...] compramos la carne en la carnicería porque finalmente es más económico que Chedraui [tienda de autoservicio], es más fresco.

Como puede observarse en el planteamiento de Franco, existe una reflexividad parental muy importante en torno a la compra de alimentos. En la elección familiar de pertenecer a una red de consumidores responsables, su apuesta es encontrar productos saludables, lo cual involucra una conciencia crítica respecto a las consecuencias negativas de los procesos industriales de producción, procesamiento y distribución de alimentos. En su crítica Franco cuestiona incluso la profundidad del compromiso político logrado por el espacio que ayudan a construir, aduciendo que aún falta ir más allá de sólo consumir lo que se considera saludable.

Con todo, La Canasta Orgánica es una opción familiar clave para obtener vegetales para el consumo cotidiano. Para el resto de necesidades se abre un espectro más amplio de posibilidades. En Chedraui, un supermercado de autoservicio, aunque no es la opción preferida, compran parte de los productos que complementan la dieta familiar. En este caso, siguen un criterio selectivo, pues observan los contenidos de productos y optan por los que llevan menos procesos industriales. Otras alternativas las encuentran en algunos comercios locales, como carnicerías donde consiguen productos frescos y tiendas naturistas donde adquieren, entre otras cosas, cereales, azúcar mascabado y sal de mar.

Horarios y comportamiento en la mesa.

Anita y Franco tienen establecidos muy claramente los horarios de la comidas y los consideran un aspecto importante de la dinámica familiar y la educación de Melissa. Franco hace recuento del itinerario de cada día:

Melissa entra a las nueve [a la escuela], entonces desayuna entre ocho, ocho y media [...] luego regresa a las dos, come entre dos y tres, y ya luego cenamos temprano entre siete y ocho. Cenamos ligero, ¡y sí!, ¡son horarios que se respetan!, para nosotros es muy importante eso los horarios de la comida, son como... marcan los momentos del día.

De igual manera, la escuela de Melissa, donde a las 11 de la mañana los niños consumen alimentos, cuenta con una estructura y organización que también refuerza la organización de la vida a partir de la medición de horarios. La hora escolar de comer es un acto ritualizado, con un horario específico, que implica un orden de actividades, orientado a lograr que los niños adquieran autocontrol en su comportamiento y aprendan valores sobre la buena alimentación y el respeto a la naturaleza.

Las convenciones relacionadas con el consumo de alimentos son una expresión de cómo la cultura moldea la naturaleza y forma a la persona. A la hora de comer, las normas principales que han buscado inculcar a Melissa han sido comer sentada, no pararse hasta que todos terminen y terminar la comida del plato. Franco comenta:

...bueno, nosotros solemos sentarnos a comer juntos, entonces una regla es quedarse sentados en la mesa hasta que todos terminemos... Y pues la otra es que hay que terminar la comida, que no se deja comida, no hay que dejar comida.

Sobre no pararse de la mesa Anita comenta cómo, con los 5 años de Melissa, comienza a ser difícil socializar esta regla:

...una regla es que se sienta, toda la comida está sentada y se levanta ya cuando va terminando de comer [...] ...últimamente ha estado costando porque entendí que ahí en la escuela evidentemente no están sentados cuando comen, [...] empieza a comer, luego se para, [...] antes sí lo hacía normalmente, yo no sé qué pasó [...] porque ahorita es una edad de que la silla que usaba de chiquita ¡ya no la quiere ni ver!, porque ya es grande, pero con la silla normal ya no alcanza la mesa, entonces le ponemos cojines, pero vemos que no es tan cómodo... [...] de chiquita sí lo hacía... pero así, era muy normal que estuviera sentada en la comida, y ahorita no sé si es porque creció... [...] De hecho, sí nos enojamos bastante los dos porque era pararse a cada rato. Entonces ya en la comida está sentada, si no la vuelvo a poner en esa silla chiquita...

Sobre las razones de este nuevo comportamiento Anita analiza dos factores que pueden estar relacionados, primero, el contraste entre la enseñanza en casa y en la escuela y, segundo, el propio crecimiento y maduración de Melissa, que al dejar de ser una “niña bebé” no se siente cómoda en su antigua silla ni en la silla normal. De hecho Anita utiliza la perspectiva de volver a su antigua silla para lograr que se mantenga sentada. Aquí, el crecimiento corporal relacionado

con el sentimiento de ser grande plantea nuevos retos para socializar su comportamiento. Franco comenta otros detalles de la conducta en la mesa y recalca las dificultades recientes con el tema de levantarse de la mesa:

A Melissa le encanta comer todo con las manos y, digamos, hay cosas que está bien y hay otras cosas que le pedimos que use el tenedor, la cuchara, porque además le digo, si come con la mano y se limpia en la playera, porque está distraída, digo y también como cuestiones higiénicas. [Las reglas son] que nos lavamos las manos, que hay sentarse a comer y que hay que quedarse sentados, y esa es una regla que poco a poco se va logrando. ¡No creas que Melissa se queda sentada!, Melissa busca cualquier pretexto para levantarse y se levanta y se levanta, pero vaya, como que poco a poco se le está insistiendo que “bueno, ¿sabes qué?, tienes que quedarte sentada a comer hasta que terminemos todos”, y pues la otra es que hay que terminar la comida, que no se deja comida, no hay que dejar comida.

La socialización del comportamiento higiénico y modales de cortesía en la mesa ha permeado la sociedad contemporánea a escala muy amplia y hoy, con diversos matices de una familia a otra, es parte “natural” de la conducta en familias urbanas. Franco y Anita son flexibles con sus reglas en algunos momentos, por ejemplo, con respecto a comer con las manos; sin embargo, en general, el uso de cubiertos es clave como medida higiénica en la mesa. Por eso, para transmitir la conducta apropiada durante la comida, son reiterativos con el fin de que Melissa interiorice. Respecto a la regla de no dejar la comida, Franco explica cómo se intenta sensibilizar Melissa sobre lo incorrecto de desperdiciar la comida, sobre todo al vivir en un contexto social en que muchas familias padecen carencias.

...se le insiste a que la coma, se le insiste a que la coma, y, este, en muchas ocasiones le hemos remarcado el contexto donde está, pues ella está en la casa donde gracias a Dios no le falta nada de comer y pues tú sabes muy bien que hay gente que come siempre lo mismo, todos los días lo mismo —cuando tienen qué comer—, entonces, sobre esto se le sensibiliza mucho [...] “¿oye sabes qué?, ¡no!, o sea, aquí hay gente que esto que tú estás comiendo no puede comer nunca... entonces sí tenemos que comerlo y no podemos dejarlo”...

La idea es promover una actitud consciente que implica la valoración de la comida dimensionando las condiciones de vida del contexto. Sin embargo, Franco aclara que, en algunos casos, también se puede ser flexible con la norma:

Oye, eso también depende, ¿no?, si hay días que no se siente bien, hay días que ves que no está así, pues igual tampoco la obligas, ¿no? También depende de las dosis que les das. Entonces ya estamos aprendiendo... bueno, yo sobre todo, a darle una dosis adecuada...

Ocasionalmente Melissa come fuera, cuando la invitan a casa de amigos de la escuela. En estos casos Anita comenta que ha tratado de educarle para que se porte de forma respetuosa:

La invitan mucho a veces compañeros o compañeras y yo le dije que cuando va en casa de alguien [...] —porque cada casa tiene su manera de guisar— que no diga “no me gusta”. Le dije que no, que a lo mejor pide poquito, pero aunque sea un poquito lo come porque [...] es maleducado que uno vaya en casa de otro y haga este tipo de cuestiones. Entonces ella sí sabe que cuando va afuera o incluso en la casa, si algo no le gusta mucho, en todo caso un poco lo come.

Cuando le pregunté a Anita cómo hace para transmitir esta idea a Melissa, dijo:

...es más como una especie de chantaje, porque le digo: te mando en casa de otros si sabes manejar esto, porque si no, entonces prefiero que comas en casa y te llevo después.

Así, por diferentes vías, el proceso de socialización de Melissa con respecto a la comida busca transmitir valores de comportamiento adecuados a su contexto. En este caso, se busca que Melissa tenga un comportamiento cortés —controlando sus opiniones si no le gusta la comida— cuando come con otras familias.

Gustos de Melissa.

Todos tenemos comidas preferidas y antojos especiales. Aparentemente se trata de elecciones personales dentro de un abanico de posibilidades; sin embargo, a menudo tras esas elecciones están diversos condicionamientos del entorno social y los procesos históricos globales. Cuando platicué con Anita y con Franco sobre los gustos y antojos de Melissa, un tema emergente fue la relación de sus gustos con el desarrollo de la identidad personal. Algo que causa un poco de desazón a Franco y Anita son los gustos en la comida de Melissa, pues en ellos se

refleja su identidad como mexicana y la comida italiana, que ellos tanto aprecian, no es de sus preferidas. Anita comenta:

Ella es muy mexicana en eso, le gusta la tortilla, frijoles... eso si le gustan mucho los cereales, todo lo de pan... la pasta más o menos, se la come una vez a la semana porque sabe que la tiene comer... [...] pero como que siempre con la pasta hace bastantes cuestionamientos: que no le gusta y que mejor blanca sin salsa ni nada. Y le digo “¡pero mira si te escuchan en Italia!” o sea no, ¡la quiere sin queso y todo! [...] verduras come muchísimas [...] chayotes, col, calabacitas, o sea algunas le gustan más... también la fruta, le gusta mucho el melón, la papaya... más o menos son las dos que más le gustan.

Franco comenta:

Le gusta la comida mexicana, le gusta mucho la carne, le gustan mucho los embutidos, todo lo que es carne le encanta, le gusta mucho el frijol, le gustan mucho las tostadas, le gustan mucho las tortillas, [...] más o menos le gusta la pasta, no mucho [...] Ha decidido que no le gusta el queso y luego de repente se come sus quesadillas, de repente se come algún tipo de queso, pero es más una decisión de ella. Hagamos un ejemplo, el queso parmesano que luego lo mandan de Italia de vez en cuando y es una fiesta para nosotros porque es como cuando tienes tiempísimo que no comes algo que siempre has comido y que te encanta. Para nosotros es una fiesta... Ella no opina lo mismo.

La identidad nacional es un asunto clave para la familia dado su origen extranjero. Lo interesante, y que he observado en otras familias de amigos extranjeros, es que aun cuando en San Cristóbal de Las Casas pueden acceder y acceden a productos típicos de sus países, la influencia local, más que la familiar, moldea en gran medida los gustos de los niños. En el caso de Melissa, con cinco años, aunque Italia representa mucho para ella, ha comenzado a tener un conflicto con todo aquello que la caracteriza como extranjera. Existen varias posibles razones para esta conducta, una es la necesidad de un sentido de pertenencia a su contexto, otra es tomar distancia de sus padres como forma de marcar su propia manera de ser. Ambas tienen sentido, como veremos.

El nacimiento de la persona.

Precisamente Franco y Anita encuentran que actualmente Melisa está en una etapa de afirmar lo que le gusta y lo que no. El queso simplemente le dejó de gustar y así comidas como el

pescado y el huevo. Igualmente, en esta etapa, con cinco años, Melissa tiene una posición negociadora, en la que se afirma como persona. Anita cuenta:

El pescado es raro porque desde chiquita se comía la mitad de un guachinango así, ella lo comía solita, y de pronto de la noche a la mañana me dijo que no... que no le gustaba [...] algo que de plano no le gusta es el huevo, que dejó de comerlo, que ya no lo quiere y me dice que no le gusta. Y el pescado tampoco, pero bueno, los camarones empanizados, esos sí los come.

Por este comentario, y otros realizados, Melissa está en una suerte de ensayo de sus gustos que para Franco y Anita están relacionados con la formación de su identidad personal. Para ellos el proceso no ha sido fácil, pues involucra nuevos retos; uno de ellos, la posición negociadora de Melissa. Franco comenta sobre la negociación constante en torno a la comida y las estrategias que ellos han desarrollado:

Melissa siempre ha comido muy bien, los periodos más difíciles son los últimos porque ya negocia más, porque ya se impone más, y entonces a veces se impone por imponerse, pero generalmente no hemos tenido problemas en ese sentido. Entonces antes todo era muy muy sencillo, ¡Melissa comía todo con muchas ganas!, ahorita que ya tiene, te digo, casi seis años, este... de repente decide que “no, pues esto no lo quiero”, ¿no?, y también se le respeta y ya. Y pues supongamos, hagamos un ejemplo, comes carne y hay espinacas y hay chayote, ¿no? Bueno, vale, que escoja uno, “pero sí tienes que comer verdura, pues la carne, no puedes comer sólo la carne y ¡nada más no!”. Esto no, no está previsto en esta concepción de cómo se alimenta uno, ¿no? Por ejemplo, “¿Quieres chayote?, pues te voy a hacer la carne”. “¿Quieres más carne? No, pues no, terminas el chayote y luego si quieres más carne te doy más carne”, pero como que hay que [negociar]...

En diversas culturas los padres suelen identificar indicadores de conductas de transición en el proceso de formación cultural. No hay puntos exactos que delimiten cuándo nace la persona en tanto ser culturalmente mediado; sin embargo, existe cierta coincidencia en tanto que, alrededor de los cinco años, los niños comienzan a asumir como propios los valores de su entorno. En este caso, el ejercicio de Melissa en cuanto a ensayar sus gustos nos coloca ante la definición de su sentido de individualidad. Esta conducta redefinió la vida familiar, en aquel momento, pues Franco y Anita, tuvieron que adecuarse a las nuevas circunstancias.

Los antojos y la influencia del entorno.

Otro reto en torno a la alimentación de Melissa corresponde a cómo Franco y Anita lidian con los antojos de Melissa. Franco comenta los principales:

El helado, el arroz con leche y últimamente los Chocochips [...] galletas con chispas de chocolate [...] las descubrió hace poco y le encantan [...] el helado le gusta un montón.

Anita distingue entre antojos caseros y antojos comerciales. Se busca que esos antojos no sean la norma, sino un evento especial:

El arroz con leche lo prepara la señora, yo no sé hacerlo y cada vez que hago “no, pero ese no es, no es como hace la señora”... [...] las papitas, el huevito Kínder, no siempre le doy, no es costumbre, es un evento.

Evidentemente, los antojos, sobre todo de productos chatarra, son los que derivan en mayor negociación, pues de entrada es algo que consideran que deben limitarles. La influencia de los compañeros de escuela es tan fuerte que a menudo deben ser tenaces para mantener su autoridad. Anita comenta la influencia del entorno escolar en el consumo de azúcar que ellos permanentemente han limitado:

Melissa casi no tomaba nada de dulce, pero luego en la escuela, evidentemente, aprende a comer lo dulce y ya se vuelve como una adicción.

Sobre los productos chatarra Anita comenta:

Nunca le hemos comprado, ahora empieza a pedir porque a veces, este... la escuela... bueno, le gustan las palomitas o vamos a la tienda y me pide cosas... el huevito ese del Kínder de chocolate, pero ahí sí, yo no siempre le doy, o sea no es la costumbre del día, es como el evento que compramos el Kínder [...] Después descubrí que ella también conoce otras cosas que yo no sé [...] porque en la escuela las prueba, descubrí que a veces una compañera trae una especie de papas con chile o no sé, porque un día reconoció el nombre y todo [...] y me dice: “Mamá, quiero éste”; le digo “¡Éste tú no lo comes!, ¿cómo crees?, ¡tiene chile!”. Y después lo compré y ¡cómo se lo comió!, ¡por completo! [...] Y entonces le digo: “¿Pero dónde lo viste o quién te lo dio?”, entonces me comentó que una compañera de ella lo trajo en la escuela y ahí lo probó y de ahí le gustó [...] yo se lo compré sólo esa vez.

Así, los amigos de la escuela son una influencia en los gustos de Melissa. Otro aspecto que predispone a Melissa para desear productos comerciales es la mercadotecnia centrada en los intereses infantiles. Sobre el huevito Kínder Sorpresa, Franco comenta:

Le gusta pero por la sorpresa, no por el chocolate, pues entonces ahí la anda negociando, si fuera por ella, quisiera uno al día, ¡no, pues no!, ¡tampoco es así! Hay que poner límites.

El helado es un antojo que suelen concederle cuando salen de paseo, pero tratan de evitar el exceso. Anita comenta:

Donde discute más es por el helado... pero ahí también deja la discusión pronto porque, por ejemplo, si son días fríos, le digo normalmente: “Hoy sabes que no porque luego te duele la garganta, entonces esperamos un día con sol y te lo compro”, y ya con eso, ¿no?... porque finalmente nunca, nunca le dejamos así que pide y siempre le doy, ¿no? Entonces ella sabe que en ciertas cosas que no [...] cuando vamos a la playa ahí sabe... ella sabe que puede pedir todo el helado que quiera, tampoco tanto, porque luego le duele el estómago, pero todos los días come helado, a veces hasta dos veces, porque hace calor y porque es el lugar ideal, aquí sabe que no es posible porque hace frío y le da dolores también ¿no?

Influencias del entorno social.

Además de los compañeros de la escuela y la mercadotecnia comercial, que le han hecho interesarse en algunos productos chatarra, algunas personas del entorno influyen en que Melissa consuma algunos de los antojos que sus padres buscan limitar. Anita nos cuenta sobre Lucy, su empleada, y Doña Lety, la señora de la tienda de enfrente:

...cuando se queda con Lucy aprovecha para pedirle que vayan a la tienda y a veces Lucy le compra algunas cosas [...] no se lo he comentado porque Melissa se queda muy poco con ella [...] ¡claro que si es diario entonces le doy ciertas reglas!, pero también la única vez que se queda... Melissa sabe que yo no quiero porque luego me dice que le compró algo Lucy... Me lo dice así como “te digo un secreto”, y entonces cuando me lo dice así, yo no puedo hacer la parte de la que se enoja. Entonces le digo “¡Ah mira!, ¡lo haces a escondidas!”... pero ya, porque sé que es una vez. [Por otro lado]... a Melissa le encanta Doña Lety, entonces a veces Doña Lety le regala [...] son cosas que Melissa no come [no

acostumbra comer] porque no reconoce los sabores... a veces se sienta en la ventana y platica con Doña Lety desde la casa, entonces a veces también le gusta ir a la tienda para ver a Doña Lety y... platicar y entonces... [le regala productos] bueno, entonces yo en ese caso sí no le digo nada.

El contexto del momento, en el que muchas veces no hay posibilidad de tener a mano comida saludable, también tiene su peso a través de una oferta que es difícil de evitar, pero que Franco y Anita tratan siempre de mediar. La siguiente anécdota muestra su proceder cuando van a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez a un balneario en el que no consideran que vendan comida saludable. Anita cuenta cómo, además, les quitaron la comida que llevaban para hacerlos consumir lo que venden.

...yo tenía un montón de comida, de fruta y no sé qué, me quitaron todo porque quieren que consumas ahí. No se come en realidad muy bien, porque es pura comida así gringa tipo hamburguesa y cosas así, pero nosotros lo que hacemos es que preparamos nuestras tortas, las dejamos en el carro, ahí tratamos de aguantar el hambre comiendo una cosita, Melissa a veces ahí come un helado porque quiere estar en el agua, entonces no quiere comer mucho, y ya a las cinco cuando salimos [...] todavía están las cosas listas [...] En este espacio no se come muy bien en realidad, digo, es el tipo de comida que en mi casa no debe de entrar, pero bueno ahí un día de vez en cuando...

Manejo de la frustración.

Teniendo en cuenta los límites que Franco y Anita promueven, pregunté cómo manejaban la frustración si ella se empeñaba en pedir algo que no consideran saludable. Las respuestas planteadas hablan de mantener la firmeza y no siempre conceder —tal como ya ejemplificaba Anita con los helados—, pero también de que el diálogo es indispensable, pues Melissa no acepta fácilmente las imposiciones y últimamente negocia permanentemente. Franco describe así las tensiones que surgen en estos casos:

...ella es muy reactiva, este, se encabrona, se pone pesada, hace berrinche... y se pone muy así como que inflexible, pues entonces se le trata de dar la vuelta, se le trata de explicar, este... se trata de negociar. O de repente ¡no!, o sea, de repente: “Sabes que... si estás de acuerdo o no estás de acuerdo e insistes en que te compro esto, pero ¡pues no y

pues no!” Y entonces ella en esas ocasiones sube a su cuarto se pone a llorar y hace un berrinche infinito y ya después se le quita.

Comer fuera de casa.

Otra parte de la oferta que tiene con relación a la alimentación son las cafeterías y restaurantes donde ocasionalmente salen a comer. Estos, regularmente, corresponden a los gustos e intereses de Anita y Franco. Franco comentó:

A veces vamos a comer una pizza, vamos a comer a un restaurantito allá donde un amigo en la Real de Guadalupe. O en otras ocasiones nos gustan los tacos, pero no salimos mucho, a veces vamos al Ishkra [cafetería y bar italiano], donde hacen *panini*... [me explica: tortas].

Anita cuenta sobre otros lugares a los que acuden:

O vamos con Vitorio, uno que abrió una pizzería, porque es el papá de una amiga de Melissa y a Melissa le gusta la pizza que hace él, porque son rebanadas, son delgaditas, entonces ahí también le gusta, y bueno, a nosotros... cuando salimos, nosotros vamos a La Paloma porque nos gusta la cocina mexicana.

Un factor importante para elegir lugares para comer radica en la posibilidad de que Melissa pueda divertirse y pasar un rato agradable. Anita y luego Franco comentan:

Hemos ido a veces al restaurant de Pino, que es un lugar italiano [...] hace una comida que a Melissa le gusta porque es arroz [...] ahí nos gusta porque como la señora es como una abuelita, la esposa, y a Melissa le encanta, entonces prácticamente nosotros hacemos nuestra comida aparte [...] porque ella come y después se va en un cuartito con la señora, que la hace dibujar, platican [...]

Le gustan los lugares a los que nosotros vamos... [Nos dice] “Quiero ir al restaurante de Pino”, porque está Teresita, que es la esposa de Pino, que la apapacha un chorro y que juega mucho con ella.

Anita me dijo que, muchas veces, los lugares le gustan a Melissa por el entorno más que por la comida. Cuenta que cuando era más pequeña a Melissa les gustaba ir a un lugar que se llamaba La Casita de los Juegos. De hecho una vez la encontré saliendo del lugar. Era una casa colonial en el centro de la ciudad, había un patio central, varios cuartos alrededor y un patio

trasero. Cada espacio tenía diferentes atractivos, desde estructuras de madera para trepar y brincar, hasta espacios para leer y dibujar, cuarto de pelotas para bebés y también una casita de madera con muebles y juguetes de cocina. Había unas mesas para los adultos y vendían café, pero el enfoque principal eran los espacios lúdicos, que incluían elementos educativos. Era un lugar muy completo, pero abrió sólo un par de años; después, han seguido procurando restaurantes y cafeterías con espacios infantiles, preferentemente si no son de comida rápida:

Le gustaba mucho La Casita, donde tenían juegos, pero ya la cerraron, ahorita descubrimos que en el Santé Café hay un área para más chiquitos, pero a ella le gusta. A veces salimos por la tarde [...] entonces me dice: “Vamos al Santé Café”, pero no la he llevado mucho porque casi como que no... no me gusta muchísimo, y... también son pocos juegos, muy encerrado el asunto... [...] hemos ido con esos amigos a los Jardines de San Cristóbal [restaurante de comida Mexicana]. A ella le gusta muchísimo porque hay pasto y algunos juegos, pero a mí, ahí en realidad la comida no me gusta, no es así lo que dices: "Comí algo rico".

Los restaurantes con espacios lúdicos para los niños se han convertido en una alternativa importante para los padres urbanos. Introducidos por las grandes franquicias, ahora son comunes en restaurantes y cafeterías locales. Anita y Franco buscan también estos lugares para que Melissa pueda socializar y desfogar su energía.

Revisando la experiencia.

Las convenciones sociales para comer tienen una raíz cultural profunda que se comparte de forma inadvertida por la población. Tener horarios de comida, instruir en el uso de cubiertos y lograr que Melissa se quede en la mesa, es un proceso educativo que permite a Melissa lograr un autocontrol de su cuerpo, no sólo moralmente aceptable, sino adecuado a la dinámica social que le rodea, que exige la moderación del comportamiento. Anita y Franco ponen un esfuerzo permanente en socializar estos puntos. Igualmente en la escuela los reafirman, de tal manera que la experiencia de comer constituye un espacio pedagógico que da forma a la experiencia vital de Melissa.

Se trata de un fenómeno cultural profundo difícil de apreciar, sin hacer un análisis histórico, pues constituye nuestro ambiente construido y heredado socialmente. Las comunidades indígenas de la región comían con las manos, de un solo plato general, sólo medio siglo atrás,

hasta que las iglesias promovieron nuevas prácticas.¹⁰³ Como documenta Elias (1987), en el paso de la sociedad feudal a la moderna, los modales, el uso de cubiertos, fueron algunas de las expresiones de un proceso orientado al autocontrol, el cual implica un sentido de refinamiento, vergüenza ante aquello que remita a un “sentido de animalidad”. Anita y Franco son flexibles en algunos momentos, pero en general, fomentan en el autocontrol de Melissa, como pauta clave en su educación.

Del mismo modo, ajustar los acontecimientos vitales como la alimentación a horarios específicos, aunque puede tener matices entre una familia u otra, es común en la vida cotidiana de múltiples familias urbanas contemporáneas. Ello se debe a que como sociedad somos herederos de la revolución industrial, donde la planificación del trabajo condujo a una organización rígida acorde a horarios ligados a la producción. En este sentido, la familia como institución se ha ajustado a su sociedad, interiorizando un patrón en el que las necesidades vitales tienen tiempos preestablecidos socialmente. Así, la hora de comer, para Anita, Franco y Melissa, es un acto ritualizado, ajustado al reloj que distribuye las actividades del día.

En otro plano, más consciente, para una familia como la de Melissa, el acto cotidiano de comer es una lucha constante por lograr un estilo de vida saludable, en un contexto, cuyas tendencias generales no se orientan a la salud. Anita y Franco son padres con bagaje de conocimiento amplio que les permite tener una visión crítica del sistema de producción, distribución y consumo de alimentos dominante, sus efectos en la salud y en las economías locales. Para ellos, es importante encontrar y construir opciones alternas que puedan, como mínimo, garantizar una alimentación saludable. La fuerza apabullante del contexto no los desalienta. Permanentemente, transmiten su punto de vista a Melissa y buscan evitar aquello que cuestionan.

En esta tentativa, el contexto sociohistórico global, presente en agentes socializadores del contexto, como la escuela, las amistades y la mercadotecnia expresada en los medios de comunicación, son un reto constante que prácticamente es imposible evadir. A lo sumo logran mantener ciertos límites y reiterar su punto de vista en el afán de lograr que Melissa interiorice la perspectiva familiar. Estas dificultades son una manifestación cotidiana, localizada, de la *relación agencia–estructura*, que se concreta, en algunos casos, en confrontaciones con los deseos de

¹⁰³ Esta información surge de mi experiencia etnográfica en el municipio de Oxchuc, en donde he trabajado en varias ocasiones desde el 2003 hasta la actualidad.

Melissa. Franco y Anita son tenaces para ser consecuentes con el estilo de vida con que están comprometidos.

Sin duda, la influencia del contexto histórico es un reto para la familia, pero se combina con el propio desarrollo cognitivo de Melissa, que a sus cinco años tiene mayor claridad sobre los límites y posibilidades culturales, hecho que se manifiesta con un impulso por definir su identidad personal. En su nueva conducta, Melissa ha asumido una posición negociadora, ensaya sus gustos y busca identificarse a través de los alimentos, afirmando su individualidad frente a los demás. Las tendencias en los gustos infantiles, permeados por la mercadotecnia comercial, están ahí, y por diferentes vías Melissa accede a opciones, importantes en la dinámica del entorno social, que no coinciden con los valores de sus padres. Así, ante la mayor conciencia de los valores de su contexto, Anita y Franco se ven rebasados, pues no pueden evitar la influencia que consideran negativa. Su respuesta ha sido poner límites y plantear reiteradamente su perspectiva.

Luna, Jonás, Pirlo y Santiago.

La alimentación de Pirlo y Santiago, cuando enfoqué estos temas en 2009 y 2010, estaba marcada por un claro contraste cultural de la perspectiva cultural de sus padres. Los horarios y las estrategias para socializar la alimentación habían sido motivo de discrepancias entre Luna y Jonás, pero se manifestaba ya un proceso de síntesis familiar orientado hacia el respeto de la autonomía. En aquellos años, existía un discurso general de apuesta por una alimentación saludable, pero esa apuesta era poco clara al momento de describir las prácticas cotidianas. Por ello, aunque en ese momento cuestionaban múltiples aspectos de las tendencias contemporáneas en la alimentación, en sus conversaciones se muestra que esas tendencias tenían presencia significativa en sus vidas.

A continuación se presentan testimonios y notas analíticas en torno a la mediación cultural de la alimentación, tal como se manifestaba en 2009 y principios de 2010. Se aprecian, como elementos clave de la experiencia familiar, los contrastes culturales parentales y la dinámica de trabajo como obstáculo importante para el proyecto familiar. La descripción será planteada en presente; sin embargo, aquella experiencia tuvo un giro muy importante en 2011, a partir del episodio grave de salud que puso en riesgo su vida de Luna. Desde entonces, la perspectiva y la práctica de la alimentación familiar se han manifestado en un posicionamiento y mediación más firmes, que comentaré hacia el final.

Dinámica cotidiana y alimentación.

Luna, Jonás, Santiago y Pirlo tienen horarios regulares para las comidas del día. El desayuno se realiza más o menos entre ocho y ocho treinta para Pirlo, que va a la primaria, y entre ocho treinta y nueve para Santiago, que va a maternal. En la escuela toman un pequeño refrigerio a las 11:00 a.m. Llegando de la escuela, entre dos treinta y tres treinta de la tarde, es la hora de comer. Por la noche cenan aproximadamente a las siete. Luna comenta la rutina de las comidas de Santiago antes de salir a El Pequeño Sol:

Trato de que la alimentación sea sana, o sea, trato de que, por ejemplo, en el desayuno sobre todo tomen jugos naturales... [...] Santiago se levanta y lo primero que pide es algo de leche todavía, ¿no? Hay veces que se le olvida, yo ya le estoy tratando de quitar... sobre todo el biberón, y darle jugo, fruta o lo que sea. Es muy poco porque me levanto con muy poco tiempo para prepararlo para la escuela y porque en la escuela también le dan a él un desayuno. Entonces puede ser que se vaya nada más con la leche o si me da tiempo logro darle un desayuno más... fruta o jugo natural, etcétera y ya luego se va a la escuela hasta las dos de la tarde. De ahí llegamos, es la hora de la comida [...] la cena es a las siete...

Luego del desayuno, inician las responsabilidades cotidianas de todos. Luna a la universidad, que (en 2009) le queda muy cerca de casa; Jonás a su despacho o a realizar diligencias en los juzgados y los niños a la escuela. Concluyendo las actividades matutinas la familia se reencuentra para comer. Para cocinar se apoyan en una empleada doméstica, quien realiza diferentes sopas y guisos. A Jonás le gusta porque ella es tseltal, le gusta cocinar verduras y tiene el sazón de la comunidad:

En la casa le estamos bajando a las grasas, nos cocina una persona [...] Esta persona es de Chanal y es tseltal, todo lo que pedimos [...] no lo hace tan difícil porque también a ella le gusta porque viene de la comunidad.

Como se puede apreciar, la dinámica escolar y de trabajo marcan los ritmos familiares y plantean la necesidad de una empleada doméstica que les ayude en la cocina para así garantizar una alimentación balanceada. Cuando por una eventualidad no llega la persona que les ayuda, la dinámica se complica, ocasionando que se tenga que comprar comida.

...sobre todo con la cuestión de pizzas y hamburguesas y todo eso lo hacemos como una vez al mes, ¿no? O dos veces al mes o cuando hay así algo que festejar o que no pude hacer la comida o Alicia no pudo ir [...] pedimos normalmente lo que les gusta.

Es frecuente que Luna y Jonás tengan compromisos de trabajo también por la tarde, lo que hace que los espacios de familia entre semana sean entrecortados; temprano en la mañana, a la hora de comer y después de siete de la noche. Por la mañana y por las noches la dinámica se complica más, pues temprano tienen que apresurar todo para llevar a los niños a la escuela y en la noche deben dejar todo listo para iniciar el día siguiente. Sin duda el estrés matutino previo a la escuela y el de antes de dormir es algo que Luna y Jonás comparten con múltiples familias de la ciudad. Una odisea diaria ante las responsabilidades y la tiranía del tiempo.

Gustos y menú familiar.

En las ciudades contemporáneas cada familia es un mundo cultural, personas de distintos orígenes, profesiones, aficiones o perspectivas políticas se unen formando familias, que constituyen en cierta forma un entrecruzamiento de historias. Los procesos y condicionamientos sociohistóricos a que se ven sometidos son la olla donde se mezclan los ingredientes. Luna y Jonás coincidieron en una perspectiva política de izquierda, pero sus contextos y experiencias de crianza contrastan enormemente y se reflejan de forma concreta en la manera como cada uno encara la socialización de la alimentación de sus hijos. Así describe Luna las comidas preferidas de Pirlo y Santiago y la dieta familiar:

A Santiago le encanta el pollo; la verdura, sobre todo el brócoli, le gusta mucho, normalmente come todo, no le gusta la carne, el bistec porque es muy duro, pero sí la carne molida, por ejemplo en bolitas [...] Con Pirlo es más difícil porque si por él fuera le gustaría comer hamburguesas, pizzas y hot dogs, pero normalmente come todo [...] ...normalmente lo que comemos es pollo, es carne de res, ¿no?, así surtido, pescado, y casi siempre tiene que haber arroz o sopa, un guisado con verduras y agua, ¿no? Casi no tomamos refresco, tratamos de evitarlo...

Luna deja ver que los gustos de Pirlo involucran comidas que no corresponden a una dieta saludable y eso genera dificultades. Paso seguido describe la manera como se construye el menú cotidiano: arroz o sopa, guisado de pollo o res con verduras y agua de fruta. Se trata de una organización del menú común a muchos hogares de México de clase media hacia arriba. Jonás

comenta las comidas preferidas de los niños y observa cómo la carne se ha vuelto central en la dieta familiar:

Verduras y frutas: Santiago, así cuestiones naturales: Santiago. No muy le agrada la carne. En cambio Pirlo si no es carne no come [...] Como mi esposa es de la ciudad, a la fuerza debe haber carne en la mesa —ahora ya no tanto pues, porque ya le están diciendo que hay que irle bajando a la carne—. Si no hay carne pues no hay comida. Yo normalmente prefiero mejor mis verduritas que otras cosas. Ese es el choque que tenemos en la educación por los niños...

Cuando Jonás hace referencia a que Luna es de la ciudad, sitúa un contraste clave con su pareja, pues él no considera que la carne deba ser parte central del menú. Ciertamente Luna describió a la carne de pollo y res como elementos fundamentales de la dieta. ¿Es correcta la apreciación de Jonás respecto a que en la ciudad no se concibe la comida sin carne? A partir de mi experiencia considero que en México es una tendencia común en algunos sectores sociales y una aspiración en otros. La combinación de sopa y un guiso con carne es típico de la comida mexicana; contar con carne en el plato suele ser un símbolo de bienestar material para las familias de clase media¹⁰⁴.

El sentido de comer bien.

Luna recuerda que fue complicado el proceso de lograr que Pirlo “comiera bien”, ella tenía mucha preocupación de que no estuviera comiendo suficiente. Sin embargo, se dio cuenta que hizo mal en forzarle y esta experiencia le dejó un aprendizaje importante para la crianza de Santiago:

...con Pirlo cuando era bebé sí tuve problemas porque casi no quería comer entonces... era una relación muy difícil, mmm mala para mí, ¿no?, porque lo obligaba a comer, entonces si no comía me preocupaba, y pensé que mi hijo se iba a morir de inanición, ¿no?... Y con Santiago sé que eso no pasa, entonces con Santiago le sirvo su plato y ya él lo termina, y si el guiso no lo quiere comer, no... se lo quito y se va a jugar [...] pero normalmente se come todo, ¿no? Y con él sí es más ordenado por que él pide, ¿no? O sea,

¹⁰⁴ Cuando hago esta afirmación me remito a mi experiencia, primero con la familia en la que me creé y luego las múltiples familias con las que he convivido a lo largo de mi vida. Los restaurantes de comida mexicana también suelen incluir carne en su menú.

tengo que servirle su plato y su vaso con agua, nada de pleitos y normalmente después de comer también una fruta y normalmente con él no tengo problemas. Con Santiago, si quiere comer, bien, si no, ni modo, y él ya me pide, ¿no?, y con... pero a él si le gustan más los dulces y las galletas, entonces trato de controlar esa parte.

Jonás describe los conflictos que llegaron a ocurrir cuando Luna aún obligaba a Pirlo a comer:

...a veces cuando llegan mis niños no quieren comer. Y llega la mamá: “Es que se va a comer”. Y yo, para mí, si no quieren, no quieren. No es que no le quiera dar, estoy diciendo que va de acuerdo a lo que sienten [...] “Déjalo, ya le dijiste que ahí está la comida, déjalo, pues si no lo quiere comer, que no lo coma” [Se dirige a mi] Porque solito lo va a pedir. Si está muy pequeño el niño pues desde luego se va a poner a llorar si él tiene hambre. [...] Pero ya a los 3, 4 años el niño ya sabe lo que hace. O sea, ya lo pide. Si hay hambre lo pide. Pero a veces te van a decir “no quiero”, pues no quiere. “A ver, ¿qué quieres?, hay esto, esto”, pero dice “no quiero”. Está bien, ya sabemos que va a regresar y va a decir: “Papá, quiero esto”. Hay que darlo...

Así fue la estrategia de la familia de Jonás cuando era pequeño y vivía en la comunidad:

Así me educaron. Mis papás me decían: “Ahí está la comida, si no quieres, no hay otra cosa”. Ahí es donde el niño empieza a pensar. Entonces el niño comienza a decir: “Sí, es cierto”, comienzas a mirar. [...] Esas son cosas que a nosotros nos formaron [...] cuando nos daban de comer, ¡claro, comíamos todo!, pero porque todos teníamos hambre y no tengo que buscar efectivamente a tal hora. Miraba yo que mientras no llegaba mi papá, pues teníamos que aguantar un tantito más para que dé más hambre, así es más sabrosa la comida. Ya que llegaba, ¡ahora si todo mundo a comer!

La descripción de la manera de educar a los niños en el tema de la comida por parte de Jonás muestra una diferencia muy marcada con las dinámicas que muchas familias ciudadinas emplean para lograr que sus hijos coman bien y suficiente. Lo viví de niño y muchas veces he observado toda suerte tensiones entre padres e hijos durante la comida, que involucran forzar a “acabar lo que hay en el plato” o que “coman bien”. Jonás recalca que este tema va de la mano con el que existan horarios definidos para comer. Plantea que los problemas de la salud asociados a la alimentación derivan de no respetar lo que siente el cuerpo, especialmente con la comida:

En mi niñez, cuando yo estuve allá, ¡nunca!, es que no hay un horario para comer, sino cuando se dan las cosas [...] Cuando empecé a salir a la ciudad fue un choque, fue un chasco que me di, que a la fuerza tengo que comer, ya estoy viendo la hora, “¡ah! es que ya se va a comer”... como que es diferente, muy diferente. Yo todavía no me acostumbro, no, nunca se acostumbra uno [...] y es ahí donde, yo siento que también ahí tiene que ver, ahí empieza lo de la salud, que el estómago no responde en el momento que tú le estás dando mucha comida, en cambio cuando comes a la hora que te lo pide el estómago, ¡adelante!

A partir de la experiencia de forzar a comer a Pirlo, Luna ha sido más flexible con en el horario de comer. Jonás, que no participó lo suficiente en la crianza inicial de Pirlo, ahora ha tratado de estar más presente:

Entonces como que hubo un poco más de atención con Luna, porque... ¡no la estoy culpando!, porque cuando era muy pequeño Pirlo, no me acerqué mucho a él porque no tenía mucha experiencia, me estuve diciendo siempre “los niños me dan miedo”, porque cuando están pequeños no los puedo agarrar. Pero ahorita, como ya me di cuenta con lo de Pirlo [...] entonces estoy aprovechando con Santiago, estoy más con Santiago. [En la comida], el Santiago es a la hora que le pide el estómago. El otro ya reconoce a Luna, así lo acostumbraron, pero se le puede quitar...

Como se aprecia, existió un claro contraste entre las perspectivas de Luna y Jonás. Sin embargo, en Luna fue en quien recayó la responsabilidad de socializar a Pirlo en la alimentación. Al final, Luna y Jonás lograron que la experiencia no se repitiera con Santiago. Luna pudo romper el esquema de “forzar” y se relajó. Jonás estuvo más presente en el proceso y está orgulloso de que con Santiago las cosas han sido más como en la comunidad. El contraste cultural de fondo estaba entre forzar a comer (que se plantea que es “por su bien”) y respetar lo que el cuerpo siente (que presupone respeto de la naturaleza y la autonomía de la persona).

Espacio y flexibilidad para los antojos.

Las golosinas, frituras, refrescos, galletas y panes industriales, así como su publicidad, nos rodean y están a nuestra disposición prácticamente en cualquier lugar. Limitar su consumo se ha vuelto un tema común en las familias, en especial en las familias que activamente realizan una crítica cultural. Luna y Jonás contrastan también en su perspectiva de cómo mediar el consumo

de estos alimentos. Para Luna los antojos y el consumo de alimentos chatarra van asociados los momentos especiales o de ruptura con la dinámica cotidiana. Luna comenta cómo maneja el consumo de frituras comerciales, que son el delirio de Pirlo:

...hay reglas con la cuestión de las Sabritas (frituras industriales), que a Pirlo le encantan, ¿no? O sea, normalmente no compramos, compramos igual cuando ya ha pasado mucho tiempo que ya no han comido, pues también las comemos o cuando hay un partido de fútbol o hay que también festejar algo. Es el momento en que se comen esas cosas. Con el refresco no hay tanto problema porque a Pirlo no le gusta, entonces no lo pide...

Más allá de estos espacios y tiempos, existe una presión permanente de los niños por que se les conceda algún antojo. Luna comenta los antojos favoritos y el manejo de los límites con Santiago y Pirlo:

...el chocolate, las galletas, las paletas, ¿no?, esos son los antojos de Santiago, los pide entre comidas, de Pirlo son las Sabritas, las chucherías, las Sabritas, palomitas, eso [...] si por él fuera, comería Sabritas y pizzas y todo eso diario. Pero sí hay reglas para eso. [...] Sí, sí las limito, porque Pirlo ahora tiene un sobrepeso y este... sí le limito mucho a él esas partes, ¿no? [...] Y a Santiago no se lo limito tanto pero no lo compro seguido, porque él no tiene ahorita... de hecho él tiene problemas, un poco de peso y de talla, entonces con él soy un poco más libre, no me preocupo tanto con Santiago, porque a Santiago le gustan tanto las verduras como la frutas, entonces... con Santiago no me preocupa tanto, pero tampoco se lo pongo ahí a la disposición, ¿no? Si lo tengo y lo pide, se lo doy.

Jonás comenta que a él no se acercan para pedir antojos:

Pirlo pide pizza, torta, pastel, pero sabe que con su papá no. Yo le voy a comprar la fruta... [Entonces] mejor va con la mamá porque sabe que ahí le van a comprar.

Pirlo siempre tiene antojos; sin embargo, Luna describe un episodio de Pirlo que le hizo comprender las consecuencias de los excesos:

Pirlo ya sabe, ¿no? O sea es que sabe que le hace daño, por ejemplo, es que tuvimos una experiencia con Pirlo: Pirlo una vez se comió dos bolsas de palomitas con mantequilla, o una bolsa, no recuerdo, el chiste es que ese día se puso muy mal, muy mal, de hecho

incluso hasta pensamos que tenía, este... tifoidea porque sí era vómito y diarrea... Él se puso muy mal. Entonces ya entiende que esa comida le hace daño pero le gusta mucho, entonces, o sea, si me saca las Sabritas es feliz, pero si le digo que no, pues no, está bien y ya...

Sobre la manera como Pirlo y Santiago responden a los límites que se les imponen, Luna describe algunas estrategias para manejar la frustración:

¡Pues ya no los pelo! [se carcajea] [...] normalmente luego se les olvida, ¿no? Pero ahí lo que hago con él [se refiere a Pirlo] es pasar tiempo con él, ¿no? Decirle: Vente, vamos a jugar o vamos a ver esto o el otro, ya después se le olvida, ¿no? Pero con Santiago no es tanto porque [...] normalmente a Santiago siempre sí le tengo galletas o le tengo algo, le tengo un chocolatito, le tengo una paletita. Sí, te digo, así nada más es uno y cuando [pide más] sí hay una relación como que... “ándale” [tono de súplica], o sea como que ya también sabe, ¿no? “Otro” [repite el tono infantil], pero le digo “ya no hay y ya no hay”, y como que ya después se cansa.

Así pues, para Pirlo y Santiago, Luna ha definido espacios y momentos para las golosinas, las frituras y los alimentos chatarra. Ha creado reglas generales sobre las cuales se negocia, y la opción de conceder no se excluye de entrada si “ya ha pasado mucho tiempo”. Acorde a la imperante mercadotecnia detrás de estos productos, la demanda de Pirlo y Santiago para obtenerlos es permanente. Jonás es tajante en no conceder.

Comida rápida.

Al platicar sobre los antojos, uno de los temas que surgió fue el de los restaurantes de comida rápida. Cuando salen todos juntos a comer, Jonás ha sido enérgico para no visitar este tipo de lugares;

...últimamente empezaron a pedir mucho lo de McDonald's o Burger King. Pero después cambiamos de estrategia: “Mira, yo creo que no”. “¡No! ¡No es que no!” Yo empecé a enojarme un poco, pero no a enojarme con los niños, sino con mi pareja. “Mira —le digo— es que tú les estás diciendo que vas a llevarlos allá a Burger King, vas a llevarlos a comer cosas que no, no te ayuda en cuestión para los niños”. “Es que les gusta”. “Sí, les gusta, les gustan los juguetes, no vayas a pensar qué tanto les gusta”. Y sí, es cierto Pirlo ya no lo pide, Santiago quiere pedir, pero ya les vamos haciendo saber que no es bueno

que vayamos ahí. Vamos a un restaurante donde haya otras cosas, no la torta, la hamburguesa... Lo siente muy sabroso pero creo que no les ayuda mucho. También la comida china le gusta mucho a Pirlo, los llevamos, pero últimamente, ya no estamos saliendo mucho a los restaurantes, ya estamos más en la casa, con las cosas así, sanas.

Sobre esas salidas a comer afuera, Luna admite que ella concede una vez al mes ir a algún restaurante de comida rápida. Su perspectiva es solidarizarse con los gustos y deseos de sus hijos:

...normalmente cuando vamos todos a comer casi siempre decide Jonás porque Jonás es un poco difícil para la comida, él aborrece las pizzas, las hamburguesas, ¡las detesta! Entonces normalmente vamos a comer pescado, mariscos que le gustan y, este... comida así... que no sea pizzas ni nada de eso, ¿no? Y cuando yo voy sólo con los niños, ¿no? ¡que les toca! ¿no? [...] sí los llevo. Por ejemplo, salimos a comer a Burger King, ¿no? Y este... ya afortunadamente McDonald's ya no le gusta. También porque ya Pirlo creció, entonces ya los juguetitos ya no le emocionan mucho. Y le explicamos un poco sobre la comida de McDonald's. Ya también él se ha dado cuenta, ¿no? Entonces ya... a McDonald's no vamos pero sí vamos, por ejemplo, a Burger King o pedimos pizza o cosas así.

Como podemos apreciar, en torno a la comida rápida se reproduce el esquema de flexibilidad en Luna y la postura de negación de Jonás. Por otro lado, ambos coincidieron en explicar a los niños por qué se debería rechazar ese tipo de restaurantes. De cualquier forma, más allá de la crítica, Luna es empática con los niños, entiende sus gustos y no considera sano oponerse o negar totalmente la experiencia. Así, su visión es conceder ocasionalmente, pero siempre explicar las razones por las que se les limita.

Revisando la experiencia.

Siguiendo el planteamiento de Norbert Elias —que identificó en las sociedades cortesanas del siglo XVII una tendencia de larga duración orientada a la modulación y autocontrol de los comportamientos asociados al cuerpo, que poco a poco pasó de la nobleza a las clases populares—, podemos ver en las perspectivas de Luna y Jonás, de manera sincrónica, los extremos del proceso: por un lado, obligar a los niños a comer en un horario como parte de las estrategias para formar a la persona; por otro, respetar lo que se siente. Se trata de dos enfoques de *la relación naturaleza–cultura*, expresados en la socialización de la alimentación.

Tras la experiencia frustrante de obligar a comer a Pirlo, Luna fue flexible y cambió su perspectiva con Santiago. Hoy la familia comparte elementos convencionales asociados a la alimentación que remiten al proceso civilizatorio, tal como lo describe Elias —por ejemplo, el uso de cubiertos y servilletas—, lo que nos confirma la vigencia del modales cortesanos en el mundo contemporáneo. Sin embargo, en Luna y Jonás hay un interesante redireccionamiento hacia el respeto de la autonomía personal que rompe con una tendencia autoritaria sobre el cuerpo infantil. Una lógica más comunitaria, que concuerda con la experiencia y perspectiva cultural de Jonás.

La flexibilidad de Luna con la comida chatarra al principio fue una incógnita para mí, dado su perspectiva crítica sobre la sociedad de consumo; sin embargo, es necesario considerar que los momentos para estos productos tienen un significado y que también transgredir los límites es un espacio de complicidad. Al principio interpreté esa flexibilidad como derivada de las dificultades que el trabajo genera para dar la suficiente atención a la familia. Ello lo explica en parte, pues la dinámica de trabajo que tenían en aquel tiempo era agotadora y era difícil tener espacios libres de estrés. Conceder podría ser una estrategia para evitar tensiones. Sin embargo, la flexibilidad es un patrón importante en la postura de Luna y, antes que nada, ella es empática con los deseos de sus hijos, aunque tengan relación con el sistema que cuestiona.

En este sentido, ella ha dicho “ya les toca” a pesar de la negativa tajante de Jonás, que es el contrapunto permanente. Su punto de coincidencia radica en que ambos suelen socializar con Pirlo y Santi sus cuestionamientos hacia el sistema capitalista poniendo ejemplos relativos a las empresas y el consumo. De hecho, para Luna, conceder siempre ha ido de la mano con una explicación referente a por qué es preferible limitar o rechazar ciertos hábitos de consumo. Esto resulta interesante, pues Pirlo, que en el 2009 no cejaba en su demanda de frituras, hoy, con 15 años, está claramente posicionado contra la comida chatarra y las empresas transnacionales que la producen, mostrando un posicionamiento político poco común a su edad.

Con relación a esto, también es importante comentar que el giro de sus vidas en 2011, asociado al episodio crítico de salud que sufrió Luna, los forzó a cambiar los hábitos alimenticios de la familia entera, desencadenando mayor reflexividad en el consumo y mayor firmeza para mejorar los hábitos alimenticios. Se tuvo que disminuir el consumo de carne y grasas, así como de azúcares y harinas procesadas. En este caso, el riesgo de muerte de Luna fue un factor detonador para un cambio de estilo de vida que, aunque estaba latente en su postura política, no

se concretaba del todo en sus hábitos. Hoy el menos conforme es Santiago, que, con nueve años, aún pide de vez en cuando Burger King. La estrategia de Luna es la misma, le explica por qué no es bueno ir a esos lugares y, si él insiste, le advierte que lo llevará, pero una vez.

Margaret, Erik, Violeta, Tailí y Carlota.

Una base anterior al proceso transformación a fondo que iniciaron Erik y Margaret, ha sido la permanente búsqueda de una alimentación saludable basada en productos alternativos a la producción industrial o al uso imperante de insumos químicos. En su proyecto de vida actual, no sólo buscan esas opciones como consumidores, sino que han diseñado una vida para contar con opciones de producción propias. Su apuesta es por un estilo de vida lo más autónomo posible del sistema económico que les rodea, apostando por la salud y por la independencia, a través de un proceso activo de retracción respecto a los condicionamientos de su contexto sociohistórico. Los testimonios que se refieren a continuación corresponden a tres puntos dentro de un proceso. De 2009, recién saliendo de su estilo de vida en una ciudad enorme y buscando alternativas para vivir tranquilos, a 2011, ya tomando forma un proyecto para una vida rural orientada a la autosuficiencia y, recién en 2015, con tres años de experiencia construyendo una granja, participando en una comunidad rural y ensayando opciones de crianza alternativas. Situaré estos puntos en el recuento de su experiencia cuando se requiera precisar los procesos de cambio.

La apuesta por la salud.

En Margaret la perspectiva de tener una dieta saludable a contracorriente de las tendencias generales tiene una raíz profunda, pues el consumo de alimentos saludables ha sido parte de su vida desde la infancia. Margaret comenta sobre la dieta que tuvo de pequeña:

...no comíamos comida chatarra, todo eso fue herencia creo que de mi bisabuela, mamá de mi abuela materna, que ellos ignoraron totalmente a la comida chatarra. Y mi mamá me enseñó a cocinar, ¿no?, entonces nunca fui como de “¡ay, yo no sé hacer nada, tengo que ir a un restaurante!” Y cuando viví sola (cuando me fui de mi casa tenía 17 años), [...] prefería hacer mi comida e ir al mercado y toda la onda. Yo creo que por lo que aprendí de mi mamá, ¿no? Yo creo que era así de sencillo, es a lo que me acostumbraron.

Esta experiencia de vida asociada con una dieta saludable se profundizó cuando, con 14 años, decidió volverse vegetariana. Margaret nos narra en 2011 cómo comenzó a cuestionar los alimentos cárnicos desde pequeña, aunque con sus hijas decidió no imponer el vegetarianismo:

...me hice vegetariana también muy jovencita, también como a los catorce años, ¿no? Y siempre me ha hecho mucho ruido —eso sí no te sé decir de dónde viene o por qué—, pero a mí siempre me ha hecho mucho ruido la producción industrial de animales para consumo humano. Se me ha hecho una cosa muy ajena a nuestros sentimientos, muy desconectada con la razón y con el corazón y con la bondad del ser humano. La producción industrial de animales, el abuso de los animales para nuestro propio beneficio... eso fue en gran parte por lo que yo no consumo alimentos cárnicos [...] Mis hijas no son vegetarianas, ciertamente les dosifico mucho la ingesta de carnes, pero busco mucho consumir productos de pequeña empresa, ¿no?, o de traspatio, no me gusta ir a Chedraui y comprar un pollo blanco, ¿no? ¡De ninguna manera!¹⁰⁵

Hoy Margaret no se asume como Vegetariana, pues cocina y consume ocasionalmente un mínimo de carne. El cambio fue posterior a la prolongada lactancia de Tailí, pues comenta que de forma extraña comenzó a tener antojo de carne y decidió comerla tras más de 20 años de no hacerlo. A pesar de ello, Margaret conserva una perspectiva crítica de la producción industrial de animales, investiga permanentemente las opciones para una dieta saludable y las ha promovido en la familia. Erik fue cambiando su dieta bajo la influencia de Margaret, aunque le costó varios años valorar el tema y asumir como propio el impulso hacia una dieta saludable.

...cuando conocí a Margaret, la vegetariana, de repente eso fue de las primeras cosas, ¿no? Incluso ya casados todavía no permeaba ese asunto y ella buscaba que yo comiera mejor... tratar de concientizarme mucho, ¿no? [...] En términos de: “¡Wey te estás tragando eso!... ¿Cuántos meses te gusta que esa cosa lleve muerta?”, ¿no? Y así poquito a poquito, y al principio fue a la fuerza, fue cuestión de “salte para ir a tragar tus tacos y tus porquerías”, ¿no? Y yo ya me tragaba el menú de la casa y menú externo, ¡estaba yo hecho un marrano!, pero era parte, ¿no? Y de repente por ahí me llegó a hacer efecto la comida saludable y de allí empezó a avanzar poco a poquito...

Incluso en su estresada vida de Cancún, un lugar poco favorable para obtener productos no industriales, la búsqueda de una dieta saludable fue una constante familiar. Erik comenta:

¹⁰⁵ El hecho de no criar a sus hijas en el vegetarianismo se derivó de que, tras el embarazo de Violeta, padeció una anemia muy fuerte y decidió que su vegetarianismo era algo de lo que sólo ella se hacía responsable. Más tarde, en el embarazo de Tailí, fue muy cuidadosa en su dieta para no tener el mismo problema y lo logró.

Viviendo en Cancún ya teníamos la idea de *no* comprar lo más posible el pollo de supermercado, ¿no?, buscar así, a ver si conseguíamos el huevo de rancho ¿no? Eran dos tres productos lo que lográbamos realmente. [...] Nosotros realmente veníamos de un sistema en el que es casi imposible lograrlo, ¿no?, en un clima muy difícil. Era, era complicado, pero ella [Margaret] fue la que empezó a moverme a mí.

Dieta familiar.

Venidos de esta experiencia, para Erik y Margaret fue fantástico llegar a San Cristóbal de Las Casas, donde pueden conseguirse gran diversidad frutas y verduras de temporada, carne y productos lácteos regionales en los mercados públicos. Además, en la región existen productores organizados que cultivan sin insumos tóxicos agroindustriales; cooperativas de consumidores que apoyan la economía local, comprando a dicho tipo de productores; tiendas permanentes y un pequeño mercado que se realiza dos veces por semana, especializado en la venta alimentos saludables, productos artesanales y orgánicos. Margaret comenta:

Quando nos venimos a San Cristóbal fue que me metí más en el rollo de vamos a buscar verdura fresca, vamos a buscar tortilla de maíz orgánico. Ya en [la comunidad] hemos tenido más acceso a comida limpia... Nos hemos propuesto eliminar conservadores, colorantes artificiales...

Sobre los gustos de Violeta en la comida, en San Cristóbal de Las Casas, antes de llegar a la comunidad, en 2009, Erik comenta:

...le encantan los chícharos solitos así hervidos, le gustan mucho... ¡su mamá le hace unas cremas!... Hubo un tiempo que no... no quería comer chayote, no quería comer algunas verduras, ahora come de todo, pero su mamá le hace una cremas de pollo con verdura con mil cosas, así medias espesonas, como unos potajes que luego, cuando ella no se los acaba, yo soy muy feliz, porque yo soy quien se los hecha, ¡riquísimo!... le gusta mucho, le gusta mucho el pan, el pan ¡le fascina! ¡le pira!, igual el queso.

La dieta ha ido cambiando a través de los años en su proceso de transición, pues, a medida que investigan, han decidido eliminar algunos alimentos que antes no cuestionaban. Cuando les conocí, por ejemplo, conseguían leche de vaca recién ordeñada y todavía en la comunidad consumían leche de vaca o de cabra, que hoy han dejado. También han dejado el aceite, al principio no tanto por salud, sino para no tener dificultades con el lavado de los trastes, pues no

usan detergentes o productos químicos. Hoy en día se han propuesto eliminar del todo las harinas y azúcares refinados y buscan productos con un mínimo procesamiento. Ellos mismos hacen mermeladas y conservas de los productos de su huerto y compran productos que reconocen como libres de químicos en su producción y procesamiento. Margaret describe la dieta actual en la comunidad.

Normalmente lo que yo intento es que para desayunar tengamos... puede ser algún carbohidrato y luego un grano si se puede o no, y fruta y verdura. Normalmente no tenemos “fruta y verdura” sino una o la otra. Cuando comemos fruta, normalmente hacemos fruta, pan y té o fruta, pan y café. Y cuando tenemos verduras lo que hacemos es que conseguimos tortillas nixtamalizadas y entonces hago como calabacitas con cebolla, chayotes con jitomate, ammm... algún guisadito de calabaza, algún guisadito con huevo... soya o algún grano también, por ejemplo, a veces dejo cebada remojando en la noche y en la mañana la mezclamos con guacamole. O hace Erik trigo germinado y en la mañana lo guiso y ya hacemos taquitos. No tomamos leche, algún tiempo si tomábamos leche de vaca o de cabra pero ahorita ya la eliminamos y por ejemplo Violeta prefiere agua sola, siempre prefiere agua natural. Tailí sí se toma algún tecito. Nosotros normalmente tomamos café sin azúcar y si tenemos leche de soya, que yo hago en la casa, pues tomamos la leche de soya. Otra cosa que desayunamos —te digo que se incluye un grano, así como el caso de la cebada— es la avena; normalmente la hacemos hervida con un poco de miel o mascabado, o salada, con verdurita para hacer taquitos o algo así, Y el pan que comemos, pues es pan de harina integral que hace Erik, con semillas normalmente.

Así, en la comunidad, la dieta de la familia incluye diferentes cereales, granos, verduras, frutas, huevo. La base son frutas de temporada, verduras y cereales como avena, trigo, cebada y maíz. También granos, frijol, lenteja y soya orgánica. Dado que no se mencionó, puede deducirse que la carne no es parte usual de la dieta; sin embargo, se consume ocasionalmente gallina y conejo de rancho. Algunas verduras y frutas se producen en su terreno o pueden conseguirse en la comunidad. De igual manera, crían gallinas y conejos para obtener huevo y carne.

En San Cristóbal de Las Casas compran sal marina, pero la consumen lo menos posible. Eso me consta a mí que, acostumbrado al uso convencional de la sal, me parece que ellos no le pusieran absolutamente nada. Igualmente compran azúcar mascabado y panela (piloncillo) para

endulzar la comida, pero son extremadamente moderados en su consumo. Algunos granos y cereales los consiguen en la comunidad, principalmente maíz, pero lo demás lo buscan en los mercados populares y en las tiendas o espacios de productos orgánicos o alternativos de San Cristóbal.

Dinámica cotidiana y convenciones.

Erik expone los horarios de la comida. Comienzan con una terapia de desintoxicación corporal:

En la mañana, en ayunas, lo primero hacemos es *oil pulling* —esto de los bucheros de aceite de coco; la mayoría excepto Violeta—, que es una terapia ayurvédica para limpiar el sistema a nivel bucal y demás; desintoxicante. Luego de ahí el desayuno viene por ahí de las nueve, la comida como a las dos y media y la cena como a las ocho y media.

Para cuando es hora del desayuno, Erik ha estado trabajando en el jardín, acompañado por Carlota en el rebozo, y Violeta y Tailí quizá han estado jugando afuera desde el amanecer. Margaret, quien es la última en levantarse, es la encargada de hacer el desayuno. Tailí, de cinco años, comenta sobre el menú de la mañana:

Me como algunas acelgas, me como algunas papas, me como jitomate, me como cebolla. ¡Me encanta todo lo que me cocina mi mami!, incluso hasta el té chai. [Hoy] Desayuné unas tres rebanadas de piña, también desayuné fruta, desayuné dos panecitos con queso y acelgas, y jitomate, y calabacitas... tome agua natural y té helado.

Después del desayuno, normalmente es momento de hacer enseñanza en casa (*homeschooling*) con Violeta y Tailí. La sesión de estudio tarda de dos a cuatro horas. A las dos y media de la tarde, luego que todos tuvieron espacio para distraerse en sus actividades, llega la hora de comer. Violeta comenta sus gustos en la comida:

A mí, me gusta más que nada las cremas de verduras que hace mamá, pero que no lleva ni leche, ni crema, que sólo pone las verduras en la licuadora con un poco de agua y las muele, eso es lo que más me gusta de lo que cocina [...] Y las cosas que menos me gusta de lo que prepara son las cosas que llevan jitomate crudo, ¡porque el jitomate crudo no me gusta para nada!, por ejemplo, lo que no me gusta, este, es cuando hace sándwiches de pan y les pone jitomate, ¡no no, no me los puedo comer!, porque no me gusta el jitomate

para nada. Cocido sí me gusta, pero crudo, ¡no no, no puedo comerlo!... y entonces no me lo dan casi porque siempre lo dejo. Si me lo como, siento como que voy a vomitar.

A nivel de convenciones a la hora de comer, en general, la familia maneja las normas de higiene y cortesía comunes en la actualidad. Comer en la mesa y usar cubiertos es algo que han aprendido a medida que han crecido, pero, en algo que ahora para muchas personas es un lujo, tratan de comer todos juntos. Una costumbre, adquirida recientemente, se ha vuelto parte fundamental en los horarios de comida: bendecir la mesa. Margaret comenta:

En 2014 nos invitaron a comer uno amigos que lo hacen y por la noche platicando dijimos que lo íbamos a intentar. Nos gustó mucho cuando lo empezamos a hacer, vimos que la energía cambia mucho y que siempre empezamos a comer de buenas sin importar lo que sucediera antes [...] Nos vamos tomando turnos, tratamos de que sea divertido, a veces le toca a Tailí, a veces le toca Violeta, a veces a Erik o a mí, a veces hacemos una rima, a veces tomamos turnos para rimar, a veces cantamos una canción. El chiste es que sea algo bonito antes de comer, que nos quite cualquier otra energía que trajéramos antes de sentarnos a la mesa a comer los alimentos, y dar las gracias, por estar juntos, por la comida que vamos a comer o por lo que sea.

Un día que comí con ellos iniciamos con el siguiente canto:

♪ Madre bendecir, bendecir esta mesa ♪

♪ Madre bendecir, bendecir esta mesa ♪

♪ Madre bendecir, bendecir esta mesa ♪

♪ Beeeendeciiaiiiiir ♪

Tailí: ¡y diceee!:

♪ Padre bendecir bendecir esta mesa ♪

♪ Padre bendecir bendecir esta mesa ♪

♪ Padre bendecir bendecir esta mesa ♪

♪ Beeeendeciiaiiiiirrrrr ♪

Todos: ¡Buen provecho!

Mediación de antojos.

Desde siempre Erik y Margaret han evitado al máximo el consumo de comida chatarra como frituras, dulces y golosinas de origen industrial. Encontrar en el mercado y en algunos

locales del centro de San Cristóbal de Las Casas, dulces regionales artesanales, como frutas cristalizadas o en almíbar, palanquetas, mazapanes de cacahuete, fue un buen descubrimiento que les ayudó a mediar la casi inevitable atracción de los productos que la industria ha diseñado para los niños. En 2009, así respondían a la tentación de Violeta por probar algunos productos industriales.

De repente le llama la atención las envolturas, de dulces así medios industriales, [...] Sonrics, Sabritas y demás, pero, este... ¡no se le antoja!, de repente le causan curiosidad, ¿no? Nosotros lo que hacemos es: “Si quieres, pruébalo, pero ese... con ese te puede doler la panza o se te van a picar los dientes o algo” y con eso, ¿no?, solita dice “eaaa no” y no los pide. Algo que no te perdona es si ve palomitas, si ve chocolate, si ve, este, sus paletas Coronado, las paletas Payaso, que es de lo comercial lo único... los Carlos V, es lo más comercial, de allí en fuera come mucho lo que son alegrías, este... come chocolates, come, este, fruta incluso como golosina, ¿no?

Así, en 2009, sólo compraban ocasionalmente algunos productos comerciales para Violeta, pero contaban alternativas para mediar su consumo. En la comunidad, en 2015, paradójicamente, han tenido un gran reto para mediar con los antojitos que se venden en las tienditas, pues prácticamente todo lo que venden son galletas y frituras de la más baja calidad. Margaret comenta:

Es que aquí vas a la tienda y ¡todo!... Todavía en un Oxxo puede ser que la libre, les compro unos pistaches, un jugo, un Jumex, en cambio acá en las tiendas tú encuentras la peor basura del mundo.

Erik complementa:

Ni Sabritas... Ya cuando vez que Totis es lo fino. Y compran unos “chetos” a granel que luego aquí ellos reembolsan en bolsas pequeñas.

Para evitar estos productos, Margaret y Erik procuran tener botanas y dulces saludables en casa. Y se las dosifican enseñándoles que lo importante no es la cantidad sino disfrutarlo. Aunque también ocurre que suelen acabarse pronto, pues las visitan muchos amiguitos de la comunidad y comparten con ellos. A pesar de todo, Margaret y Erik consideran que han desarrollado mucha conciencia sobre su salud e incluso dicen “no gracias” cuando les ofrecen comida chatarra o

refrescos embotellados. Margaret comenta algunas de sus estrategias para concientizar a las niñas:

Siempre he estado dispuesta a pagar más pero que coman un buen chocolate, un mazapán de cacahuete... A ellas les explicamos por qué; les hemos enseñado a leer los ingredientes: “Si hay algo que no puedes pronunciar o que no puedes leer, no te lo comas”.

El refresco embotellado quizá ha sido un reto mayor, pues se consume mucho en la comunidad, se regala en muchos actos públicos como un símbolo de cordialidad y es difícil rechazarlo. Recientemente han detectado que Violeta tiene mucha tentación por los refrescos; sin embargo, no se preocupan, pues confían en la claridad que ella tiene del tema.

Sobre los restaurantes de comida rápida en la ciudad, Margaret y Erik comentan que no los visitan y que sólo Violeta llega a tener tentación. En 2009 aún iban ocasionalmente y pedían un café porque buscaban los juegos como entretenimiento para Violeta, lo que aún era para ellos una opción “natural”. Hoy comentan que cuando pasan cerca de lugares como McDonald’s o Burger King, las niñas suelen explicar que los juegos son para engañar a los niños y hacerlos comprar productos que no son saludables. Cuando pregunté cómo era que tenían esa claridad siendo tan pequeñas, Margaret y Erik, comentaron que escuchan las pláticas de su entorno, pero también, cada 4 o 5 meses, les gusta ver el documental de *Súper Engórdame (Super Size Me)* el cual documenta los efectos negativos en el cuerpo de un voluntario que se somete a comer por un mes la comida de McDonald’s.

Por eso, cuando visitan la ciudad, suelen votar entre diversas opciones, pero eligen entre restaurantes con comida sana o van a comer quesadillas al mercado. Sin embargo, en sus viajes a Cancún, a veces ocurre que su abuela las ha llevado a algunos restaurantes de comida rápida. Violeta, quien ha vivido la experiencia de ambos lados, ciudad y comunidad, aprovecha esos momentos para pedir comer, por ejemplo, en Domino’s Pizza. Cuando la abuela concede, ha justificado planteando que no había tiempo para otra cosa. A pesar de ello, el acceso a este tipo de comida es muy limitado y también Margaret y Erik, consideran que han ido concientizando a los abuelos. Tailí, de cinco años, no sólo se muestra indiferente a esos lugares, sino que presenta argumentos como: “Un señor se enfermó del corazón por comer ese tipo de comida”.

Revisando la experiencia.

Como Anita y Franco y como Luna y Jonás, con Margaret y Erik pude observar las convenciones que son típicas del proceso civilizatorio moderno. Ellas son parte de un proceso lento que ha permeado profundo. En este sentido ellos socializan el uso de cubiertos y normas generales de higiene y orden en la mesa, pero también es necesario anotar que con el paso del tiempo se han vuelto más relajados en la manera de transmitirlos, y embarrarse o dejar que la niña gatee libremente en un piso con tierra, por ejemplo, no es una calamidad. También fue posible observar algunas convenciones de comportamiento en la mesa que ellos mismos han introducido a su vida. Bendecir los alimentos es resultado de su socialización con otras familias en un ambiente alternativo e implica promover (o recuperar) un sentido sagrado, de respeto y convivencia familiar, en el acto de comer.

Margaret y Erik producen varios de sus alimentos en casa —varios vegetales, frutas, plantas aromáticas y huevo de gallina por ejemplo—, procesan en conservas algunas de sus cosechas y buscan alimentos locales producidos por las personas de su comunidad. En este sentido, su orientación es hacia la autonomía y el fortalecimiento de la economía local. Complementan su dieta con productos de los mercados públicos y tiendas alternativas de la ciudad, pero son extremadamente reflexivos, optando por la producción regional y eligiendo alimentos acordes a su perspectiva de la salud, la cual, tiene una raíz profunda en la experiencia personal de Margaret, pero también se ha ido transformando durante su proceso de transición.

Respecto al impacto de la comida industrial orientada a los niños, golosinas, frituras y comida chatarra en general, se puede decir que el vivir en la comunidad no ha sido un factor que permita evitar el acceso a este tipo oferta, incluso, agravándose el tema, ante la baja calidad de los productos. Para mediar, la estrategia familiar consiste en tener en casa algunas opciones como dulces artesanales y en concientizar permanentemente a las niñas sobre los productos que cuestionan. Ellos enseñaron a las niñas a leer los ingredientes de los productos y tienen acceso a un documental sobre los efectos de la comida chatarra en el cuerpo, que además les encanta. Derivado de esto, llama la atención que las niñas manifiestan una consciencia muy clara para su edad y cuestionan con argumentos los productos procesados y los restaurantes de comida rápida.

La actividad Lúdica

Jugar es algo que esperamos de la conducta de los niños en cualquier contexto, pero cobra diferentes expresiones y significados de una cultura a otra. Las dinámicas sociales y la vida familiar construyen los espacios, las maneras y las formas de socializar el juego infantil y atribuirle sentido. Las ciudades contemporáneas han separado tajantemente a los niños de la esfera de trabajo y han creado espacios especiales para la recreación infantil. El niño y sus demandas comenzaron a ser poco compatibles con la productividad industrial y eso ha generado poca participación de los hijos en las actividades de subsistencia de los padres. Originalmente, las calles y los espacios vecinales eran espacios espontáneos para el juego compartido por múltiples niños; sin embargo, eso se ha vuelto cada vez más improbable ante la atomización social (no se forman comunidades vecinales) y la creciente inseguridad.

Por ello, la tendencia actual es recluir a los niños en los espacios domésticos y ocasionalmente procurarles espacios recreativos formalizados para este fin. Los principales espacios de recreación al aire libre son los parques públicos o privados destinados a este fin. Corresponde a las familias procurar el tiempo y el espacio para los niños, algo que varía según las condiciones de vida y los ritmos de trabajo de las personas. Esto es una novedad histórica, pues, durante la mayor parte de la historia humana, el tiempo y el espacio lúdico de los niños estuvieron garantizados por el acceso casi permanente al entorno natural y a las actividades comunitarias. De hecho, podemos asumir que no hubo necesidad de reflexionar sobre el tema. La dinámica familiar y comunitaria garantizaban vigilancia y protección, así como múltiples actividades recreativas asociadas al modo de vida, que permitían aprender la cultura del grupo de manera lúdica.

El mundo contemporáneo ha cambiado mucho en ese sentido. Ante la separación entre trabajo y vida familiar, los accesos limitados a entornos naturales y la inseguridad social, los niños pasan largas horas en espacios pequeños y resulta un reto para las familias construir espacios para desfogar la vitalidad infantil. Como consecuencia, en algunas ciudades existe una epidemia de obesidad en niños. De la mano con estas circunstancias, el auge de los medios de comunicación y los videojuegos han tomado un papel preponderante en las actividades lúdicas infantiles (e incluso de los adultos). Si lo pensamos, la presencia mediática en el ámbito doméstico responde a los condicionamientos de la sociedad general, pues, para un niño que pasa su vida en espacios reducidos, con contacto limitado con otros niños, los espacios virtuales le

permiten entretenimiento sin necesidad de salir. Por ello, la actividad lúdica infantil cada vez está más mediada por los medios electrónicos, hasta el punto que los niños adquieren valores y comportamientos que no son los de su entorno inmediato. Todo ello implica un reto para las familias que buscan vivir una dinámica alternativa.

Anita, Franco y Melissa.

Anita y Franco procuran el tiempo, los espacios y los elementos necesarios para estimular a Melissa, quien explora, juega, ensaya y se ejercita de manera lúdica casi todo el tiempo. Para ellos la actividad lúdica y recreativa es vital para el desarrollo personal de su hija, por lo que siempre están planeando actividades, paseos, visitas a amigos y la inscriben a cursos donde se desarrollan diversas habilidades, principalmente kinésicas, pues a Melissa le encanta el movimiento. El proyecto es estimular la creatividad de Melissa y desarrollar su potencial personal brindando todas las oportunidades posibles.

Construyendo tiempos y espacios.

Una de las cosas más importantes para Anita y Franco es acompañar a Melissa en sus actividades, por lo menos el tiempo que el trabajo les permite. Anita comenta:

...trato de concentrar [mi trabajo] aquí [el centro universitario donde labora de lunes a viernes] porque cuando vuelvo en la tarde estoy con mi hija, no quiero tener compromisos.

Respecto al tiempo que dedican a Melissa, Franco hizo referencia al hábito compartido de realizar paseos vespertinos:

...luego nosotros tenemos el hábito de salir mucho a caminar y a pasear, o sea, casi todas las tardes cuando no llueve y cuando no hay otros tipos actividades, nos gusta salir, ir al parque, ir al andador, a caminar, o sea, en San Cristóbal nos gusta mucho, ¿no?

En la casa, uno de los espacios de juego principales es su cuarto, el cual Melissa tuvo la oportunidad de elegir cuando se mudaron. Es el espacio donde pasa más tiempo cuando están en casa, en donde tiene sus juguetes y puede estar por horas ejercitando su imaginación. Franco comentó:

[Su lugar favorito es el cuarto], digo, está en toda la casa, ¿no?, pero como su cuarto es el lugar de los juegos, tiene sus cosas, le gusta encerrarse ahí con sus amigas, pues ahorita están aquí arriba, ¿no? [la visitaba su amiga Niki]

Anita comenta:

...es el mejor cuarto de la casa, es de ella porque es el más grande, más luminoso, tiene un balcón muy caliente [...] lo escogió cuando entramos en esta casa. [...] [Muchas veces] la escucho que está arriba en su cuarto y está ahí ¡entretenidísima! Al rato le digo: “Melissa”, y me dice: “no, mamá, estoy jugando, estoy haciendo un juego”, como que no quiere que se le interrumpa y entonces adentro la escucho [...] platica muchísimo y ahí hace toda una plática con sus muñecos.

Un ejemplo de la manera en que Franco y Anita buscan lo necesario para estimular la actividad lúdica de Melissa es la casita que hicieron para el balcón de su cuarto. Anita comenta:

...afuera en el balcón construimos una casita, Franco la armó y yo la pinté toda de dibujos [...] la hizo de madera y, entonces, es un lugar donde juega...

Juguetes y juegos favoritos.

Melissa tiene un abanico amplio de posibilidades para jugar, pero siempre tiene, por temporadas, actividades o juguetes favoritos. Anita me contó sobre los juguetes favoritos de Melissa:

Le gusta jugar con los bebés [...] o los animalitos así de peluche, que los viste y que son como personas. O sea, para ella es... es real, si tú los tiras así, como que hasta puede ponerse a llorar como: “¡no, qué le hiciste!””, como si fuera su hijo [...] Tiene preferidos pero cambia... tiene un bebé a veces por mucho tiempo y después, de pronto, de la noche a la mañana, un día ese bebé ya no es su preferido y agarra otro, no sé en base a qué hace esto o... y lo mismo, después deja al bebé y agarra, no sé, la jirafita u otro y se vuelve el preferido [...] La duración es diferente, los que duran más son los bebés [...] y después regresa sobre un bebé que había dejado.

Otro de los roles favoritos, que implica su contexto de vida ligado a la escuela, es jugar a que es la maestra. Anita comenta:

...tiene un pizarroncito de estos y hace de la maestra con sus [muñecos]... o a veces me invita a mí que yo soy la alumna [...] entonces escribe palabras, entiendo que está un poco simulando a su maestra, ¿no?... Dice: “Ahorita voy a escribir esta palabra, ustedes escriban”. Y este juego de la escuela ella lo ha hecho muchísimo desde muy chiquita [...] eso de escribir y leer, le interesa muchísimo, pero desde chiquitísima cuando empezó a ir a la escuela le... siempre le ha gustado mucho y siempre ha hecho como esta simulación de la escuela en la casa en la tarde. Desde chiquita regresaba y yo sabía lo que hacía en la escuela porque sólo la miraba, se ponía solita, ponía todos sus muñecos y prácticamente simulaba algunas partes del día que pasaba en la escuela.

De hecho, en los juegos de simulación de roles, que son muy recurrentes, muchas veces participa Anita, que por lo común destina la tarde para estar con su hija. La representación de la vida familiar y el rol de madre son algunos de los favoritos:

[Le encanta hacer] simulaciones de la mamá con el bebé y el papá o jugamos a que yo soy la hermana y ella es la hermana mayor o ella es la mamá, ¿no? Hace mucho este tipo de juegos.

Cuando está en casa, otro juego que fascina a Melissa es disfrazarse, algunos de sus disfraces involucran personajes de cuentos y películas. Anita comenta:

...le gusta muchísimo disfrazarse, ahorita ya no, le bajó un poco al asunto y ya se disfraza menos, pero paso más de un año que cada día regresaba y era vestida de cualquier cosa, o siempre de princesa o faldas largas [...] ahorita ya princesa no le gusta, de hecho si le dices... a veces Franco le dice “eres mi princesita”, dice “no, princesa no, soy un animal, dime algo de un animal, tu gatita o tu perrita o”... pero ya como que pasó esa etapa de princesa...¹⁰⁶

Aunque, como veremos adelante, Melissa tiene limitado el acceso a los medios masivos de comunicación masiva como la tv y el internet, incluyendo aparatos digitales que cuentan con videojuegos, a menudo ensaya roles relacionados con el mundo mediático. Anita comenta sobre los momentos en que Melissa juega a que se conecta a internet y a que habla por celular:

¹⁰⁶ La identificación con personajes como las princesas era algo que inquietaba a Anita, pues implica valores sobre el comportamiento femenino que no comparte. Como veremos adelante, esto proviene en gran medida de la influencia del entorno escolar en la educación de Melissa.

...en la casa tiene un piano, es de un juego que le habían regalado ya, cuando estaba muy chiquita, que ya está medio roto, y lo usa como si fuera [su computadora]. O sea, hace el juego que está en su estudio, en su oficina, y pone este como si fuera su computadora y dice: “Ahora me conecto a internet”... Pone una especie de cable o se inventa un hilo y dice: “Ya le mandé un mensaje a no sé quién”, o con el celular dice: “Ya le mandé mensaje”, porque ve lo que hacemos nosotros.

De igual manera, practica juegos de roles con sus amigas, varios de los cuales están vinculados a programas o personajes de las películas o la televisión. Más adelante comentaremos el tema de los medios masivos, que son parte de la actividad lúdica o recreativa, pero, por ser un agente socializador externo a la familia, lo hemos tratado por aparte.

Jugar con amigos.

Como Anita y Franco no son originarios de la ciudad, no cuentan con redes familiares que le permitan a Melissa, por las tardes, poder convivir y jugar con primitos fuera del ambiente escolar. Esto les ha obligado a crear estrategias para que Melissa pueda jugar con otros niños por las tardes o los fines de semana. Franco comenta:

Afuera de la escuela, las personas que más ve son las personas con las cuales hemos podido lograr que haya un intercambio [...] aquí en san Cristóbal es muy complicado, generalmente sucede con personas que están en la misma situación que nosotros, o sea que no tienen familia aquí. [...] por ejemplo, Niky es hija de dos italianos que viven aquí, pero tiene una hermana de 10 años, o sea, mucho más grande que ella y... entonces pues ellas se ven mucho, pero también porque los papás nos buscamos y hacemos que se vean, ¿no?

La relación con estas familias en realidad depende de la amistad que tienen los niños y, en general, las convivencias que organizan son en función de ellos. Pueden organizar paseos los fines de semana, se visitan mutuamente para comer o, simplemente, hacen arreglos para que Melissa o algún amigo o amiga pasen la tarde juntos en alguna de las casas. Anita comenta:

Tratamos de ver gente con la que Melissa tenga alguien, un compañero, una compañera con quien se lleva, ¿no? [...] De hecho, hoy se va a la casa [de un amiguito a comer], un niño un poquito más chiquito [...] o viene una niña o niño a la casa y se quedan todo el día.

Cuando Melissa tiene invitados, pasan de un juego a otro. En esos momentos, Anita puede aprovechar para hacer pendientes en casa, pues no tiene que ser la compañera de juegos de Melissa. De hecho, sólo interviene en casos especiales. Anita habla sobre el intercambio de ropas y juguetes.

...a veces cuando invita a alguien se [...] quieren regalar cosas, ¿no? Yo a veces intervengo porque después ella lo regala y después: “¿por qué se lo regalé?” Porque son cosas que quiere mucho, ¿no? Entonces estoy tratando de no meterme demasiado, pero a veces sí intervengo en estos asuntos o queda la compañera o se regalan cosas, o sea jeans o cosas de vestir, eso sí trato de intervenir, [...] después se intercambian zapatos y los juegos, depende, si veo que es uno que diario que juega mucho, como que sí resisto un poco porque después, este... se arrepiente, pero yo no voy a pedirle a... al otro niño “devuélvele el juego”, no se me hace justo.

Sobre este punto comenté que tal vez Melissa no tiene claro aún el concepto de regalo. Anita consideró que de hecho era así, pues cuando van a la tienda Melissa le dice “está bonito eso que te regalaron”. Para reafirmar la idea, Anita comentó sobre el juego de roles de jugar a la tienda:

...jugamos también a la tienda, eso de que ella tiene una tienda y yo voy a comprar y soy persona diferente cada vez que voy, ¿no?, y se divierte y entonces... pero... en el asunto del dinero, no... no tiene ninguna idea, [...] te dice cualquier precio para cualquier cosa y bueno, lo jugamos, no con dinero evidentemente, con cosas falsas, pero sí no tiene claro este asunto del dinero

Jugar al aire libre.

Si algo le encanta a Melissa, es jugar al aire libre en contacto con la naturaleza. Franco comenta:

...le gusta mucho todo lo que es estar afuera, libre, este... le encantan los animalitos, le encanta recoger cualquier plantita, le encanta la juncia, le encantan las flores, le encanta, este... las hojas de los árboles, cuando vamos al parque de La Merced [a unas cuadras de su casa] se la pasa recogiendo hojas y estamos todos con ella, ¡no, no!, ¡lo que más le gusta es estar fuera en la naturaleza! Y está muy sensible con las plantas, con los

animales, este... realmente sí, como que está muy muy sensibilizada al respecto, ¡pero bastantísimo!, porque es resultado también de lo que hace en la escuela, ¿no?

Anita comenta:

Algo que le gusta muchísimo es treparse, donde esté, con quien quiera que esté... le gusta subir y brincar o treparse [...] le gustan mucho esos juegos donde se tiene que trepar o pasar así en el pasamanos así, estos le gustan mucho.

De hecho, la escuela en sí es un lugar que encanta a Melissa por la serie de actividades que suele realizar:

...en la escuela le gustan muchísimo los deportes, la... me decía que es lo que más le gustaba hacer, no sé bien ahí qué hacen, pero todo lo que está correr afuera y jugar fuera.

La escuela, tal como se aprecia, es un lugar con muchas actividades lúdicas y gran desfogue físico. Más adelante, retomaremos el tema de la escuela, pues es un espacio cuyas características y pedagogía lúdica disfruta mucho Melissa.

Visitando el trabajo de mamá.

Un evento, que ha ocurrido de forma fortuita, pero que Melissa disfruta, es cuando pasa parte de la mañana en la universidad, en el trabajo de Anita:

Me visita en el trabajo a veces, cuando por alguna razón Franco tuvo un compromiso y no pudo pactar con la empleada, pero es excepcional [...] A ella le gusta porque luego se lleva bien con mi compañera, con Alicia [...] Ella lo vive como algo bonito porque mira lo que tengo en el escritorio, se pone a jugar con la computadora...

Como suele ser en la vida citadina, el trabajo no es un lugar considerado para los niños. Anita lleva a Melissa sólo por excepción, pero no se siente muy cómoda ante los demás, pues no considera que sea apropiado para sus compañeros.

...es poco tiempo [el que me acompaña en el trabajo], una hora máximo, porque luego no come bien. En todo caso es una edad en que luego va a molestar a todo el mundo, entonces no puede estar haciendo actividades...

Cursos extraescolares.

Por las tardes, además de los paseos que realizan cotidianamente, Melissa asiste a cursos diversos en los que aprende, socializa y realiza actividades físicas. Ha asistido a ballet, natación, capoeira, entre otros. Cuando quiso estudiar ballet, Anita no estaba muy contenta, porque lo hacía por seguir a sus amiguitas y éste suele ser un curso que las niñas asumen que corresponde al género femenino. Esto era un poco chocante, pues de entrada a Anita no está de acuerdo con esos estereotipos. Para romper con el esquema también la inscribió a capoeira:

[Ballet] no me gustaba precisamente por el tipo de entorno que hay aquí, como que las niñas sólo tienen un camino, parece, en la vida aquí en San Cristóbal [...] pero en realidad no es así, o sea, tienes las mismas posibilidades que tiene un niño o a veces más. Entonces esa es mi lucha con el entorno un poquito, porque Melissa finalmente se forma con esta idea de que va a tener hijos y que se casa, porque de eso hablan con sus compañeras, entonces digo: “¡no puedo criar una niña así!, o sea, ¡no puedo... no puede ser!” Entonces buscamos, y el chavo, Fermín [el instructor de capoeira] es muy bueno, o sea que tiene una buena capacidad con los niños. Me gusta que hacen música... [hacen] un acercamiento con los instrumentos de una manera muy bonita y después es el movimiento...

Sin embargo, Melissa no asistió a capoeira con mucha convicción y finalmente el instructor no pudo seguir con el curso. Anita comenta las dificultades de Melissa para disfrutar la capoeira y reflexiona que ello se debe a la necesidad de identificarse con sus compañeros:

...a Melissa le cuesta trabajo hacer capoeira, a veces me decía que a veces no tiene ganas de ir y no sé qué, pero yo mientras pueda voy a mandarla porque me gusta que aprenda, este... un deporte diferente [...] ¡Claro que ella todo lo que es diferente lo maldice!, y sí, porque ella quiere ser igual que sus compañeros. Entonces me dice: “Quiero ir al karate porque van —no sé— Esteban y no sé quién va a karate”; “quiero ir a la danza, ésta de ballet, porque va...” O sea, como que ella se confronta...

Fines de semana y vacaciones.

Para muchos habitantes, los ritmos de la vida citadina están regulados por calendarios de trabajo y estudios. Así como los horarios de trabajo, el tiempo libre para la recreación y el descanso sigue normativas estatales y, aunque puede variar según la ocupación, están pautados

por las instituciones escolares. Anita y Franco, como profesores con una hija escolar, diseñan sus actividades recreativas de acuerdo a esas pautas.

Los sábados, por lo general, Franco y Anita procuran actividades recreativas para Melissa. Es el día para abastecerse de lo necesario para la semana, pero mientras alguien va a hacer las compras y las lleva a casa, el otro se queda con Melissa en algún parque público como Convivencia Infantil. Franco comenta los espacios recreativos favoritos de su hija:

...es un parque de juegos municipal público, donde hay verde, resbaladillas, hay de todo, ahí es... el lugar que ella prefiere, este... el otro lugar donde salimos seguido es aquí al parque de la Merced, está muy cerca. Y porque tiene sus callejoncitos, entonces puede ir en bicicleta ahí, no le gusta tanto como Convivencia, o sea, Convivencia le gusta demasiado porque es puro pasto, puro verde, un montón de niños. Son los dos lugares donde más salimos...

Anita comenta lo que les agrada del parque Convivencia Infantil:

...es muy bonito, a nosotros siempre nos ha gustado porque está en medio del pasto y hay muchos juegos y ahí también puede ir en la bici, o sea, hay varias cosas ahí, y está en un espacio abierto... Si es bonito el día, se aprovecha para llevarla a Convivencia, ahí, aunque sea sin amigas, porque ella es muy sociable, entonces ahí encuentra alguien, o jugamos con ella, para que pase un par de horas haciendo lo que le gusta...

Las tardes de sábado igualmente aprovechan para relajarse:

...después en la tarde tratamos de estar juntos, muchas veces vemos amigos o hay comidas, [...] pero buscamos mucho a gente con niños, o sea mucho, todo en función de Melissa.

En ocasiones, desde temprano, realizan viajes a lugares cercanos:

Tratamos de ver gente con la que Melissa tenga una compañera con quien se lleva. No compartimos mucho así como adultos, ellos tienen una tienda de ámbar, otro tipo de personas... pero compartimos el interés para que los niños puedan entretenerse. A veces vamos a comer afuera a lugares donde hay espacio y los niños juegan o nos invitamos recíprocamente, [otras veces] vamos a Rancho Nuevo [las grutas a 10 minutos de la ciudad], cocinamos allá.

Melissa comenta que a veces bajan a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, en donde encontraron un balneario que disfruta mucho Melissa:

A Melissa le gusta estar en el agua. Mis amigas tiene tiempo que iban y yo siempre como: “¡Qué hueva!” Realmente a mí me gusta más ir a la playa, no sé qué, pero [...] a Melissa como que le gusta nadar y esto, entonces dijimos: “Lo vamos a hacer un día”, y un día fuimos con mi compañera Alicia y su hijo y Melissa, y se la pasaron así, llegaron a la casa muertos de sueño, pero muy contentos.

Durante las vacaciones es cuando tienen tiempo de hacer viajes más largos. Franco comenta sobre algunos lugares a los que suelen viajar:

Este... bueno, digamos que cuando viajamos juntos es cuando vamos de vacaciones, entonces generalmente es a la costa de Chiapas o a la costa de Oaxaca, o bueno, cuando vamos a Italia, a ver a nuestra familia, eso es principalmente en las vacaciones, a veces vamos a Tuxtla [fin de semana], a las piscinas porque a Melissa le encanta, o vamos a Tuxtla igual a veces para no sé... ir a comprar algo, generalmente.

Acceso a mascotas, juguetes y videojuegos.

Anita y Franco valoraron por algún tiempo el tener una mascota en casa. Melissa quería un perrito, pero ellos no estaban seguros por la responsabilidad que implica. Ante ello, prefirieron conseguir una gatita. Melissa estuvo feliz, pero, con cinco años, aún no podían transmitirle la responsabilidad de estar pendiente de sus necesidades. Unos años después por fin decidieron también tener un perro. Tonatiuh es un perro Beagle, querido por todos, pero Franco es quien básicamente se ha hecho responsable de pasearlo para que saque su energía y pueda defecar.

Aunque Melissa tiene muchos juguetes, Anita y Franco no le compran frecuentemente. Aun así, ha acumulado muchos. La mayoría son regalos de sus abuelos y familiares que los envían o los traen de Italia. Franco comenta cómo responden como padres cuando Melissa pide que le compren un juguete:

...depende también del asunto y de la situación, digamos [...] va desde negociarlo, posponerlo, aceptarlo, a veces también “no, pues sabes que... sí, está bien”, “bueno, lo quieres, no está previsto pero bueno, ni modos, sí”. Un ejemplo sencillo, ayer, este... durante la comida dice: “Papi, ¿después de comer me acompañas a comprar uno de esos celulares de 15 pesos de juguete?”, ¿no? Dije: “Pues sí, sí”, y sí fuimos después de comer.

Los videojuegos, actualmente, son omnipresentes en la vida de muchos niños, sobre todo de clase media hacia arriba. Al inquirir sobre este tema, Anita me comentó que prácticamente no ha tenido acceso a ellos, pero que comienza a tener curiosidad. Franco me dio un ejemplo claro al respecto:

...antes de que llegaras tú, estaba otro amiguito más grande, que es hijo de una compañera de Anita, él tiene 10 años y él es adicto a los videojuegos, y entonces cualquier lado a donde va se lleva sus videojuegos, creo que estuvo toda la mañana jugando a los videojuegos, como no estaba yo, no estaba Anita, sino estaba la persona que nos ayuda aquí en casa, Gloria, pues le debe haber permitido hacer lo que quiere. Creo que estuvo toda la mañana pegado al videojuego, entonces ya Melissa empieza a saber qué son pero no, no todavía no...

Juegos y conflicto entre niños.

Cuando Melissa recibe visitas de otros niños, suelen pasarla muy bien; sin embargo, también ocurren conflictos derivados de la interacción, que es necesario solucionar. Una ocasión en que estaba de visita Niki, registré el siguiente diálogo entre Melissa y Franco. Melissa buscaba ayuda para resolver un problema con su amiguita:

Melissa: Yo y Niki nos seguimos peleando.

Franco: ¿Ah, sí? Y entonces por qué no se quedan cada una un momentito por su lado.

Melissa: Es que ella me está agarrando todas las cosas.

Franco: Pero cuando invitas a una amiga...

Melissa: [tono de impaciencia] ¡Papá, ya sabes que no me gusta que me agarren mis cosas!

Franco: Pero tienes que, como que encontrar la formas de que ella esté a gusto

Melissa: ¿Entonces, cómo lo hago?

Franco: Mira, por qué no... mira, yo sugiero que vayan arriba y que por un rato cada una juegue con algo.

Melissa: Vale.

Franco: Sí.

Melissa: Yo voy a agarrar las cosas que quiero.

Luego Franco me planteó cómo ha tenido que aprender a no meterse mucho en este tipo de problemas y tratar de que los niños dialoguen para resolverlo:

...bueno, mira, en muchas ocasiones, finalmente eres más un estorbo, ¿qué otra cosa? O sea... ellas se la tienen que resolver, se lo tienen que resolver porque no es que siempre haya una autoridad que te resuelva las cosas. Vas a tener que aprender a negociar y todo. Entonces eso es un poco el intento que se hace, bueno, lo que nosotros hacemos es que ellas traten de negociar. Y esto fue, por ejemplo, una cosa que aprendí, porque al principio cuando la relación entre ellas era muy conflictiva y muy impositiva la otra sobre mi hija, ¡a mí me costaba mucho!, no me gustaba eso... entonces me metía más y ahí algo que aprendí fue que pues, “no, no te metas en el momento”, “después a lo mejor habla con tu hija y trata de decirle que, oye, mira si esto...” Y, ¿ves?... yo ahorita veo algunos cambios, ¿no?, [...] porque luego son broncas de dos minutos...

Más tarde escuchamos a Niki y Melissa reírse y jugar como si nada hubiera pasado.

Revisando la experiencia.

En una sociedad donde el reloj marca los ritmos vitales en función del trabajo y de los estudios, resulta un reto encontrar espacio para la familia y la actividad lúdica. Los calendarios laborales permiten tiempos de descanso, pero durante los periodos de trabajo, los ritmos de los deberes cotidianos no permiten mucho espacio para la familia. Dedicar las tardes a Melissa, pasear entre semana y viajar en vacaciones es un lujo logrado con tenacidad por Franco y Anita. No cualquiera puede lograrlo dadas las dinámicas contemporáneas y la necesidad de trabajar más para lograr mejores ingresos.

Puede argumentarse que la estabilidad económica de Anita y Franco ayudan mucho, pues cuentan con casa propia, algo que no es probable para otra familia con sus mismos ingresos. De hecho, al comprar su casa ellos contaron con apoyo familiar y no han tenido que endeudarse con un préstamo bancario para ello. Sin embargo, se requiere algo más que estabilidad económica para construir y aprovechar el tiempo libre, y esto significa tener la perspectiva y la visión orientada a lograrlo. Sin duda hay personas solventes económicamente que se esclavizan con sus trabajos y no tienen en su perspectiva construir o defender tiempos y espacios para la recreación familiar.

En ese sentido, Franco y Anita son muy claros en señalar la importancia de aprovechar los tiempos de descanso y convertirlos en tiempo de calidad, lo que para ellos significa fomentar y compartir diversas actividades con Melissa. Así, no sólo buscan y construyen los tiempos y espacios que garanticen una actividad lúdica variada, sino que se esfuerzan por tener presencia y participar, como un deber parental. Se trata de un deber que quizá esté difundido en muchas familias urbanas contemporáneas; sin embargo, resulta casi incompatible con la dinámica de vida y estándares de consumo que las personas se afanan por conseguir. Eso es real y muchas personas tienen un sentimiento de culpa por posponer o no lograr tener tiempo para sus hijos.

Las variadas actividades de Melissa, que involucran mucho juego al aire libre, garantizan el impulso vital de Melissa por jugar. Algunas décadas atrás, las comunidades vecinales y una menor violencia permitían mucho espacio para el juego infantil en las calles, incluso alejado del cuidado parental directo. Hoy, aunque hay espacios y sectores que pueden estar al margen de esta tendencia, es un imperativo para las familias construir esos tiempos y espacios, lo cual muchas veces significa construir relaciones con otras familias en función de los niños y buscar cursos extraescolares. Por supuesto, bajo los esquemas y dinámicas culturales que se asumen normalmente, es difícil lograr una experiencia lúdica variada y, para muchos niños, esto significa la reclusión por muchas horas en espacios domésticos reducidos, poco contacto con compañeros de juego y, como veremos adelante, el imperio de la programación televisiva, los videojuegos y hoy el internet, que sustituyen la actividad lúdica kinésica y el contacto personal.

En 2014, Melissa tuvo que mudarse a vivir en la Ciudad de México por un tiempo, debido a actividades profesionales de sus papás. En 2016 está por regresar a San Cristóbal de Las Casas. Paradójicamente en D.F., monstruo urbano, Melissa tuvo oportunidad de jugar todas las tardes con una multitud de niños de diversos orígenes y clases sociales. Anita y Franco fueron muy cuidadosos al elegir un espacio para vivir y consiguieron rentar un departamento en un amplio conjunto habitacional, aislado hasta cierto grado del tráfico y del bullicio urbano. El fraccionamiento se conforma por gran número de edificios de múltiples departamentos y cuenta con estacionamientos y áreas verdes comunes. El fraccionamiento sólo tiene una entrada general que está vigilada las 24 horas, lo que mantiene un control de las personas que entran y salen. Después de regresar de la escuela y comer, Melissa, hoy con 11 años, hace de inmediato la tarea para salir a jugar y convivir con sus amigos. También asiste a clases de patinaje artístico y se ha apasionado con esa actividad.

Anita y Franco recuerdan que a Melissa le costó mucho dejar su vida en San Cristóbal de Las Casas; dos años después, están preocupados porque ella no desea regresar.

Luna, Jonás, Pirlo y Santiago.

La actividad lúdica de los niños urbanos está marcada por la dinámica de sus padres. En el transcurso de un par de generaciones ha sido cada vez más difícil el espacio público como área viable para el juego y la convivencia de los niños. El caso de Melissa en su paso por la Ciudad de México implica un nicho particular, pues la zona habitacional cuenta con vigilancia policiaca. Sin embargo, en las ciudades los peligros han crecido y hoy, a diferencia de tres o cuatro décadas atrás, sorprende que lo natural es *no* ver que los niños jueguen largas horas en las calles. En San Cristóbal de Las Casas, sólo en algunos barrios periféricos he podido observar a niños jugando. De esta manera, los espacios de juego y convivencia suelen reducirse al espacio escolar (con sus momentos definidos), el espacio doméstico y la posibilidad de algún paseo los fines de semana o en periodo vacacional. Por supuesto, no se trata de una experiencia generalizada, pero sí es una tendencia que marca la experiencia de la crianza contemporánea.¹⁰⁷ Esto es parte de la historia de Pirlo y Santiago en 2009, cuando sus padres rentaban una casa cercana al centro de la ciudad.

Juegos y entretenimiento en casa.

Con excepción del horario destinado para la tarea de Pirlo, entre 4 y 6 de la tarde, la dinámica de Pirlo y Santiago, luego de la escuela y de comer, es buscar algo con qué jugar o distraerse. Entre semana, por las ocupaciones de sus padres, por lo regular no salen mucho; por ello, los espacios de la casa son el área de juegos, de búsqueda y experimentación cotidiana. Luna comenta los lugares favoritos de los niños en casa:

¹⁰⁷ Cuando expreso esto, pienso en múltiples referencias, incluida mi experiencia personal y la de familiares, amigos y conocidos que tienen niños. Pienso en mi barrio y el de mis primos antes y ahora en Morelia, Michoacán; pienso en mis familiares en los barrios donde viven con sus niños ahora en esa misma ciudad. Pienso en el barrio donde jugó Luna de niña y donde ahora es imposible salir a jugar. También pienso en mis sobrinos de Ciudad Nezahualcóyotl, que viven en calles con muy poco tráfico de coches, pero ya no se les permite salir como a la anterior generación. Hay algunos espacios urbanos en los que sin duda prevalece el cuidado vecinal o que cuentan con seguridad de algún tipo. Por ello considero que una combinación de elementos, como el tráfico urbano y la inseguridad real o percibida, tienden a recluir a los niños en los hogares más tiempo de lo que sucedió en generaciones pasadas. Para muchas personas las calles no son una opción de socialización y juego como lo fue en su propia niñez. Un factor correlacionado es el entretenimiento mediático y los juegos electrónicos, que han tomado mucha relevancia en la experiencia infantil.

A Pirlo su recámara, casi todo el tiempo la pasa ahí, este... y el jardín. En su cuarto, eh... ve la tele, tiene los videojuegos y también están sus revistas, lee revistas, sobre todo las de *Bing Bang*, le gusta mucho, y la colección de sus juguetes con dinosaurios, ¿no? Él crea historias de luchitas y todo y eso. De hecho, cuando no tiene tarea y sabe que de cuatro a seis no puede ver televisión, cuando ya no tiene tarea, lo que hace es jugar con sus dinosaurios, sus tarjetas o... normalmente está en el jardín cuando estamos todos jugando fútbol, que corriendo o jugando con el perro... Y a Santiago le gusta mucho, este... la parte, donde está la chimenea, porque ahí puede jugar con sus carritos, y el patio, no el jardín, el patio ahí está con su carrito, porque para Santiago ha sido difícil con el perro, porque, como es muy grande el perro, no puede jugar con él, porque el perro lo derriba...

Jonás describe así la actividad lúdica de sus hijos, poniendo énfasis en el uso de medios electrónicos:

Bajan películas y videos por internet. A Santiago le gusta *Tomás y sus amigos*, pero canta y todo. Cuando no está el programa, se desespera un poco. Se pone a jugar pelota. Juega fútbol con el papá [...] A Pirlo le gusta la revista *Bing-Bang* pero no la lee toda, le gusta por el juguete. Él ve programas, le gustan mucho *Los Simpson*, ya no le llaman tanto la atención los juguetes. Ya participa y opina en lo que se va a hacer de comer.

En concordancia con Jonás, al comentar Luna las actividades favoritas de los niños, el uso de medios electrónicos aparece en primer lugar:

A Pirlo [le gusta] ver televisión y jugar videojuegos, y a Santiago le gusta ver también televisión y jugar con sus trenes y jugar con un carrito que tiene para montarlo. Eso es lo que más le gusta a Santiago, o sea con trenes, carritos, así paseando y todo eso y en el jardín con carro que lo monta, ¿no? [...] Santiago tiene un Elmo y un tren que es un tren de *Tomás* y coches, que son los que más... Y a Pirlo siempre le han gustado los dinosaurios, le apasionan los dinosaurios [...]

Compra de juguetes y manejo de frustración.

Como mediación relativa a la compra de juguetes, Luna comenta que existen fechas específicas muy concretas para ello. En otros momentos es excepcional. Un ejemplo de esas excepciones se dio por influencia de los compañeros de salón:

...solamente le compramos juguetes a Pirlo el día de su cumpleaños, en Navidad y Reyes. Son las únicas veces, y cuando a mí me cae un dinerito extra, ¿no?, sí les compro, por ejemplo, ahorita sí había mucha insistencia en comprarle un juguete que todos lo traían y sí se lo compre, ¿no? Un Cigoto [se carcajea] así se llama [...] son unos muñequitos que son de peluche [...] estuvo de moda con sus compañeritos de salón, entonces estaba que lo quería y lo quería [...] Se supone que la dinámica es que es un bebé y hay que cuidarlo, hay que alimentarlo, hay que ponerle suero, hay que ponerle vacunas, hay que ponerle... ¡Pero no le pasa nada! Los niños son los que han creado esta parte de que si no les dan de comer se mueren, de que si no los cuidas acá se mueren [...] De hecho yo sí pensaba que a lo mejor se... sí se morían, ¿no? Que se le ponían los ojos así [gesto con los ojos], ¿no? ¡Pero no les pasa nada a los chingaos muñecos! [...] Pirlo era muy insistente... y ahí, por ejemplo, ayer que se lo compré a Pirlo, lo durmió en su cama. “¿Cuánto le doy de comer?” [hace gesto de su niño angustiado]. Así está muy preocupado, o sea... ¡Ni con el perro está así!, ¿no?

Jonás considera que los niños tienen exceso de juguetes, piensa que se los compran muy seguido. Al comentarlo hace referencia a que en las comunidades no hay necesidad de comprarles juguetes a los niños, y lamenta los procesos de negociación que se generan entre Luna y los niños:

A mí no muy me lo pide. Es que no hay que llenarlo de juguetes. Deben ser los juguetes necesarios. No llenarse de juguetes. En mi comunidad nosotros mismos, mis hermanitos, hacíamos los juguetes con guarumo, jugábamos con llantas [...] No hay que llenarlos de juguetes. Son contaminación, puro plástico. Lo piden a través de su mamá, ese es el problema. Cada dos o tres meses o hasta seis, la Luna compra algún juguete, cuando a veces los niños negocian y exigen, recuerdan promesas... [...] Para Luna todo estuvo fácil. En la casa hay juguetes tirados.

La postura de Jonás es clara, él no negocia. En el siguiente comentario reflexiona sobre cómo intenta transmitir valores a Pirlo. Al hacerlo, evalúa la capacidad de entendimiento en la formación de su hijo:

Yo nunca me meto a negociar con Pirlo, en ese aspecto, en lo que respecta a los juguetes, no me tiene confianza porque sabe que voy a decir que no. Él va con su mamá, con ella sí

negocian, platican, se reconcilian. Yo le digo: “Pirlo, es que las cosas no son como se ven”. Me queda mirando. “Más adelante te vas dar cuenta”. Ya escucha más Pirlo, ya entiende Pirlo. Normalmente les gustan los juguetes caros, porque son más atractivos.

Luna promueve el aprendizaje lúdico con juegos didácticos y, en un claro contraste con su pareja, pone atención especial en los intereses y aficiones de sus hijos y les regala juguetes de acuerdo a ello:

Libros, este... rompecabezas, juegos así como didácticos, ¿no?, trato de comprar... Y lo que pienso que a ellos les gusta, ¿no? Por ejemplo, creo que la primera palabra que dijo... de Santiago, fue Elmo, y le encanta, de hecho ahí tengo un video que es de cosquillas y se la pasa atacado de la risa, ¿no? ¡Que chingaos!, ¿no? [...] Y te digo, el programa de Tomás, y era Tomás para todos lados, ¿no?, y los cochecitos, por ejemplo. Entonces eso es lo que trato de comprarle. Esta vez que le compré el Cigoto a Pirlo y vi algo de Tomás y se lo compré a Santiago. Entonces, si yo tengo dinero y hay cosas... dinosaurios por ejemplo, [...] si veo algo así y tengo dinero, se los compro, sí.

Por otro lado, Luna comenta cómo ha intentado, sin éxito, eliminar las pistolas de juguete: Yo he intentado no darles pistolas, pero Pirlo ahora esa cosa lo ha desarrollado con los videojuegos, tons ha sido difícil, pero normalmente en la casa pistolas no hay, pero porque yo no lo he permitido [...] a Santiago le gusta mucho también jugar fútbol, la pelota y, este... a Pirlo no le gusta el fútbol.

Sobre el manejo de la frustración cuando tiene que negarles la compra de un juguete, Luna considera que Pirlo ya no se obstina:

Pirlo ya lo entiende un poco más porque él ya sabe que no... o que para comprar eso hay que tener dinero, y es “no hay dinero” y además tampoco lo vamos a despilfarrar, ¿no? Porque él sabe que luego va a querer comer, va a querer ir al cine, va a querer ciertas otras cosas, que sabe que a mí me cuestan, entonces si no hay dinero... o sea, sí se pone triste pero sí sabe que no se puede...

Así pues, las estrategias de ambos padres son opuestas. Jonás es inflexible y, aunque sabe que ello implica un proceso de desarrollo personal para comprender, envía mensajes para que sus hijos tomen conciencia. Luna, por su parte, tiene definidos tiempos para regalarles algún juguete

y concede excepcionalmente fuera de esos momentos. Ella se manifiesta empática hacia la perspectiva de los niños. Sin embargo, hay momentos en que decide ser firme y eso implica que se generen rabietas, sobre todo con Santiago, el más pequeño.

Santiago es de que se tira y lo tenemos que llevar arrastrando, ¿no?, afuera... Sobre todo cuando pasamos... —tratamos de no pasar por los juguetes— pero si llega ahí es “lo quiero y todo” y “suéltalo y vámonos”.

Las mascotas.

Un caso especial han sido las mascotas. Pirlo desde siempre deseaba tener un perro. Luna y Jonás se resistían, pero intentaron introducir un perro de raza labrador con que pudieran jugar, pero también tener una responsabilidad. Era factible porque tenían un amplio jardín. Sin embargo, era un perro muy intenso y fue difícil hacerse responsables de él. Luna comenta cómo, en general, las historias con las mascotas han sido cortas:

Sí, tuvimos muchos [se carcajea un poco], bueno no muchos, tuvimos, este, primero peces... Pirlo desde chiquito pedía mascotas, pero por el tiempo y las actividades y el tipo de casa, ¡pus no podíamos! Entonces pensé que lo más fácil era peces, pero no resultó tan fácil porque la pecera se nos rompió, entonces resultó ser un trabajo extra para nosotros, ¿no? Después tuvimos tortugas y en el jardín se escondía y se murió.

Jonás comenta lo que pasó cuando tuvieron que regalar a su perro:

Quisieron un perrito pero lo regalaron rápido. Cuando se fue tuvo que llorar Pirlo. Él no se da cuenta de la responsabilidad. Estaba consciente de que se iba, pero tuvo que llorar.

Salidas recreativas.

Los fines de semana, Luna y Jonás procuran salidas recreativas con Pirlo y Santiago. El cine es un espacio que frecuentan mucho, así como algunos parques infantiles; sin embargo, los paseos a sitios naturales prefieren realizarlos en periodos vacacionales. En la ciudad el cine es uno de los lugares favoritos. Luna comenta:

[A Pirlo] Le gusta el cine, le fascina el cine, y, este... le gusta... cómo se llama... donde hay juegos, ¿no? Convivencia Infantil, por ejemplo, y el parque, ¿no? [...] Y es que cuando sólo está en la ciudad realmente casi no salimos mucho, o sea, sólo los domingos, y yo he tratado, ¿no?, de que por las tardes nos vayamos a caminar, pero sí ha sido muy

difícil por la hora de trabajo. Siempre al cine [...] va cuando se estrena una película que le gusta o, normalmente... una o dos veces al mes, ¿no?

A veces un paseo recreativo incluye la demanda de ir a algún restaurant de comida rápida. Uno de los atractivos son los espacios lúdico-recreativos que cuentan con estos lugares. Jonás lamenta que no les guste pasear en el campo:

Piden ir a Convivencia Infantil [parque público en la ciudad]. Luego dicen: “a Chedraui, ¡vamos a comer!”. Mas sólo si es McDonald’s o Burger King. A veces vamos a pasear por Moxviquil [reserva ecológica a la orillas de la ciudad]. Pero parece ya no les llama la atención el campo. Quieren estar más en la ciudad. A Pirlo le gusta estar viendo los programas.

A pesar de ello, en las vacaciones, uno de los destinos favoritos para Pirlo y Santiago ha sido la comunidad de Jonás en la selva. Luna comenta sobre la dinámica en la ciudad y la experiencia cuando están en la comunidad:

...aunque aquí en la ciudad casi siempre sí estamos muy encerrados, aprovechamos siempre las salidas al campo, ¿no? Y Pirlo, sobre todo, su infancia la pasó en comunidades, ¿no? [...] hubo un lapso en que vivimos tres meses. Entonces le gustó muchísimo también a Pirlo ahí, ¿no? De hecho casi no se me enfermaba y, sobre todo, estableció una relación muy bonita con la madrastra de mi esposo. Y con el abuelo también le gusta mucho... por ejemplo, el abuelo es médico indígena, entonces Pirlo siempre ha estado muy atento de cómo cura su abuelo. Le gusta ver cómo cura y le gusta todo el ritual, por ejemplo, de cómo matan a la gallina y luego la comemos. Le gusta esa parte también.

Jonás comenta la experiencia de los viajes a la comunidad y el contraste radical con lo que sucede en la ciudad.

Cuando van a la comunidad no hay carros, no hay peligro, se van y juegan en el campo. Allá no hay temor. Juegan pelota. Los niños se invitan a jugar los de arriba y los de abajo, forman grupos [...] A Santiago y Pirlo les gusta ir a los arroyos a nadar. Siempre quiere ir al arroyo, el agua es muy limpia...

Luna coincide con Jonás y comenta los atractivos de la comunidad para Pirlo y para Santiago:

A Pirlo le fascinan los animales... y Pirlo... sobre todo tenemos la ventaja que como su papá es de una comunidad, vamos también seguido a la comunidad. [...] Podemos ir cada tres meses o cada vez que se pueda. Cada vez que haya un chancecito nos vamos, y ahí estamos tres días, cuatro días, cada vez ha sido menos porque yo he trabajado más [...] Entonces pues ahí es una dinámica completamente distinta, no hay televisión, estamos completamente libres, ¿no? Vamos al arroyo, a buscar animales [...] A Santiago también le encanta ir a la comunidad porque está libre y puede ver, estar con las gallinas, con los patos, todo, y sí, afortunadamente tenemos esa posibilidad, ¿no?

Sin embargo, Jonás se da cuenta de que, con nueve años, para Pirlo ha comenzado a ser difícil adaptarse a la comunidad. Ahora le pesan las diferencias que tiene con los niños locales hablantes de lengua originaria.

A veces Pirlo no se integra. Se siente incómodo. Le quedan mirando y no le gusta. Yo le explico que tienen curiosidad. Como Pirlo está gordito, él cree que se burlan de él cuando están jugando y riendo... porque hablan en chol. Están contentos.

Otro de los viajes regulares es al D.F. con la familia de Luna. Allá van menos veces al año, por la distancia. Generalmente aprovechan los periodos vacacionales

...al D.F. son alrededor de dos, de entre una y tres veces al año, y por estancias de entre dos semanas y un mes. Cuando Pirlo era muy pequeño le gustaba ir mucho al D.F., sentía que ésa era su familia, ¿no? De hecho sí me llegó a recriminar por qué... que por qué lo había separado. Porque tiene primos y sobre todo porque Pirlo llegó en una etapa donde no había niños en la casa, entonces era el niño, el bebé, [...] cuando Pirlo no fue la novedad, entonces ya ahora: “Ah, sí vamos, vamos a México, ¿verdad?” Y antes era: “¡Vamos al D.F.!”...

Tal como comenta Luna, para Pirlo, parecido a como le pasó con la comunidad, con los años ha perdido el entusiasmo por viajar al D.F. En la comunidad sin duda ha sido el tomar consciencia de su diferencia cultural. Con relación al D.F., Luna lo asocia con que ya no era el único bebé y dejó de ser novedad. Para la familia las visitas al D.F. son recreativas; sin embargo, también son experiencias de contacto con la peculiaridad cultural de su familia. Para Luna, en

algunos casos ello resulta incómodo. Ella comenta cómo es la influencia en educación de género de los abuelos del D.F.:

...en mi casa sí hay una cuestión de género muy fuerte, ¿no? Los hombres pueden hacer lo que sea y las mujeres sí están para atender a los hombres, de hecho una vez cuando estaba en mi casa Pirlo agarró una escoba y empezó a hacer..., mi mamá le trajo una bola enorme de juguetes, ¿no?, después agarró una escoba y se puso a barrer y mi mamá así me dijo, ¿no?: “Pobre de ti, que yo vea que mi hijo, porque es hombre machito, este... agarra una escoba”, ¿no?

Además de los viajes a la comunidad y al D.F., Luna y Jonás, cuando la dinámica laboral lo permite, organizan otros viajes para relajarse. Luna comenta algunas ocasiones:

...fuimos a una reunión que yo tenía, pero lo aprovechamos para viaje de diversión, porque fuimos con una amiga, con Lupita, que fue con su pareja también y fueron sus dos hijos, que es Selene, que se conoce con Pirlo desde pequeños. Entonces fuimos a pasear, fuimos a los arroyos, a varios lados donde hay arroyos, ¿no? Y la pasaron muy bien, ¿no? Y... en diciembre fuimos a la playa [...] Sí, ahí fuimos nada más los cuatro, Santiago, Pirlo, Jonás y yo...

Revisando la experiencia.

Luna y Jonás tienen complicado su ritmo de vida entre semana y les cuesta lograr espacios para salir con sus hijos y participar en sus actividades lúdicas. Ante ello, los niños —que en general, por diferencia de edades, no suelen jugar juntos— buscan sus espacios para jugar dentro de la misma casa. Por ello, aunque Luna ha planteado normas para regular el consumo de tv, en la práctica, la tv de la sala permanece encendida con programas infantiles y gran parte de la actividad recreativa de los niños consiste en el uso de medios electrónicos, en concreto la tv y el internet. Pirlo además pasa mucho tiempo con sus videojuegos. Más adelante profundizaremos en el papel de los medios de comunicación en la crianza. Ahora lo que importa es apreciar que las oportunidades de juego entre pares, el ejercicio físico y las actividades en que se ejerce la imaginación, como los juegos de roles, se reducen mucho cuando se combina la permanencia prolongada en casa y la accesibilidad de medios electrónicos.

Los fines de semana y los periodos vacacionales son los momentos en que la familia puede darse la oportunidad de hacer paseos recreativos. Los fines de semana Luna y Jonás

aprovechan para acudir a parques públicos y áreas naturales dentro o cercanas a la ciudad; sin embargo, las actividades para las que los niños tienen más iniciativa son los estrenos de películas infantiles y las visitas a restaurantes de comida rápida que existen en la ciudad. A pesar de ello, en los periodos vacacionales la familia tiene la opción de viajar con fines de descanso y recreación. Sitios naturales, como playas, montañas y ríos, son sus elecciones principales, pero principalmente, los lugares de origen de la familia, el D.F. y la comunidad, donde además tienen la riqueza de apreciar y aprender de las diferencias culturales de las familias de sus papás.

La mercadotecnia comercial, interiorizada con la influencia del medio social en que se desenvuelven, influye en los esquemas del consumo relacionado con la actividad lúdica de Pirlo y Santiago. Muchos de sus juegos remiten a personajes de programas o películas de moda. Ello exige estrategias de mediación por parte de los padres. Sin embargo, de nueva cuenta, las estrategias de Luna y Jonás contrastan entre la flexibilidad y la negativa tajante. En casa, la mediación de la tv es mínima dada las dificultades que tienen para estar presentes. En la ciudad, Luna entiende la emoción y el deseo de los niños de asistir a las películas de moda, y los lleva a los estrenos. Ha diseñado límites para el consumo de comida rápida o la compra de juguetes, pero los puede romper de vez en cuando, evaluando la circunstancia particular. Los niños saben que con su papá no existe esta posibilidad.

Esa fue la situación general a finales de 2009. Jonás mantuvo entonces una postura de firmeza, pero cedió en general el liderazgo de la crianza a Luna, argumentando que no quería generar choques familiares. Sólo cuando fueron a comer en familia exigió excluir la comida rápida. Por su parte, Luna mantuvo planteados los límites, pero los aplicó con flexibilidad de acuerdo a su criterio personal, concediendo ocasionalmente. La situación general implicaba las siguientes condiciones: a) dificultades para lograr acuerdos parentales, b) tiempo limitado para la convivencia y esparcimiento familiar y c) un entorno cargado de estímulos que influyeron en los intereses y gustos lúdicos de los niños. La postura de ambos fue siempre cuestionar y explicar sus motivos en los casos específicos, por ejemplo, Luna cuestionando la compra de pistolas o Jonás el exceso de juguetes.

A finales de 2015, después de seis años, Luna comenta que la estrategia le ha funcionado con Pirlo, quien, de ser un niño mercadotecnologizado en su actividad lúdica, ahora tiene una postura anti McDonald's y Burger King, se interesa por diversos temas sociales, lee filosofía, organiza eventos como cine debates y participa en marchas y eventos de protesta social. A los

nueve años, recuerda Luna, Pirlo estaba fastidiado de ir a las reuniones vinculadas a movimientos de resistencia y transformación en que participaban con Jonás. En algún momento Pirlo protestó y Luna decidió no llevarlo si él no deseaba ir. Ahora Pirlo sigue los pasos de sus padres, participa con ellos en las charlas políticas de sobremesa y se ha involucrado en el activismo social.

Margaret Erik, Violeta, Tailí y Carlota.

Si en el plano de la alimentación Margaret es la principal responsable, en torno a la actividad lúdica, Erik es quien sabe todo sobre las niñas y quien más dedica tiempo a jugar con ellas y procurarles esparcimiento y diversión. Es por ello que él fue quien habló más extensamente del tema. Retomamos de nuevo los testimonios de su proceso de transición entre 2009, 2011 y 2015, haciendo referencia también a los primeros años de Violeta en Cancún. La manera de mediar la actividad lúdica se ha modificado en cada contexto como consecuencia de la transformación cada vez más radical de la familia. El factor principal del cambio está ligado a la profundización de su proceso de descenso en el consumo. Los contextos de los lugares en que vivieron influyeron en las actividades lúdicas de acuerdo a las opciones existentes, pero su decisión de buscar de opciones para una vida diferente les abrió un mundo de posibilidades, y desde entonces no han parado de cambiar y experimentar. Con cada niña se puede observar una experiencia de cambio cada vez más profunda.

Escalas hacia la comunidad.

De tener un cuarto lleno de juguetes y otros tantos más por toda la casa de Cancún —de las mejores marcas como Fisher Price, Play School, Baby Einstein y otros—, cuando Violeta era bebé, ahora en 2015, en la comunidad, a Carlota no le han comprado prácticamente nada:

Ella si es la típica niña de pueblito, como las otras de la comunidad. No le hemos comprado nada [...] Heredó un cajón de los juguetes de sus hermanas, pero no les pone atención. Juega con palos, con piedras, se bate, come tierra. Ya nos hemos relajado bastante en ese tema.

La etapa intermedia de ese proceso fue cuando se establecieron San Cristóbal de Las Casas. Una vez tomada la decisión de quedarse, Erik viajó a Cancún a traer algunas cosas básicas para ellos, la perrita que habían dejado y lo que pudo traer del arsenal de juguetes y medios de diversión de Violeta. Erik comenta los juegos y juguetes favoritos de Violeta en 2009, con dos años y medio:

Le gustan mucho los juguetes que representan un reto en cuanto a armar u ordenar o eso... los rompecabezas le encantan, este... los colores le gustan mucho, crayolas, acuarelas, todo lo que sea pintar le encanta [...] tiene una guitarrita que luego anda por todos lados con su guitarrita... [También] aunque no es un juguete, ella considera que sí, le gusta mucho mi computadora [...] tiene un triciclo que apenas le agarro el patín, le gusta mucho su triciclo, sobre todo cuando es de bajada y sale echando raya, le gusta mucho, es demasiado aventada de repente, este... no mide, se lanza... [...] Platica como tarabilla; apoya con unas actividades de la casa, ¿no?, así como poner la mesa, este... limpiar alguna mesita. [...] hubo que comprarle su escobita, entonces si estás barriendo ella quiere barrer; parte de también de su etapa de tres años que todo lo quiere imitar y en todo quiere participar [...] le gusta mucho salir ahí en la privada a... a la calle a jugar con otros niños, [...]

Aunque en escala menor que en Cancún, en San Cristóbal de Las Casas Violeta también tuvo su propio cuarto con juguetes, su tv y sus videos, como algo que garantizaban sus padres en ese momento:

Pues tiene todo [...] tiene su televisión y su DVD para ver sus películas, tiene su mesita donde se sienta a pintar, donde se sienta de repente a comer algún *snack*, tiene cajones con... o sea juguetero con cositas para armar, rompecabezas, tiene sus libros, tiene muñecas, ¡tiene mil cosas!, y de hecho [...] a mí me jala mucho, ¿no?, “ven”, me lleva a su cuarto, ¿no?, con lo que en ese momento quiere jugar.

Como se puede notar, a mediados del 2009, el cúmulo de juguetes y la presencia de los dispositivos electrónicos no era algo cuestionado; sin embargo, el tiempo libre que obtuvieron al dejar su trabajo y estar enfocados a la familia les permitió realizar diversas actividades como paseos a diversos lugares, de tal forma que se desplazó en buen grado la importancia de los diversos artilugios recreativos.

...cuando de repente estamos afuera en la calle, que pasamos por algún área verde o algún área así, ella me hace saber que quiere ir ahí... Normalmente la llevo, este... Sucede mucho, por ejemplo, cuando vamos al centro, que de repente quiere subir al kiosco y bajar y subir, ir y venir y tornar y dar vueltas, y Margaret se va a hacer lo que íbamos a hacer al

centro y pues yo me quedo ahí dándole el rol o algo. En general en estas situaciones, soy yo el que se queda porque la niña jala mucho conmigo, ¿no?

Con toda la tranquilidad del mundo, ya que se habían bajado del tren veloz de la vida en Cancún, Erik y Violeta recorrieron San Cristóbal de Las Casas junto a Violeta, visitando las plazas y los parques públicos para niños, así como muchas áreas naturales en la ciudad y sus alrededores.

La llevamos a los humedales, de repente así vamos con ella al bosquecito y que corra, que se bata y que ande y así, ¿no? [...] Pero, bueno, en lo que es el último año ha hecho bastante viaje, ¿no?, en carretera, y procuramos por ejemplo si salimos a carretera que sean en tramos muy cortos, ¿no? [...] Entonces, este, pues irle buscando cosas adecuadas a ella, algún zoológico, algún parque o un paseo en trenecito, en poni... algo ¿no?, que nadar en la playa, que vea las vacas, no sé, siempre hay algo, ¿no?, que vaya más o menos adecuado a ella.

Una constante fue buscarle espacios de socialización con otros niños. En 2009 para ello visitaban algunas amistades y los espacios atractivos para los niños en la ciudad.

Fuera de casa, jugar con niños. Los animales, en cualquier contexto le gustan [...] todavía no entra al kínder, va a entrar apenas en septiembre, entonces la llevamos, para que tenga ese tipo de actividades y de contacto con los de su edad, va a ver a Juliana, visitamos a la hija se la señora que nos renta la casa. [...] En la tarde salimos y estamos caminando para que vaya a jugar con niños, ¿no? Ahí vamos, por ejemplo, [...] casi llegando en el Arco del Carmen a un lugar que se llama, este... Santé, tiene juegos, chiquillos, pero ahí pues le encantan los brincolines y las resbaladillas y las casitas y todo eso [...] de repente te dice que quiere ir a los juegos [...] por ejemplo, le gusta mucho ir arriba en el cerrito, a los juegos, ¿no? Hay veces que te estás ahí toda la tarde, ¿no?, en los jueguitos, van y vienen niños, pero ella sigue ahí feliz, fascinada, ¿no?

En 2015, cuando recapitulábamos, me comentaron que en Cancún entraban a los espacios de diversiones y videojuegos, en los centros comerciales, porque eran las opciones que tenían, y en Cancún era imposible ir a lugares públicos sin aire acondicionado. Como era su referente, en San Cristóbal al principio hicieron lo mismo. Margaret comenta el cambio de Violeta a Tailí:

A Violeta la llevamos a esos lugares con luces y colores... todavía acá en San Cristóbal... Con Tailí simplemente la llevábamos al parque a jugar con las palomas.

“Nuevos” y “viejos” paradigmas de juego.

Ese primer año en San Cristóbal, mientras paseaban y viajaban, su mente se habría a nuevos cuestionamientos sobre su forma de vida, y comenzaron a hacer algunos cambios en lo referente a cómo procurar diversión a sus niñas. Como alternativa a los juguetes plásticos sofisticados y costosos que fueron la norma en Cancún, en San Cristóbal comenzaron buscar juguetes tradicionales, muñecas de trapo, canicas, trompos, yoyos, baleros entre otros. Pero, a pesar de sus esfuerzos, siempre se les han colado muñecas comerciales, en especial, las Barbies. En este caso, tuvo su influjo el paso de Violeta por El Pequeño Sol, durante su estancia en San Cristóbal de Las Casas.

Ahí, por influencia de sus compañeros, a pesar de la visión crítica de sus padres, Violeta se hizo fan de las películas de cuentos de hadas, con princesas buenas rescatadas por príncipes valientes. Desde ahí, jugar a hacer castillos con cobijas y sábanas y representar roles de princesas, héroes y malvados ha sido uno de los juegos favoritos de Violeta y Tailí. A veces esos juegos son con muñecas, a veces ellas mismas las representan. En este tema, además, contribuyeron los abuelos paternos y la abuela materna, pues fueron quienes regalaron las primeras muñecas y películas de Barbie, que se han convertido ahora en una colección. Erik comenta:

Algo que se coló fueron las Barbies... Tienen una colección de muñecas y películas [...] Con las Barbies el tema era eliminar esos roles, de los sirvientes y la realeza... Pero mira, ¿si las ven y no lo aplican en la vida diaria...? [deja en suspenso la conclusión de que entonces no existe realmente problema]

De cualquier manera, Erik y Margaret, han sido cada vez más firmes con los abuelos para evitar que les compren juguetes que no les parecen adecuados. Margaret comenta:

Se quejan de que no les dejamos opciones para regalarles. Pero han ido captando el tema. Mi suegra esta vez les trajo unas muñecas de Barbie que encontró en un bazar. Ahí tienen como diez muñecas despintadas a las que van a pintarle ojos y van a vestir.

Así pues, aún en la comunidad, los juguetes favoritos de Tailí y Violeta han sido las muñecas de diversos tipos, en especial Barbies, y los juegos de roles más comunes son jugar a las princesas. Sin embargo la vida en la granja y la comunidad les ha traído opciones para interactuar

con muchas personas. Juegan y conviven con niños de la comunidad y con los voluntarios, personas de diversas edades, nacionalidades y estilos de vida, que contactan a la familia por medio de la red social de hospedaje en internet Couchsurfing, y llegan a participar por semanas e incluso meses en la granja. Nunca falta un voluntario que le encante jugar con las niñas. Margaret valora que esto las ha hecho muy abiertas y sin miedos ni prejuicios para socializar.

Naturaleza y vida comunitaria.

La granja en sí misma es un espacio donde la diversidad natural les permite divertirse de manera cotidiana. Violeta, Tailí y Carlota, con sus distintas edades, disfrutan plenamente del entorno natural que les rodea, incluidos dos perros, tres gatos, gallinas, conejos, pájaros, insectos... y una diversidad de plantas y flores cultivadas y propias del espacio. Erik comenta:

Tailí es la primera en salir en la mañanas, ahí anda bobeando y se entretiene buscando piedritas, palitos y pétalos de flores. A veces... las miras que juegan haciendo pasteles de lodo o preparan ensaladas de hojas y pétalos para los conejos.

En general, las niñas tienen innumerables oportunidades para convivir, jugar y divertirse durante el día. En las mañanas antes de desayunar ya han andado por ahí siguiendo sus intereses. A mediodía, después del *homeschooling*, prosiguen en sus asuntos y se mantienen activas hasta la hora de dormir, alrededor de las 9 de la noche.

Recreación mediática.

Desde Cancún, donde tenían servicio de televisión pagado, la familia no ha contado con programación de tv privada o abierta, pero sí cuenta con un archivo de películas y materiales en video que, a veces no con tanta fortuna, los abuelos han hecho crecer. Margaret comenta:

No tenemos radio, no tenemos tele pública ni de paga, entonces influencia mediática no [...] cuando es de tarde ya tienen permitido ver la tele a las cinco y media. En la noche jugamos cartas, platicamos un ratito, cada quien se va al cuarto, de vez en cuando les dejo tarea pero prácticamente no.

Una *tablet*, obsequiada por la abuela materna, entró hace un año a sus vidas, pero decidieron retirarla poco a poco pues era constante fruto de discordia. Margaret se ha opuesto firmemente y Erik comenta que peleaban mucho por ella, pero ya van varios meses que no ha sido motivo de problema.

Hemos decidido retirarla poco a poco, a veces casualmente no tiene batería. Ahí anda. Se peleaban mucho por quién le tocaba... fue complicado...

Aficiones y proyectos.

Violeta, con nueve años, ya no suele jugar con muñecas y sólo de vez en cuando participa en los juegos de roles. Uno de sus pasatiempos favoritos es leer. Una ocasión le regalé un libro y, mientras yo platicaba con sus papás, en el transcurso de un par de horas llegó hasta el capítulo seis. Eran capítulos pequeños, pero se mantuvo concentrada por mucho rato en la lectura mientras sus padres y yo charlábamos. A Tailí, con 5 años, también le gusta leer y le encanta hojear los libros. Erik comenta una de las actividades actuales de Violeta, que es entre lúdica y seria, pues es un ensayo de trabajo:

La Violeta tiene un proyecto que le ha dado un nivel de independencia [...], está trabajando con varias de estas chavitas, un proyecto de galletería. Han ido comprando ingredientes (al inicio les enseñé a hacer galletas), han ido experimentando, han ido jugando, se han querido meter en otro tipo de cosas poco a poco y, cada que dominan algo, de repente se juntan, hacen y se salen a vender y eso les da para tener más material y tener una ganancia [...] Yo les he ido asesorando, ese proyecto medio lo promoví, a ellas les salió un poco como irlo desarrollando, [...] por ejemplo el tema de gobierno, ¡fue increíble porque nadie les dijo!, pero como ellas viene la cultura de la comunidad, cada quien plantea, se vota y se decide, la cultura que ellas conocen [...] Decidieron [con sus ganancias] hacer una cena de año nuevo para ellas y nos invitaron a los papás y alguna que otra amiguita [...] Ha habido mucho esto de funcionar solidariamente, deciden hacer unas galletas y se ponen a ver los ingredientes y ven si alguien tiene en casa y ven si se lo pagan a la mamá o le damos galletas o no sé. Originalmente eran dos, han ido invitando a otras [...] Pero lo chido es que han empezado a ver el beneficio de no tener que pedir, de tomar decisiones... ¡Que a los ocho años [lo hagan] se me hace un avance, un avance brutal!

Promover este tipo de proyectos es perfectamente compatible con la enseñanza en casa que practican actualmente, pues representan una forma de aprendizaje lúdico donde aplican diversos conocimientos.

Aprendices.

Por otra parte, a partir de los oficios y quehaceres cotidianos de sus padres, las niñas imitan y aprenden jugando conocimientos importantes de la vida en una granja, tales como cultivar, hacer conservas y mermeladas, pan... Margaret comenta cómo Violeta se ha convertido en su ayudante y aprendiz de partera:

A veces me llevo a Violeta a las consultas, si es una consulta de la que no tengo idea a qué vienen, no la llevo, porque le he comentado que es importante la privacidad de las personas, para contar lo que vienen a contar, y porque yo no sé, capaz que pronto es algo muy grave [...] si sé de qué se trata, ¿no?, y no tengo quién me eche la mano, sí me la llevo y: "pásame unas gasas"... También me la llevo a los pospartos, igual a consultas y me ayuda así con cosas de pásame esto, búscame una venda, pásame un gasa, sostenme aquí. ¡Ya son dos manitas que, la verdad...!

Sobre ello Violeta comenta:

¡Ya me enseñó todo! Ya sé dónde está cada cosa, tengo mi batita y dice mi mamá que a los 10 años voy a ir a mi primer parto con ella.

Una consciencia inusual.

Respecto a compra de juguetes y la frustración cuando no le compran alguno que desean, Violeta y Tailí, al igual que con la comida chatarra, muestran una consciencia fuera de lo común. Margaret comenta:

...Ahorita cuando van a un pasillo de juguetes ya no es como ¡guuuuu! Se ponen a ver y dicen: "no, ésta está muy fea", "ésta está muy exagerada" y eligen lo más normal posible, [...] No es como otros niños que "¡quiero ese!", "¡y ese!", "¡y ese!" [...] La Tailí, por ejemplo, te llega a decir: "Pá, ¿puedo comprar esta muñeca?". "No, no tengo dinero"... Ni pancho, ni drama ni nada de eso, te dice: "bueno, para mi cumpleaños la puedes comprar"... y luego se le olvida, o sea, no se clava [...] A veces es: "¿Podemos?", y decimos "no"... "¿Podemos?", y decimos "juega", pero es una vez en un año, ¿no?

Erik y Margaret me relataron varias anécdotas que muestran una manera de resolver conflictos. Un día que al votar todos no se eligió comer en el lugar que Violeta quería, anduvo un

rato irritable y grosera. Martha, una voluntaria de España, amiga de la familia, me comentó que después le dijo:

“Discúlpame porque no acepté que me consolaras, me puse un poco ridícula”

Margaret, por su parte me contó que cuando se crea algún problema entre ellas, o comienza a pelear, llaman para pedir ayuda. Un día escuchó una fricción entre Violeta y Tailí mientras jugaban en su cuarto. No quiso meterse y más tarde escuchó la voz de Tailí que dijo: “Mamá, necesitamos ayuda”. Entonces ella las escuchó y sugirió alternativas para resolver la situación.

Primer “bullying” en la comunidad alternativa.

Otra anécdota interesante fue la historia de lo que Erik y Margaret definieron como el primer caso de *bullying* entre niños de las familias fuereñas que han creado proyectos alternativos en la comunidad y que, recientemente, han comenzado actividades en común. Margaret me contó que estaban los niños jugando cerca del bosque y había una casa de campaña a la que Tailí entró con un niño de su edad. La hermana mayor de ese niño, que recientemente viven en el lugar, incitó a Violeta a burlarse con morbo de que los niños estaban adentro solos. Tailí no entendía, pero se sentía avergonzada y acosada. Al final el niño terminó mordido por su hermana y se generó un gran lío. Como resultado, la comunidad de papás organizó una reunión para tratar el tema y plantear alternativas para que no se volviera a repetir. Margaret me platicó que, al llegar a la reunión, de forma autónoma, Tailí decidió confrontar a los agresores:

“Por cierto, quiero decirles que desde el otro día me hicieron sentir muy mal, y no me gustó lo que hicieron”... Luego, cuando en la reunión le preguntaron, ella ya no compartió nada: “¿Quieres hablar?”, “No, ¿de qué?”, pues ella ya, de manera directa, había hablado con las involucradas...

Antes de ir a la reunión habían comentado a Violeta que iban a hablar sobre lo que pasó. Le explicaron:

Pero no estamos buscando un culpable, ¡no, no, no!, estamos aprovechando que pasó algo para ponernos de acuerdo en un tema... Tú hiciste eso, nosotros no estábamos ahí. Estamos apenas ajustándonos como grupo, alguien debía estar ahí no dejarlos que se vayan al bosque allá afuera, no te sientas acosada.

Margaret cuenta que Violeta lo tomó de forma madura; después del evento, en confianza con sus padres, expresó:

“¿Qué me pasó? ¿Qué estaba yo pensando que hice eso?”

La madurez asociada a estas anécdotas, parece excepcional, pues no solemos observarla en la vida cotidiana. La experiencia de la crianza que realizan Margaret y Erik, me sorprendió muchas veces, por plantearme límites que nunca había cuestionado.

Rompiendo límites.

Reflexionando sobre las posibilidades de actividad lúdica en su vida en la granja, Margaret expresó la manera como las escuelas condicionan el tiempo de las personas y lo importante que es, desde su punto de vista, desescolarizar, pues crea condiciones para moverse con libertad, usar la imaginación y disfrutar el momento sin presiones. Sobre los efectos en cadena que genera el ajustarse a los horarios escolares, Margaret comenta:

...lo normal es que la mamá esté gritando, “¡ponte el uniforrme!” , “¡apúrate!” , peleando porque si comieron o no comieron y “súbanse al carro”... ¿Cómo van a empezar así el día los niños? [...]

En cambio, en la comunidad:

Aquí, por ejemplo, Tailí se sale en las mañanas, anda viendo las flores, anda viendo pájaros, [...] Y todo esto es libertad de pensamiento, libertad de movimiento, libertad de hacer, de... en este momento yo quiero salir a buscar flores al huerto.

Cuestionando la dinámica de las escuelas, sean privadas o públicas, tradicionales o alternativas, Margaret plantea:

Son formas de ir cortándole su espontaneidad. Ella [Tailí] tiene mucha libertad de ir y venir, de hablar, y todo lo que dice, con sus tres años, con sus cuatro años, siempre se le ha escuchado. Y si ella ahora entra y dice “El hada de los sueños dorados volaba sobre la orquídea mágica”, no se le ignora.

Erik:

Por lo menos podemos hacer la pausa para decir: “¡Órale!” “¡Qué loco!” En cambio en la escuela la hubieran ignorado... o le hubieran hecho *bullying*... quizá hasta su maestro le dice que se concentre en la clase.

Revisando la experiencia.

La apuesta por una vida a contracorriente de la dinámica sociocultural actual ha tenido profundos efectos sobre la actividad lúdica de las niñas. Margaret y Erik se liberaron de un ritmo de vida agitado que les daba poco tiempo para la vida familiar, y, poco a poco, fue perdiendo sentido el cúmulo de artilugios lúdicos que compraban, a favor de actividades al aire libre y convivencia con otros niños. Hoy son pocos los juguetes que les compran y las niñas exploran con bastante libertad su entorno, juegan con elementos naturales y conviven con personas diversas: los locales y fuereños de la comunidad y los voluntarios de diversos orígenes que, por temporadas, llegan a la granja familiar.

Uno de los aspectos más interesantes es que la separación entre el trabajo de los padres y la vida infantil se diluye. La dinámica permite que se integren paulatinamente a las actividades familiares y participen de los oficios de sus padres, de manera lúdica pero también adquiriendo responsabilidad. Hoy Violeta se considera aprendiz de partera con su mamá y aprendiz de granjero con su papá, y realiza proyectos propios, como producir y vender galletas con otras niñas originarias de la comunidad. Tailí explora la naturaleza con espontaneidad y expresa siempre sus ideas, por más fantásticas que puedan parecer a los demás. Carlota, que recién comienza a caminar, juega con piedras y palitos del jardín y, a diferencia de sus hermanas, sus papás expresan ya no estar ansiosos de que se ensucie o coma tierra del lugar.

Los juguetes actuales son los que sobrevivieron al paso de los años, de los muchos que compraron a Violeta, de los otros —ya no tantos— que compraron a Tailí, de los que ocasionalmente les compran ahora y, sobre todo, los que les regalan los abuelos. La tv, por otro lado, forma parte de su actividad recreativa por las tardes, pero no ven tv comercial, sólo los videos y películas que les han comprado sus padres y abuelos. La influencia mediática en la actividad lúdica, materializada en los juegos de princesas y las muñecas Barbie, es una huella presente en Violeta y Tailí, derivada de la influencia de una compañera de clase, del tiempo que Violeta estudió en El Pequeño Sol. Desde entonces, suelen jugar a las princesas y los reinos encantados retomados de películas infantiles, principalmente de las películas de Barbie, que, con el pesar de los padres, entró en la videoteca, y éstos no pudieron hacer otra cosa que aceptar.

Otro aspecto interesante de la actividad lúdica de Violeta y Tailí es que han aprendido a solucionar sus conflictos dialogando y suelen pedir ayuda cuando tienen problemas, por lo que muestran una madurez que en general no se espera de los niños. Sólo cuando llegó la *tablet*, que Erik cargó con algunos juegos de destreza y agilidad mental, se produjeron diversas tensiones familiares, que han resuelto, mientras la *tablet* pierde novedad y la van retirando del panorama. Por otra parte, ambas niñas han desarrollado el hábito de la lectura a distintos niveles correspondientes a su edad y, mientras juegan, se han familiarizado con actividades diarias de sus padres. Yo pude percibir que las niñas son sociables y respetuosas y que, en contraste con una dinámica común en el mundo urbano, no se autoexcluyen ni son excluidas del mundo adulto.

La retirada de la vida escolar, que comentaremos a profundidad más adelante, ha tenido repercusiones inesperadas e interesantes para Erik y Margaret. Ellos tomaron consciencia de lo que significa el estrés matutino y someterse a horarios y calendarios, por lo que sienten que, más que una carga, hacer escuela en casa ha sido una liberación. Es necesario precisar, sin embargo, que este logro presupone la posibilidad de salir de la dinámica laboral moderna e iniciar un proceso de diseño consciente de vida, orientada a lograr, entre otras cosas, tener tiempo para la familia, algo que resulta difícil de realizar sin poner en riesgo la economía familiar. Margaret y Erik, cuando cobraron consciencia de que su vida era un desastre, tuvieron la posibilidad de vender una propiedad costosa y rentar otra, lo cual les permitió tiempo para investigar, diseñar un proyecto e invertir y dar impulso a una granja familiar.

De cualquier manera, es muy importante reconocer que el autocuestionamiento inicial, la investigación de opciones y la apuesta por cambiar son algo que no está en el panorama de muchas familias, tengan situaciones económicas incómodas u holgadas. Cuando Margaret y Erik se animaron a parar, no se imaginaban hasta dónde llegarían los cambios; sin duda han tenido un trabajo arduo de ensayo y error en la granja y han logrado ingresos propios. Han sido industriales generando talleres y diversas actividades para el público general y en especial para la comunidad. Estratégicamente se han apoyado en voluntarios externos, pero recientemente, al ver que no les da el tiempo para todo, han pensado hacer copropiedad con otra pareja, de manera que pueda distribuirse mejor el trabajo.

Análisis: Niñez contemporánea, malestar cultural y agencia parental

El proceso civilizatorio humano ha implicado, a través de los tiempos, la aparición de formaciones económicas en que la base natural de subsistencia queda cada vez más alejada de la experiencia personal, lo cual se refleja en nuestra visión de nosotros mismos y la relación con el entorno. En la crianza ello se expresa en la modulación de los comportamientos asociados a alimentarse y jugar, los cuales implican un distanciamiento cada vez más profundo de la naturaleza. Por ello, los procesos psicogenéticos actuales tienen una raíz profunda, expresada en la socialización del autocontrol de la corporalidad en sociedades modernas y en el espacio cada vez menor que tienen las familias en la crianza. La herencia social se nos impone como el mundo dado, pues constituye el entorno de vida “natural” que rara vez se cuestiona. Sin embargo, las tendencias no son monolíticas y, de manera consciente e inconsciente, las personas hacen cuestionamientos y propuestas alternativas que repercuten en la vida familiar y potencialmente pueden dar nuevo sentido a los procesos sociogenéticos.

En su alimentación cotidiana las tres familias han heredado hábitos en la mesa que remiten al proceso de civilización moderno: uso de cubiertos, modales, tiempos establecidos, que reflejan la importancia del autocontrol de las personas en los contextos actuales. Sin embargo, también encontramos flexibilidad y una reorientación más o menos consciente sobre el tema. La perspectiva de la comunidad de Jonás de “respetar lo que se siente”, que Luna ha comenzado a apropiarse, ha modificado el sentido de la crianza en la alimentación de sus hijos. Anita y Franco reafirman la importancia de modales y hábitos de higiene en la mesa, como no levantarse o comer con las manos o mancharse, pero comentan que “a veces se vale”, lo que implica flexibilidad, dejar margen para la maduración cognitiva de Melissa y no un modelo de control a ultranza. Margaret y Erik, aunque socializan la civilidad que han heredado, han tenido un proceso de relajación que les permite ser laxos y dejar que esos hábitos se introyecten sin forzarlos. Por otro lado, a contrapelo de una secularización o banalización del consumo de alimentos, Margaret y Erik y Anita y Franco han hecho de la alimentación un acto ritual que asocian con el fortalecimiento de los lazos familiares y, en el caso de Margaret y Erik, implica también bendecir y agradecer por los alimentos.

En un nivel más consciente, el potencial transformador de las familias en torno a la alimentación, se manifiesta en el cuestionamiento del sistema industrial de producción, procesamiento y distribución de alimentos y la apuesta por comer comida saludable e insertarse

en procesos económicos alternativos. Esto tiene un énfasis claro en Anita y Franco y Erik y Margaret, quienes son reflexivos en su consumo y se han insertado en redes de producción e intercambio alternativas. Jonás y Luna, por su parte, han ensayado cultivos de hortalizas en pequeña escala en el espacio que les permite su pequeña casa y, más recientemente, ha comenzado a poner énfasis en sus hábitos de consumo. Margaret y Erik han hecho el cambio más profundo en este sentido, pues se han enfocado en ser productores, recuperando los excedentes de su granja para la producción de conservas y tinturas medicinales, produciendo pan integral y fabricando artículos de higiene personal y limpieza que no contaminan.

Respecto al juego, que es una base natural del aprendizaje entre los mamíferos, la experiencia de las familias está ligada a los procesos sociogenéticos globales y la búsqueda consciente por eliminar el malestar familiar propio de nuestro tiempo. Esos procesos involucran una atomización social urbana que, de manera creciente, en muchos contextos destruye el sentido de vecindad barrial, lo cual a su vez está asociado a las dinámicas laborales y a la inseguridad social que ha convertido a las calles en espacios hostiles o de riesgo. Ese malestar familiar de la experiencia moderna se manifiesta en la dificultad intrínseca de la vida actual para contar con mayor tiempo para la participación de la familia en la crianza y la dificultad de encontrar espacios para el ocio infantil, que en otros tiempos estaban espontáneamente garantizados. Hoy, la dinámica laboral ajetreada de los padres, combinada con espacios limitados de recreación, repercuten en un estrés familiar constante. La respuesta cotidiana a escala social ha sido la tecnología, por lo que la televisión y los juegos electrónicos son cada vez más el refugio lúdico de los niños. Para las familias críticas se ha convertido en una necesidad gestionar a voluntad los tiempos y espacios que permitan brindar una experiencia lúdica a los niños y a la familia.

La dificultad para estar presentes en la crianza y lograr gestionar espacios para el ocio y la recreación ha sido patente en las experiencias de las tres familias estudiadas. Margaret y Erik optaron por dejar atrás una vida en la que contaban con poco tiempo para involucrarse en la crianza y para lograr una vida familiar que permitiera espacios recreativos para las niñas. Para Anita y Franco, involucra un afán cotidiano por optimizar sus actividades laborales para estar presentes y brindar espacios estimulantes para el juego y la creatividad de Melissa. Las condiciones más adversas en este sentido se expresan en la experiencia de Luna y Jonás, cuyos trabajos les permiten poco tiempo libre entre semana y a menudo las noches y las mañanas involucran procesos estresantes para preparar el día de trabajo. Eso ha generado que los niños,

entre semana, pasen gran parte de la actividad recreativa en el consumo mediático y en los juegos virtuales.

Así pues, la actividad lúdica en la niñez —que el propio modelo de infancia moderna concibió como un aspecto importante de la vida de los niños y generó espacios específicos para ella, aunque marginales al trabajo y a las actividades de subsistencia— ahora entra en crisis, pues las familias no pueden garantizar este espacio y se requiere no sólo consciencia sino voluntad fuerte para oponerse y generar experiencias que logren salir de la norma. Se trata de un esfuerzo consciente permanente por lograr una experiencia que en el pasado estaba garantizada. Sin embargo, la voluntad no siempre es suficiente y depende de una toma de consciencia, que tiene su peculiaridad en cada caso. En este sentido, las familias logran tomar consciencia, enfocar o poner énfasis en ciertos aspectos de la problemática, pero muchos otros, al ser parte del mundo dado por sentado, permanecen en el plano inconsciente. Es el caso de los procesos de larga duración asociados a la socialización del autocontrol de la corporalidad expresada en la mesa.

Así, podemos observar diferentes formas de posicionamiento crítico en las familias que, a base de fuerza de voluntad, construyen prácticas y estrategias de crianza que apuestan por un bienestar familiar a contracorriente, y también encontramos la reproducción inconsciente de aspectos del proceso civilizatorio amplio. A pesar de ello, en este plano, también existen respuestas, conscientes o inconscientes, que se expresan en una mayor relajación en las prácticas de crianza que promueven el autocontrol y distancia con la naturaleza. Por ello, la dinámica entre lo consciente y lo inconsciente es un proceso complejo que expresa *la relación agencia-estructura* en la crianza familiar. Las respuestas críticas de las personas tienen raíz en su historia particular, es decir, los itinerarios en los que el contacto con diferentes referentes culturales y diferentes experiencias existenciales brinda opciones para el autocuestionamiento y el diseño consciente de nuevas opciones de crianza. Sin embargo, aspectos como la relajación en la socialización del autocontrol también aparecen de forma espontánea como reflejo de cambios generales en su estilo de vida. Adelante presentaremos ejemplos más claros.

Siguiendo los planteamientos de la Antropología Psicológica de Whiting y LeVine, que plantean una relación entre los sistemas socioeconómicos, la crianza y la formación cultural de las personas, aquí asumimos que, en el contexto contemporáneo, esto implica ver la manera como las familias se insertan en el capitalismo global y las repercusiones que ello puede tener en su perspectiva sobre la persona y en sus prácticas de crianza. En este sentido, resulta relevante la

historia de la familia, pues sus itinerarios particulares construyen referentes y posiciones que la llevan a participar, con énfasis y matices diversos, en actividades económicas que implican una crítica al capitalismo, y ello, a veces de forma consciente y a veces de forma inconsciente, se correlaciona con la transformación de sus prácticas de crianza.

Por lo anterior, partiendo de sus propias perspectivas sobre los orígenes del malestar familiar y social de nuestros tiempos, las familias forjan un posicionamiento crítico que implica cambios en su estilo de vida y de crianza. Asumiendo que dicho malestar cotidiano es parte de una crisis civilizatoria global, que se manifiesta en procesos cada vez mayores de desigualdad, violencia y deterioro de la naturaleza, podemos esperar procesos de transición en los que cambios económicos y culturales a pequeña escala, forjados en la rebeldía y la voluntad de cambio, nos muestren caminos alternativos.

Franco y Melisa han apostado por garantizar una alimentación saludable, cuyo acto proponen como un ritual de integración familiar. En la mesa son firmes al socializar hábitos de autocontrol corporal, pero no excluyen el diálogo y la negociación y asumen que el aprendizaje de normas y convenciones requiere un proceso de maduración cognitiva de Melissa. En la calle, limitan con firmeza la comida chatarra buscando que sea un acontecimiento esporádico y no una norma. Respecto a la actividad lúdica, es evidente que Franco y Anita la dan un papel esencial para el desarrollo físico y emocional de Melissa y la promueven permanentemente, ajustando al máximo sus tiempos. De forma estratégica, para posibilitar la convivencia con otros niños, establecen relaciones con otros adultos y, defendiendo su tiempo libre, diseñan actividades extraescolares en las que participan con Melissa. Así, los paseos se han convertido en ritual familiar.

Luna y Jonás, con diferentes posicionamientos personales y dinámicas adversas para lograr mediar las influencias negativas del entorno, han optado por una mediación flexible y crítica. Para garantizar comida saludable han contratado una ayudante que les cocina, y para evitar tensiones derivadas de la rigidez de horarios han optado por respetar lo que sienten los niños, tal como se realiza en la comunidad. Ante las demandas de comida rápida y comida chatarra, que son influencia de la sociedad de consumo que cuestionan, su flexibilidad crítica se muestra de maneras diferentes. Jonás expone sus cuestionamientos, pero ya no se empeña en limitar para no generar tensiones familiares. Luna tiene una postura de comprender y

concientizar, lo que implica exponer los cuestionamientos, sin impedir o limitar del todo una experiencia que es una tentación permanente.¹⁰⁸

En el ámbito de la actividad lúdica, las dificultades de la dinámica de vida de Luna y Jonás han producido la omnipresencia de los medios y juegos electrónicos como la principal actividad recreativa en casa. Las opciones de paseos y viajes son pautadas por los calendarios y reducidas a fines de semana y periodos vacacionales. Por ello, en este plano, el contexto se impuso claramente, aunque la respuesta de Luna y Jonás se repite apostando por una flexibilidad acompañada de la expresión de su visión crítica. Jonás intentó poner restricciones al consumo mediático sin éxito y debió flexibilizar su posición. Luna ha puesto horarios para garantizar la concentración en las tareas escolares, pero es sensible a los gustos e intereses mediáticos de sus hijos y los asume con naturalidad, asumiendo una posición de amiga.

Por último, para Margaret y Erik, la estrategia está en su diseño de vida que apuesta por la producción y la autonomía, integrándose a una comunidad rural. Se trata de una retracción activa que construye un espacio propio en medio de los procesos globales que producen malestar familiar. Ello les ha permitido mantener una dieta saludable, evitando el cúmulo de estímulos que existen en la vida urbana y que se relacionan con el consumo de productos nocivos o con poco valor nutritivo. Las tiendas de la comunidad no están aisladas de ello e incluso el tema se recrudece por la ínfima calidad de los productos; sin embargo, la apuesta ha sido contar con opciones de antojos saludables y concientizar a las niñas acerca del tema, quienes de hecho, a su corta edad, expresan un posicionamiento crítico ante la comida industrial. En su transición de la ciudad a la comunidad, Margaret y Erik pasaron de gestionar la actividad lúdica para sus hijas a un proceso más espontáneo, donde sus hijas se entretienen con el medio natural y social que les rodea.

¹⁰⁸ Al final, un evento crítico en la salud de Luna condujo a una postura más firme en la dieta, evitando productos procesados que no se cuestionaban con anterioridad, pero la perspectiva de flexibilidad y crítica sigue siendo la norma actual.

Capítulo 5

Agentes socializadores externos:

La escuela y los medios de comunicación masiva

En este capítulo presentamos de manera específica las estrategias mediadoras de los padres ante la escuela y los medios de comunicación. Ambos actores han manifestado su influencia en la alimentación y la actividad lúdica que revisamos en el capítulo anterior, pero dado su relevante papel cultural, hemos decidido verlas en específico. Partimos de que en el mundo contemporáneo, principalmente en contextos urbanos, la escuela y los medios masivos de comunicación son parte de nuestra formación como personas. De hecho, podemos considerar que ambos actores son los medios principales mediante los que el Estado y el mercado se introducen en nuestra educación, forjando en parte nuestra experiencia como sujetos y como consumidores. Su efecto en los valores y comportamientos infantiles es evidente y con frecuencia contrasta con los valores de la crianza familiar. El objetivo aquí es conocer cómo las familias de estudio se adaptan y median esos efectos en la búsqueda de brindar una experiencia vital alternativa a sus hijos y formarlos como personas con una conciencia crítica de su mundo.

La escuela

En el mundo contemporáneo la educación no sólo corresponde al grupo donde nace el niño. La escuela es una institución social que complementa la crianza de la familia, la cual actualmente es un referente casi omnipresente en las expectativas de las familias urbanas. De hecho, cada vez su presencia ha sido más temprana y puede prolongarse, a través de las diferentes etapas de maduración, hasta la adultez. La perspectiva común es que, a través de los estudios escolares, lograremos conocimientos básicos y profesionales que nos permitirán movernos y subsistir en el mundo contemporáneo. Los Estados nacionales han sido estratégicamente los encargados de extender y normar la educación escolar. Han creado un sistema de educación pública que busca estar al alcance de la población general y norman la actividad de las escuelas privadas para garantizar contenidos y valores que permitan formar ciudadanos adaptados a la dinámica social actual.

Hoy prácticamente todos los territorios y poblaciones están sujetos a un Estado. La política ha sido incluir a toda la población en los procesos de formación escolar y garantizar, como mínimo obligatorio, algunos niveles básicos. En México, hoy se plantea como obligatorio

estudiar hasta el bachillerato, es decir, hasta los 18 o 19 años; sin embargo, en general, muchas familias urbanas tienen la expectativa de que sus hijos lleguen a obtener formación profesional que sea su base de vida, con lo que, como mínimo, se tendría formación escolar hasta alrededor de los 24 años. Así, la escuela, con sus espacios, sus tiempos, sus normas, sus valores y estrategias educativas, es un actor clave en el largo proceso formativo que requerimos para participar del mundo moderno.

En San Cristóbal de Las Casas y sus alrededores, hoy prácticamente toda familia, sin importar clase o etnia, tiene dentro de sus referentes la posibilidad de tener una formación escolar. La educación escolar se ha convertido en algo, en general, no cuestionado; es parte de la lógica de la vida y las personas ponen muchas de sus expectativas, metas y sueños ahí. A continuación veremos la manera como las familias estudiadas se relacionan con la institución escolar en los primeros años de la vida y la manera como ello afecta los procesos de crianza. Nos interesa la manera como interpretan el papel de la educación escolar en su vida, los procesos por medio de los cuales eligen entre opciones escolares y, en especial, su papel crítico y transformador en la manera en que median la experiencia escolar.

Anita, Franco y Melissa.

Anita y Franco desean una formación escolar sólida para Melissa que le permita realizarse profesionalmente como mujer. Anita comenta:

Me gustaría que valorara como mujer la importancia del trabajo, de realizarse no sólo en la vida familiar, sino también en el trabajo [...] Sí me gustaría que se formara y que, bueno, también si quiere que tenga una familia, pero que también valorara como mujer [ríe un poco] los logros que las mujeres han tenido.

En base a ello, son reflexivos para elegir las opciones de estudio para Melissa y de entrada han excluido la posibilidad de la escuela pública, dado que han observado que desarrollan un modelo rígido, en el que los niños están muchas horas sentados escuchando a los maestros. A continuación conoceremos las decisiones que han tomado respecto a la educación escolar y el impacto que han tenido en la crianza de Melissa.

Dinámica laboral y escolarización temprana.

Anita y Franco llegaron a San Cristóbal de Las Casas con Melissa en brazos y de inmediato se incorporaron al mundo laboral, lo que significó organizar sus tiempos para la

crianza y el trabajo. Fue cuando Melissa tenía un año que consideraron inscribirla al maternal, en la escuela El Pequeño Sol. La idea era que Melissa estuviera atendida mientras ambos trabajaban. Sin embargo, al final desistieron. Anita comenta:

Bueno, ella tenía un año y tres meses, un año y medio, y yo hice un primer intento de meterla ahí, pero la que ahí realmente quien no pudo fui yo, porque me sentía mal que la dejaba en la guardería, [...] Entonces hizo una primera semana pero también lloraba y todo, o sea, todo ese proceso, ¡yo si no lo aguante, pues! Entonces ya dije: “no, me espero”. Entonces decidí meterla hasta los dos años y medio, ya cuando estaba ella muy lista y yo estaba lista, [...] ya se fue saludándome así, fue la única niña que al primer día sin una lagrima me dice: “No, adiós mamá, tú vete, yo me... me voy a meter”. Ya después, evidentemente, después del primer día estuvo unos días que le pesó poquito, pero ya ella como que ya estaba más preparada y ya pues... pasó rápido y le gustó desde el principio, ¡le gustó muchísimo!...

Por ello, cuando Melissa tenía un año y medio, la estrategia fue apoyarse por las mañanas con una empleada doméstica mientras Anita iba y venía de la universidad donde impartía clases en horarios dispersos, tanto en el turno matutino como en el vespertino. Por las tardes Melissa se podía quedar con Franco. Así era la dinámica de Anita en ese tiempo:

...vivía cerca de la facultad, entonces daba dos horas y después me regresaba a la casa, y después otras dos horas. Para mí sí fue pesado porque no tenía segunda mano, para mí preparar las clases en las noches era como muy pesado, pero al final, este... Melissa estuvo en la casa, la tenía yo más cuidada, y entonces me sentí mejor [...] Estuvo en maternal uno y maternal dos... y después entró al kínder [en El Pequeño Sol]...

La elección del espacio educativo fue porque Franco lo conocía como parte de su trabajo profesional en torno a la educación y tenía conocidos que tenían a sus hijos en la escuela:

...bueno, yo conocí a El Pequeño Sol porque pues había hecho observación en las clases, había visto un poco el método. Bueno, era primaria, no era preescolar, entonces sí conocía y conozco mucha gente que trabaja ahí, entonces me da digamos la relativa confianza en relación a, por ejemplo, las escuelas públicas, donde pues también conozco y que no me daban confianza en cuanto a la atención de los niños y estas cosas... [En El Pequeño Sol

me gustaba] el lugar y un poco, si queremos llamarlo así, el modelo educativo, aunque... vaya, es un término muy amplio...

Anita comenta:

...la escuela nos gustó desde el primer día que la vimos [...] como Franco conoció a gente que estaba ahí... del comité y todo, sabíamos que era un proyecto un poco alternativo, sabíamos que no había mucha otra opción aquí en la ciudad [...] y lo que sí nos encantó es la escuela porque... ¡porque en Italia, olvídate!, ¡una escuela así no la vas a tener nunca!¹⁰⁹ Entonces dijimos: “podemos dar la posibilidad de estar en una escuela en medio de la naturaleza así con mucho verde que parece tener como un enfoque así un poco diferente”, y entonces nos gustó, digamos.

Evaluación de opciones para el preescolar.

Después de un año de maternal y un año de kínder en El Pequeño Sol, Franco y Melissa decidieron cambiarla al Centro Educativo Mahatma Gandhi “Pingüinos”, sin embargo fue una experiencia corta. Anita comenta por qué decidió cambiar a Melissa de escuela:

...entró en El Pequeño Sol, ahí hizo un año completo. Después, el semestre siguiente, yo estaba con estas crisis así de conciencia de que [...] veía un ambiente así, muchos coletos... pues el ambiente de aquí, con gente variada, pero con mucha caracterización de un grupo. En el grupo de Melissa, hay muchas familias adineradas y entonces como que empecé, a nivel más político, a crearme esta sugestión de que ¡no la escuela fresa!... ¡Entonces mejor Pingüinos tenía otro discurso! Conocí a Ana, la directora, que me gusta como persona; ¡a mí me gusta mucho ella!, cuando hablas con ella como que... [...] dices no, ¡esa es su escuela!

Por otro lado:

...a parte estaba esta niña que Melissa frecuentaba, Aletia, que con su familia nos veíamos siempre, de hecho que fue nuestra familia acá por un tiempo porque siempre los fines de semana nos juntábamos, las niñas estaban juntas, nosotros nos llevábamos bien porque como que... compartíamos los mismos intereses con los padres, y entonces yo pensé

¹⁰⁹ Se refiere a que el espacio es muy bonito, en medio del bosque y también a que, en Italia, las escuelas con métodos alternativos son para personas con gran solvencia económica.

(porque Melissa me preguntaba por qué no estaba en la misma escuela junto a Aletia) [...] entonces ahí fue que la cambiamos un semestre, pero después no resultó.

Franco comenta sobre la propuesta educativa de El Pequeño Sol y su decisión de cambiar a Pingüinos.

[El Pequeño Sol tiene] una forma de trabajar distinta, más abierta, como más actividades, [...] también la cuestión de los valores como que un poco diferentes de las escuelas tradicionales, este... públicas, coletas, donde yo siento que la educación es muy tradicionalista, muy del modelo... demasiado maestro frente a alumnos, [...] Por eso también me llamó la atención Pingüinos, porque en alguna forma, en las promesas que ellos hacían, este, se veía todavía más interesante que El Pequeño Sol, parecía todavía que había más posibilidad de que la familia tuviera participación en la escuela y que también la escuela se vincularía de otra forma con el entorno en general [...]

Franco narra algunos problemas organizativos y de seguridad que observaron durante la estancia de Melissa en Pingüinos:

...luego iban tres veces a comer en el día, como en el orden... 20 niños y otra vez al comedor 20 niños, en seis horas de trabajo significa que te pasas casi tres horas en el comedor, este... Salían a jugar en el jardín y el jardín, pues ahí estaban cacharros viejos, había clavos, había alambres de púas, estaba la situación muy complicada... Buscábamos una alternativa más abierta, un proyecto más en construcción, pero realmente nos dimos cuenta que era puro proyecto y no revisaban las bases.

Por otra parte, en Pingüinos, Franco comenta que encontraron situaciones de discriminación inversa en una de las maestras, que les desagradaron mucho y, como veremos luego, en cierta ocasión les afectó de forma directa. Franco evalúa el discurso de la maestra:

... “No pero ustedes que tienen papá y tienen mamá y son muy afortunados”, así como que había una discriminación inversa hacia los que tenían una situación familiar normal, como si fuera culpa. No es culpa, o sea, pues es que ¡estás ahí! O sea, ¿qué culpa puede tener mi hija de tener un papá y una mamá?!, [...] yo creo que no es culpa [...] y yo sí sentía que había más, había un cierto hastío por parte de ella hacia nosotros [como extranjeros], o sea... igual tuvo experiencias negativas en su vida, o sea yo lo voy a entender, de hecho lo entiendo, entiendo mucho el conflicto intercultural...

Anita narra el desencuentro que finalmente les hizo regresar al El Pequeño Sol:

La escuela no nos convenció, era nada más un discurso que una práctica. Una serie de cuestiones de enfrentamientos que yo tuve con la maestra, porque llegó siempre y Melissa está con la camisa ésta de abajo, sin mangas, y yo ando pagando al doctor para que me la sanaran de la garganta, entonces ¡me molestó!, porque luego me ven y como que a escondidas ella se quitaba todo, se va, se pone la playera... ¡entonces me moleste! Le digo ¡no, eso no, o sea en la escuela no le enseñan a hacer cosas a escondidas de mí... porque no me parece justo! Me llamaron como a una especie de tribunal, la maestra de Melissa, otra maestra, el... Paco [uno de los fundadores de la escuela]. Paco prefirió más o menos tratar de... de tranquilizar a la maestra de Melissa, así como que me la agarró, así como te la cubro, [ella] me decía de ser una “mamá osa” porque es la mamá que por proteger a sus hijos los ahoga. [...] insistía que era la “mamá osa”, y que era hiperprotectiva y no sé qué, y yo le digo, pues, “pero es mi hija, no te la estoy entregando a que le hagas lo que quieras, o sea, tiene tres años y tres años está bajo mi responsabilidad, entonces lo siento mucho si esta escuela me quita a la niña y hace con ella lo que quiere, pues no es mi escuela, o sea...” [...] al final, después yo llegué un poco molesta también con esta manera de tratar el asunto, y ya pues decidimos con Franco sin más, sin ni siquiera ir a platicarlo, nada, la sacamos y la metimos a El Pequeño Sol.

Por otro lado, una parte de su decisión de inscribirla a Pingüinos había sido seguir a la amiguita de Melissa, con cuya familia había una relación muy especial. Se trata de una familia de padres indígenas tsotsiles dedicados a la poesía. Sin embargo, en este caso, su relación con ellos terminó de una manera que les resultó muy extraña, situación que expresa muy bien la interculturalidad en San Cristóbal de Las Casas. Anita narra que comenzó una relación conflictiva entre las pequeñas y que ello produjo un alejamiento entre familias:

Hubo un problema con esa niña porque a raíz de... desde que empezaron a ir a la escuela juntas, los padres se alejaron muchísimo de nosotros. Melissa había cambiado mucho el carácter, la niña le dice... cualquier cosa que quería, le decía: “si no me la das, ya no soy tu amiga”, y Melissa se sentía chantajeada, entonces le daba todo, pero estaba inconforme y decía: “es que me dice que no es mi amiga”.

En otra ocasión, Anita me contó que supieron que los papás habían acudido a curar a su hija con un *ilol*, como se denomina a los curadores tradicionales tsotsiles de los altos de Chiapas, y el *ilol* aconsejó a la pareja a alejar a su hija de la familia extranjera. Anita, por su parte, que también percibía alterada a Melissa por la mala relación con su amiga, llegó a una conclusión diferente: los problemas fueron la falta de espacio y la insuficiencia de actividades en la escuela Pingüinos. Así comenta Anita cómo Melissa volvió a estar tranquila al volver a El Pequeño Sol:

...al segundo día a Melissa le gusto [de nuevo] El Pequeño Sol, volvió a ser la niña de siempre a pesar de que había dejado una amiga. A ella le gusta el espacio, Melissa es una niña de movimiento, y [en Pingüinos] estaban en un cuartito incluso haciendo muy pocas actividades, ¡porque Melissa se aburría!, por eso estaban pensando si eres mi amiga o no eres mi amiga, porque cuando estás entretenida no necesitas estar en ese tipo de dinámica, ¿no? Porque nunca había estado así en El Pequeño Sol. Entonces regresó y de ahí volvió a ser la niña de siempre, ¿no?, porque es otro nivel de actividades, otras dinámicas, otro espacio...

Así, evalúa Franco por qué decidieron salir de Pingüinos:

...pues ahí tenían grandes ideas pero ninguna de esas condiciones básicas estaba así como que garantizadas, ¿no? Ni lo de la comida, ni lo del higiene, ni de la salubridad, ni de los maestros... Melissa cambió de maestra, después de una semana de clases se fue la maestra, la otra que vino pues era una con fuertes problemas emotivos y con un hastío muy fuerte hacia los extranjeros [con la que tuvo el desencuentro Anita], o sea muy complicado, ¿no?... [Entonces] “¿Saben qué? El proyecto es muy chido, son muy buenos, pero experimenten con otra gente. No con mi hija.”

De esta manera, a mitad del segundo año de kínder, Melissa regresó a El Pequeño Sol, escuela ubicada en medio de un bosque de pinos, a las orillas de la ciudad, a donde ella acude feliz cada mañana. Así lo expresa Franco:

...a ella le gusta mucho, nunca dice que no tiene ganas de ir, o sea ¡más bien nunca lo ha dicho!, ¡siempre le gusta mucho! Entonces, es una actividad importante para ella ¿no? Socializa un montón, pues hay un montón de niños, hace muchas actividades. Está en El Pequeño Sol que tú sabes que es un bosque prácticamente...

Para Anita, la mejor opción escolar en San Cristóbal es El Pequeño Sol. Así enumera las fortalezas de la escuela:

...si pudiera elegir entre dos, tres opciones, entonces elijo, pero no veo otra opción y la menos peor es ésta, o sea, ¡es esa la realidad!... Me gusta que no entren los niños en una dinámica así loca de esta educación occidental donde los sientan, porque los obligan en las primarias a estar seis horas sentados con... este sistema de premio, castigo y todo, ¡eso no me gusta! Entonces por eso quiero que esté en El Pequeño Sol, y porque hay, en todo caso todavía, esta parte lúdica. Por ejemplo, a mí me apantalló cómo aprendió Melissa las letras [...] porque cada día les enseñaba una letra y la hacía, por ejemplo, con las semillas [...] o sea de una manera tan divertida e incluso un libro que usan, ¡a mí me gusta muchísimo!, ¡ojalá hubiera tenido yo un libro así para el aprendizaje! [...] Melissa regresa y, si tiene algo que hacer, está: “quiero hacerlo” y “quiero hacerlo”, o sea ¡le gusta muchísimo! Entonces evidentemente funciona el sistema, ¿no?

Franco comenta que Melissa ha tenido muy buenas maestras:

Bueno, es que mira, ha tenido la suerte de tener maestras en El Pequeño Sol, ¡muy muy buenas!, ¡hacen un chorro de cosas!, ¡aprenden mucho!, desde las plantitas, desde escribir, desde leer, desde hacer juegos, desde las canciones, hacer... le gusta hacer de todo, es así como que son buenos, [...] o sea, yo creo que son bastante buenos, en particular la maestra Lupita, la que tuvo, siento que fue ¡muy muy buena! y encajó perfectamente con ella, ¡encajó así como súper!, y eso se refleja, generalmente los buenos alumnos son los que pues encajan con el maestro, ¿no?...

Franco y Anita, también enumeran algunos aspectos negativos de El Pequeños Sol. Anita cuestiona la falta de formación continua y relata una inestabilidad derivada del cambio de maestros a mitad del ciclo:

Pienso que no siempre haya toda la formación que dicen tener, o sea también en El Pequeño Sol improvisan de pronto cosas y eso sí no me gusta porque es sobre la piel de los niños, ¿no?, y que eso te puede suceder al formar, o sea ellos quieren un modelo alternativo y hay todas las posibilidades de formarse en ese modelo alternativo, ¿no? Entonces pienso que la formación continua es importantísima para un maestro, por ejemplo maestros que hacen errores ortográficos... ¡claro que me preocupa! [...] sé de

amigas mías que en un solo año han cambiado tres maestras, o sea, eso a mí no se me hace serio de una institución, porque uno aprende si tiene continuidad, ¿no? Si cambias tres maestros en un año...

Entorno social escolar e identidad.

Sin embargo, una de las cosas que más cuestionan no es tanto la institución escolar, sino la vida y el ambiente escolar, pues Melissa convive con hijos de las familias más ricas originarias la ciudad y muchas veces aprende valores que no son los que ellos fomentan. Franco comenta:

...el aspecto que menos me gusta es la cuestión social, o sea, es que la gran mayoría, sobre todo en la generación de Melissa, muchos compañeros y compañeras de ella son hijos de las familias muy de dinero de San Cristóbal, gente muy fresca, gente de... a veces sumamente racista, y entonces esto sí choca con los valores que nosotros le damos, ¿no? Porque pues igual nosotros sí somos bien estables y estamos bien, o sea tenemos una casa bonita, tenemos un buen trabajo, lo que quieras, ¿no?, pero vaya, como que para mí el respeto a la cuestión de la relación con la gente indígena, con la gente pobre... Hay cosas que sí cuidas de otra forma y si chocan con esas familias [...] o sea entre los compañeros de Melissa [...] como que hay valores que no coinciden, ¿no? Eso sí, este, no me gusta tanto.

Anita tiene como uno de sus valores el de favorecer la diferencia y ha tratado de que su niña crezca con ese valor; sin embargo, han encontrado que la dinámica entre los niños en la escuela apunta hacia querer ser iguales y no diferentes.

...es cierto, por la etapa que vive ella busca mucho la identificación, o sea, ella no busca ser diferente, ella busca ser igual, entonces ese es el asunto, los niños quieren ser igual a todos los demás, o sea, así varios de su salón y quiere ser igual a todos los demás, no quiere que sea diferente. Incluso ahorita empezó que le molesta cuando le dicen: “tú hablas italiano”. A veces niega, dice, o sea: “yo no lo hablo”, y nosotros siempre hablamos italiano, entonces ahorita ayer me dice: “Es que a mí me molesta porque me siguen diciendo, dime cómo se dice esto, dime cómo se dice lo otro”, y yo creo que es más hondo el asunto, se siente diferente y por eso le molesta, y entonces yo ahí le dije: “tienes que estar orgullosa que a ti te hablan en sus idiomas, porque eso es una riqueza

que tienes”. A veces cuando estamos afuera me dice: “Háblame en español”; o sea, no quiere que vean que habla otra lengua.

Aprendizaje de valores y roles de género.

Una paradoja de El Pequeño Sol, es que, a pesar de ser una escuela con métodos y valores alternativos, se ha convertido en una escuela de élite y muchas veces los niños llevan a la escuela valores de su entorno que son sumamente conservadores. Unos de los que más le han chocado, sobre todo a Anita, son los que se refieren a los roles de género:

...como que las niñas sólo tienen un camino parece en la vida aquí en San Cristóbal, ¿no? [...] Entonces esa es mi lucha con el entorno un poquito, porque Melissa finalmente se forma con esta idea de que va a tener hijo y que se casa, porque de eso... de eso a hablan con sus compañeras...

Para Anita, que tiene conciencia de los logros de la lucha feminista y creció en una familia en la que la diferencia de los roles de género no fueron marcados, aun en el contexto italiano, se siente un poco frustrada con algunas cosas que Melissa está aprendiendo de su entorno:

...a mí me han crecido mucho en la igualdad entre hombre y mujeres, ¿no? [...] tan es así que yo de niña pues iba a trabajar en el campo, manejaba el tractor, este... y esto generaba un conflicto con la sociedad en la que estaba porque ninguna mujer se subía al tractor y en cambio nosotros sí [...] estábamos muy como que no queríamos formarnos mucho como la mujercita así que hace la casa y esas cosas, entonces huíamos de muchas de estas cosas. Mi hija es opuesta, también es el entorno en el que vive evidentemente, entonces a ella le gusta ver las películas de princesas, incluso poner los aretes, este... le gusta ser muy femenina, y eso sí evidentemente a mí me dará algunos problemas, porque yo no he sido nunca así, pero es ella, entonces la tengo que respetar, ¿no?

Anita da un ejemplo concreto de cómo se transmiten los valores que distinguen a los niños y las niñas al interior de la escuela:

...yo en realidad, no te miento... o, sea con ella trato de que entienda que no hay diferencia entre niños y niñas, pero en la escuela le enseñan así y el entorno le enseña. Ayer me dice: “Mamá, ¿sabes qué dicen otras mamás de otros niños de otras niñas?, que

las niñas no debemos ensuciarnos tanto”. Y yo... [rostro de incredulidad] Entonces a mí me pareció una aberración, pero trato de controlarme porque no les puedo decir que eso es una tontería. Entonces le dije: “sí, pero mira, yo he aprendido que en realidad los niños y las niñas podemos hacer las mismas cosas...” [...] [Pero] eso sí no sé cómo va a ser... porque depende mucho del medio en el que vivas [...] yo pienso que tal vez cuando encuentre otro entorno y tal vez ahí pues vaya modificando esta idea que ahora ella tiene que las niñas son muy diferentes de los niños.

Una situación escolar que tuvo preocupados a Anita y Franco por un tiempo está ligada al descubrimiento sexual de Melissa. Anita cuenta que la maestra la mandó llamar porque Melissa con sus amigas jugaban a exhibir desnudas algunas partes de su cuerpo entre ellas. La situación, tal como la interpretó Anita en retrospectiva, es que sus compañeras con morbo pedían que Melissa se destapara los pechos y ella, por el afán de pertenecer y por no tener claras las implicaciones del acto, accedía. Anita tuvo que pedirle que no lo hiciera y le preguntó si le gustaría verla a ella desnuda en público. Así, aunque el asunto fue olvidado, la necesidad de identificarse, en este caso, se relacionó con actos que involucran prejuicios sociales acerca del cuerpo y su desnudez. Sobre las relaciones de género, Anita comenta otro prejuicio local que le disgusta, en este caso que no se promueven relaciones de amistad entre niños y niñas. Ella trata de romper con el esquema:

...yo, por ejemplo, si con un compañero niño se lleva lindo, yo lo invito a mi casa, y en un caso logré que ellos también inviten a Melissa. En otros casos, como la gente es más rígida: no, es niña, entonces no los juntan, pero algunos son amigos italianos, entonces, este, tienen la misma mentalidad. O sea, ella se ve con este niño, tiene un año menos que ella, pero se lleva bien, o sea, al final se llevan bien, no tienen problemas. Y otro compañero de ella que la mamá [...] se puso en su cabeza la fantasía de que puede haber algo, e independientemente algún día puede ser la relación, ¡no!, se ofende si Melissa... (porque luego ella ha cambiado mucho, ella busca un niño, mañana otro, o sea cada niño que encuentra le gusta). Entonces, pero por lo menos deja que su hijo venga a la casa, a mí me parece bien... y que Melissa va con él y juegan con niños evidentemente sin mucha diferencia, [...] de hecho cuando está con ellos aprendió a ir en bicicleta, porque ve que ellos van, o [...] por eso me empezó a decir que le gustaba el Karate, juegos de lucha y esas cosas, ¿no?

Sobre la conformación de los valores, Franco reflexiona sobre la importancia de los que ellos transmiten en casa y los que vienen del contexto de vida. Muestra confianza en que los contextos cambian y su influencia será transitoria:

Mira, los valores principales los desarrollas en casa, ¿no?, pues en casa tratamos de desarrollar los valores que... en los que creemos y, bueno, luego ella va a conocer otras cosas y se va a relacionar con éstas, o sea, hay un punto donde... y también el entorno donde estás te va formando la parte valoral, ¿no?, y pues sí, ya también habrá tenido compañeros de clase fresa o ricos, bueno, ok, y será la otra parte, ¿no?

Revisando la experiencia.

La vida laboral de las ciudades, que resulta poco compatible con la crianza de los niños, generó la creación de espacios para el cuidado infantil, mientras los padres hacen sus labores. La guardería y el maternal son las opciones comunes. La guardería permite un espacio de atención de las necesidades de los niños durante la ausencia parental; sin embargo, el maternal, más allá de los cuidados, plantea una estructura escolar, pues divide a los niños por etapas, cuenta con programas y especialistas y se orienta a impulsar su desarrollo físico e intelectual.

La dinámica laboral de Anita y Franco, en su primer año en la ciudad, les llevó a intentar inscribir a Melissa a un maternal con apenas año y medio; sin embargo, la perspectiva de abandonarla tan pequeña fue insoportable para Anita, por lo que decidieron esperar un año más. Mientras tanto, fue necesario apoyarse en una niñera que atendió a Melissa durante el ir y venir de Anita, que daba clases en diversos horarios durante el día. Ya con dos años y medio, el ingreso a maternal en El Pequeño Sol, aunque le pesó a Melissa unos días, les resultó un proceso menos difícil y pronto la vieron disfrutar las actividades escolares.

El Pequeño Sol, ubicado en una zona boscosa y con un modelo de enseñanza lúdico que propone valores con los que Anita y Franco coinciden, les gustó desde un principio y Melissa pasó del maternal al preescolar sin dudarle. Sin embargo, para su segundo año, se cuestionaron que la escuela era demasiado elitista, con familias con valores poco afines a los suyos, y decidieron probar otra opción. Pingüinos les llamó la atención por ser una propuesta alternativa novedosa que proponía una vinculación más profunda con la familia y con la sociedad. Anita y Franco, que conocían a la directora, se entusiasmaron con su propuesta, y como además la mejor amiga de Melissa estudiaba ahí, decidieron probar.

La experiencia en Pingüinos fue corta por un conjunto de situaciones. En primer lugar la escuela manifestaba insuficiencias en muchos niveles, pues, al ser un proyecto en construcción, no garantizaba elementos básicos de seguridad, higiene y continuidad de los profesores. En segundo lugar, Anita tuvo un altercado con la maestra de Melissa cuando reclamó que a sus espaldas le quitaban el suéter cuando ella la tenía en tratamiento médico. Para manejar el conflicto, se hizo una especie de tribunal, donde la acusaron de ser una “mamá osa”, es decir, sobreprotectora. A Anita le disgustó mucho esa manera de tratar las cosas y ella y Franco decidieron que volviera a El Pequeño Sol.

Una observación importante de la experiencia en Pingüinos fue que Melissa había cambiado mucho su carácter, tenía diversas tensiones con su amiga Aletia y continuamente se quejaba de la situación. Al parecer se trataba de un conflicto psicosocial asociado al contexto escolar que ambas niñas y que sus familias vivieron de forma diferente. A los papás de Aletia un curandero les recomendó alejarse de la familia italiana. Con Melissa, Anita observó que al volver a un espacio abierto, con actividades lúdicas permanentes, como es El Pequeño Sol, volvió a ser la niña de siempre.

De hecho, Franco y Anita siempre percibieron que Melissa disfrutaba mucho asistir a la escuela y que llegaba impaciente por hacer las tareas. Por eso, aunque observaban algunas deficiencias institucionales, la felicidad de Melisa era su principal indicador de que habían elegido la escuela adecuada. El aspecto más cuestionable, que tuvieron que asumir, no era parte de la institución en sí, sino el reflejo del contexto social local, expresado en las relaciones escolares. En el grupo de Melissa coincidieron muchos niños provenientes de familias ricas locales cuyos valores conservadores no coinciden con los valores que Anita y Franco defienden. En este caso, uno de los más cuestionables fue que a través de sus compañeras aprendía roles y valores de género, como aquellos que plantean que las niñas no se ensucian y que en el futuro se casarán y tendrán una familia. Para Anita, con una perspectiva crítica que valora los logros de la lucha feminista, esto era sumamente chocante.

De igual forma, el morbo asociado al cuerpo derivado de las interacciones con sus amigas, en que le pedían mostrar partes desnudas, fue un tema que no atinaban cómo tratar. Así, luchar contra la influencia del contexto ha sido un reto significativo y permanentemente tratan de reafirmar su propia visión ante una serie de valores y prácticas con las que Melissa busca identificarse. En este sentido, ambos asociaron con su edad de cinco años un fenómeno cognitivo

peculiar, pues observaron que Melissa entró en un proceso de afirmar su identidad, lo que en el plano escolar significó, no tanto afianzar su diferencia, sino buscar identificarse con los demás. Un ejemplo fue tomar consciencia ser de origen extranjero, consciencia que implicó que ahora tuviera vergüenza de que Anita le hablara en italiano en público. Sin duda, este fenómeno de identificarse con su entorno es más complicado para alguien como Melissa, que crece en entre valores encontrados.

En 2013, Melissa tuvo que migrar con sus padres, que coincidieron con actividades profesionales temporales en el D.F. Melissa no deseaba abandonar la ciudad y El Pequeño Sol; sin embargo, observaron que se adaptó de inmediato al nuevo entorno. Para su escuela escogieron un colegio privado con pedagogía Montessori. Anita observa que aunque no hay las condiciones de espacio que tenía en San Cristóbal, Melissa está contenta. Una diferencia es que ahora tiene evaluaciones más rígidas, sin embargo a ella le ha gustado esa nueva dinámica. En relación con ello, Anita y Franco piensan que tener experiencias variadas es lo importante, más que defender algún esquema escolar. Por otra parte, en su grupo tiene una actitud de liderazgo, promoviendo asambleas y decisiones colectivas como se hacía en El Pequeño Sol, y cuenta con muchos amigos. Paradójicamente, ahora que se acerca su regreso a San Cristóbal de Las Casas (2016), ha solicitado no regresar a El Pequeño Sol. La razón es una incógnita. Ahora están pensando en qué escuela inscribirla.

Luna, Jonás, Pirlo y Santiago.

La experiencia escolar de Pirlo y Santiago ha tenido varios cambios, pero finalmente sus padres optaron por una escuela alternativa: El Pequeño Sol. Para Luna y Jonás, mantener los costos de las colegiaturas de una escuela privada no ha sido algo sencillo, pero después de experimentar alternativas, han decidido que esa es la mejor opción. En su proyecto educativo la escuela tiene un papel importante, pues conciben el desarrollo personal de sus hijos asociado a una profesión. A continuación revisamos el papel que ha tenido la escuela en la crianza de Pirlo y Santiago en 2009. Para ubicar los testimonios, vale la pena recordar la diferencia de edades. Pirlo contaba con nueve años y estudiaba primaria en El Pequeño Sol. Santiago tenía tres años e iba al maternal en la misma institución.

Procesos de decisión.

Las dificultades de combinar la crianza infantil con el trabajo son claras en la experiencia de Luna y Jonás. Así, desde muy pequeños Pirlo y Santiago tuvieron necesidad de contar con un espacio alternativo para su cuidado y educación. Luna comentó su paso por la guardería, aunque propiamente se refiere al maternal, sistema planteado para menores de cuatro años, que tiene una organización escolar:

Pirlo entró a la guardería desde que tenía un año y tres meses, y Santiago entró al año y cuatro meses. [...] Pirlo estuvo en Apapachos y Santiago ahorita entró a primero en El Nido y luego al Pequeño Sol. [...]

Los motivos de estos cambios partieron de un proceso de observación de opciones y las recomendaciones de conocidos. La expectativa era que los niños tuvieran espacios amplios y adecuados. Apapachos reunía estos requisitos y trabajaba un modelo educativo que les pareció interesante. Así argumenta Luna el paso de Pirlo en maternal y kínder por la escuela Apapachos:

¡Apapachos me gustó mucho! Apapachos me lo recomendó una amiga, Sheyla, que tenía a su hijo ahí, y, este... vi otra escuela además de Apapachos, vi otras dos que no me gustaron porque era muy, muy claustrofóbico, como que había ruido, etcétera. Y en el momento que entré a Apapachos sentí libertad, ¿no? Los niños eran felices, los espacios eran agradables, la pedagogía me gustaba mucho, ¿no? Que era sobre todo, este, llevaban el método Montessori, pero también el aprendizaje basado en proyectos, ¿no? [...] Entonces me gustó mucho Apapachos, ¿no?, pues sentí mucha tranquilidad y me funcionó.

En el caso de la elección de maternal, en el paso de El Nido a El Pequeño Sol para Santiago hubo un trasfondo económico. Luna comenta que consideraron la perspectiva de obtener una beca de su seguro social:

Santiago en ese tiempo ya lo habíamos metido a El Nido, que también me había gustado mucho, pero lo cambiamos a El Pequeño Sol porque somos maestros del ISSSTE [Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado], nos dan becas del ISSSTE. Entonces si lo metía yo podía estar en lista de espera para poder obtener beca completa con Santiago, que todavía no la tiene, pero decidimos dejarlo ahí.

Pero a Santiago se le ha hecho difícil, ¡no le gusta!, porque si yo en las mañanas le pregunto: “¿Quieres ir a la escuela?”, me dice que no.

Maternal, actualmente, no es una obligación Estatal; sin embargo, Luna y Jonás lo han asumido, ante la necesidad de contar con apoyo para poder ir a trabajar. Luna se muestra angustiada porque Santiago, con tres años, no se adapta aún, pero no tiene en su horizonte otra opción. En el caso de Pirlo, culminó el preescolar en Apapachos, pese a cambios que afectaron el modelo educativo:

[Apapachos] después cambió de dueño y cambió mucho la dinámica [...] entonces me parece que Apapachos se lo consumió la SEP, por tener que cumplir con la adscripción a la SEP, con el programa de la SEP, me parece que el proyecto se lo comió la SEP [...] pero aun así lo aguanté porque nada más le faltaba un año [de preescolar]. De ahí decidimos con Pirlo meterlo a la escuela pública, porque yo soy de las que la escuela de educación debe ser pública y estuvo dos años en una escuela pública, muy cerca de la casa.

Así, considerando que la propuesta alternativa de Apapachos perdió las cualidades que les atraían, Luna y Jonás valoraron las circunstancias y optaron por una escuela pública para Pirlo: la escuela Torres Bodet. Para esta decisión Luna planteó dos motivos: primero, el significado político de que la educación pública debe ser garantizada por el Estado y, segundo, la cercanía a la casa. Jonás comenta sobre el paso de Pirlo por la escuela pública y, luego de dos ciclos, su decisión de cambiarlo a El Pequeño Sol:

A Pirlo lo tuvimos en una escuela de gobierno y tienen hasta 50 alumnos por maestro. Nos pusimos a pensar que no hay suficiente atención. En El Pequeño Sol los grupos son de 15 a 26 niños. Entonces estudió hasta segundo año en la Torres Bodet. Llegaba con puras quejas Pirlo. “Que me jaló el pelo un niño”, “me rayó el cuaderno”, “me revolcó”, “me tiró”, “me empujó”. No es culpa de los maestros, es que tienen muchos alumnos, 40 o 50 alumnos. Acá [en El Pequeño Sol] no hay tantas quejas, están más cerca los maestros.

Precisamente uno de los motivos que Luna comentó respecto a la decisión de dejar la escuela pública, fue la agresividad permanente entre los niños. El *bullying* hacia Pirlo fue un motivo clave para cambiar:

...la relación es distinta porque acá [en Apapachos], pues, [...] había niños sobre todo de gente que trabaja en organizaciones sociales, ¿no? Y acá [en la escuela Torres Bodet] pues era más popular, era mucho más diverso, ¿no? Entonces había niños desde muy pobres hasta otros hijos de maestros, pero el espacio era muy agresivo, ¿no? De hecho, este... Pirlo siempre ha sido muy grande, entonces sí había una relación de “el grandote”, “el gordito”, etcétera, ¿no? [...] Eran 30 niños y en tercero iban a ser 50 niños con un solo maestro. Y, este... la escuela me parecía peligrosa porque ya en tercero se iban a subir a los techos y ha habido accidentes. Entonces Jonás y yo decidimos que la mejor opción era buscarles una escuela adecuada, y El Pequeño Sol, sobre todo la que más me gustó... Sé que tiene deficiencias sobre educación académica porque me parece que en eso sí era mejor la escuela... este... la escuela pública.

Una de las razones por las que se decidieron por la escuela pública es que se encontraba muy cerca de casa y tenían la expectativa de lograr que se conectara con amigos del barrio. Luna comenta al respecto y plantea su posterior decisión por El Pequeño Sol:

...está a la vuelta de la casa y a mí lo que me importaba sobre todo es que Pirlo empezara a establecer relaciones con los niños del barrio, que en un momento dado pudiera salir a la calle con ellos, pudiera salir a jugar fútbol con ellos, este... sobre todo esa parte me importaba mucho, que Pirlo pudiera establecer relaciones ahí, ¿no?, con otros niños. Pero finalmente nos decidimos por El Pequeño Sol, y lo que me gustó de El Pequeño Sol son las instalaciones, ¿no? Que es un bosque, está libre y la cuestión de las relaciones que establecen con el maestro, con sus propios compañeros, ¿no? [...] en El Pequeño Sol pues ya tenía yo experiencias de otros padres que tenían a los niños... Lisa [amiga de Pirlo desde muy pequeños] por ejemplo, ¿no? Verónica [su mamá] que tiene ahí a Lisa desde primaria, me ha hablado muy bien y me emocionaba que se pudieran volver a encontrar con Lisa, por ejemplo...

Jonás plantea algunas de las cosas que les atrajeron de El Pequeño Sol:

Verónica, amiga de Luna, fue que nos recomendó que fuéramos al El Pequeño Sol [...] Lo elegimos por el cuidado que hay y la confianza. Como que aprenden más los niños, no como en la SEP. Hay hortalizas, aprenden música, horticultura, deportes. Hay más seguridad. La atención hacia los niños es mejor, son pocos alumnos en el salón. [...]

Había gente de distintas culturas. Niños de todos lados, mexicanos, europeos, chiapanecos. Hay más entendimiento. Hay menos agresividad. Se respeta más. No se hacen muchas diferencias. Se siente la vibra rápido. También en la forma de hablar. No aprenden tantas groserías.

Una de las cosas que más les ha dejado satisfechos de la experiencia de los niños en El Pequeño Sol es que realizan diversas actividades de aprendizaje:

[Hay muchas] actividades que son importantes, ¿no? Por ejemplo la conferencia, el cuentacuentos, los proyectos, ¿no? Este... cuenta con los espacios para educación física...

Así, en general, consideran que la decisión de tener a los niños en El pequeño Sol ha sido buena. Pirlo, a pesar de haber bajado de calificación, manifestó estar a gusto con el cambio. Luna compara el rendimiento de Pirlo en la escuela pública vs. Pequeño Sol:

...como son tantos niños en la pública, me parece que le dan privilegio a la cuestión de los contenidos, y de hecho Pirlo entregaba las tareas pésimo. [...] Y en El Pequeño Sol sí le dan mucha importancia a la cuestión de la disciplina, que entregue las tareas... tienen una libreta de tareas; el papá tiene que firmar que haga las tareas; tienen que estar limpias, tienen que tener ciertas características, y esto fue lo que a Pirlo lo bajó mucho, ¿no? [...] Entonces de hecho en la primaria había sacado nueve en primero y segundo; ahora sacó ocho, por ejemplo, pero él dice que sí se siente mejor en El Pequeño Sol.

Jonás hace algunos cuestionamientos sobre El Pequeño Sol:

Limitan el derecho a hablar en El Pequeño Sol a los padres de familia. No valen las opiniones de las personas, de los padres de familia. No conozco qué formación tienen los maestros. Han llegado personas sin experiencia cuando se va la maestra. Luego regresan y ya todo está hecho un desorden. Cuando hay problemas nada más informan y no permiten participación.

Revisando la experiencia.

Luna y Jonás dan por sentada la escuela en la educación de sus hijos y la conciben como un vehículo para su realización personal. En sus procesos de decisión se nota una tensión entre la búsqueda de una educación escolar de calidad y sus condiciones económicas. Pirlo y Jonás fueron escolarizados a edad temprana ante la dificultad de combinar los tiempos de la crianza con el

trabajo. De igual forma, la decisión de que Pirlo estudiara en una escuela del Estado, aunque la sustentaron en una perspectiva política (apostar por la escuela pública), contaba también con la ventaja de no pagar altas colegiaturas y promover la socialización con niños del barrio. En el caso de Santiago, optar por dejar El Nido se basó en la posibilidad de contar con una beca, pese a que estaban cómodos con el espacio.

Sin duda, la tensión entre encontrar una educación acorde a sus expectativas y las posibilidades económicas para poder elegir es parte de la experiencia de muchas familias. Llevar a los niños a una institución a temprana edad obedece más a las dinámicas laborales que a los deseos familiares, y elegir una escuela implica a los ingresos familiares como un límite que reduce las opciones que una familia puede considerar. Sin embargo, la educación escolar es un tema tan significativo socialmente, que a menudo los padres hacen sacrificios para solventar colegiaturas elevadas. En el caso de Luna y Jonás, es un gasto fijo que consume un gran porcentaje de sus salarios, además de los gastos en requerimientos escolares; sin embargo, lo han asumido con tal de tener un espacio escolar adecuado para Pirlo y Santiago.

Luna se identificó con las perspectivas educativas alternativas planteadas por escuelas como Apapachos y El Nido. Sin embargo, valorando la visión de que el Estado deber ser garante de la educación y que la educación privada, aun siendo alternativa, es un privilegio difícil de sostener para ellos (e inaccesible para muchos), apostaron por la escuela pública. Al final, el ambiente violento y la falta de atención, ligado a una sobrepoblación en los grupos, les hizo optar por El Pequeño Sol. Ahí perciben un espacio adecuado, más atención hacia los niños y mejores dinámicas de aprendizaje. Para Pirlo, que entonces tenía sobrepeso, significó llegar a un ambiente menos violento con relación a su apariencia. Santiago, que con tres años no se adaptaba a la dinámica del maternal, finalmente ha estado cómodo con la escuela y cuenta con muchos amigos.

Margaret, Erik, Violeta, Tailí y Carlota.

Desde el inicio la apuesta de Margaret y Erik por rediseñar su vida surge para garantizar una educación y una vida familiar integrada para Violeta. Desde entonces, a medida que exploraban posibilidades, sus horizontes se fueron ampliando. Decidieron mudarse a San Cristóbal de Las Casas por muchas razones, pero principalmente por que encontraron una propuesta escolar que les gustó para Violeta. La imaginaban creciendo en un ambiente tranquilo y también vislumbraban su realización personal a través de una profesión. Sin embargo, una vez

iniciado su proceso de cuestionamiento y apertura ya no pudieron parar. Un ejemplo claro fue el cuestionamiento de la escuela misma.

Horizontes iniciales.

En Cancún, cuando Violeta era bebé, Margaret y Erik nunca consideraron la idea de inscribirla a maternal o a una guardería. Con todo y las prisas y el hecho de que sólo les quedaba una hora para encontrarse por la tarde, se organizaron para atender a su niña por turnos y, cuando no coincidían, contaban en con el apoyo de la mamá de Margaret. Esto fue lo que me comentó Erik en 2009:

El año pasado los dos estábamos con los nervios medio cuatraperados en las universidades, (los dos dábamos clases) y había un par de momentos en la semana en que nuestros horarios no eran compatibles. Entonces mi suegra nos ayudó una o dos horas, este... un par de veces a la semana, ¿no? Eso es lo más cercano, ¿no? Siempre ha estado con familia.

Cuando todavía no pensaban en salir de aquella ciudad, ellos tenían claro que deseaban una escuela alternativa y habían meditado la posibilidad de inscribirla en un kínder Montessori. Erik, quien pasó por múltiples escuelas sin lograr adaptarse, recuerda que la mejor experiencia que tuvo fue en una escuela alternativa del D.F., El Colegio Madrid.

...donde yo estudie, no sé, no sé... estamos hablando de muchos años y nunca me preocupé por investigar esa parte [propuesta pedagógica], pero sí te puedo describir el sistema, ¿no? Era... era muy abierto al diálogo, muy de aprender a tolerar o a convivir con otros, otras formas de pensar, a debatir, a aprender otro tipo de habilidades fuera de lo establecido por el programa, ¿no? Entonces había talleres de manualidades, barro, cocina, carpintería, teatro, este... papel maché, mil cosas, ¿no? [...] Decía mi papá que eran puros hippies, ¿no?, muy muy muy de... nada de uniformes, llegaban los papás de repente con cola de caballo, barbones y todo el rollo, pero fue una escuela muy padre.

Con estos antecedentes, cuando deciden salir de Cancún uno de sus primeros requisitos era encontrar una propuesta educativa interesante para Violeta. De hecho esto fue determinante para elegir vivir en San Cristóbal de Las Casas. Erik comenta:

Buscábamos un lugar que cubriera con necesidades culturales, sociales, ambientales, este... eh... varias, ¿no?, varios tipos de cosas, o sea hasta temperatura, humedad y todo, ¿no? Y entre ellas una... una de las fuertes era una propuesta educativa interesante para Violeta, ¡en todo momento!, ¿no? [...] de aquí encontré El Pequeño Sol a través de internet. Nos estudiamos toda la página de pe a pa y nos convenció el... el diseño, yo cuando estaba en primaria estudié en una escuela del tipo [...] Ya para definirnos quedaba Xalapa y San Cris... Uno de los factores que hemos decidido por San Cris fue precisamente por la parte educativa, ¿no?, que encontramos una propuesta que nos gustó mucho por lo menos [...] en lo que ellos publican como sus ejes educativos y sus objetivos y sus métodos.

Evaluando opciones.

Ya en San Cristóbal, escucharon opiniones diversas de El Pequeño Sol y otras escuelas alternativas. Al oír que El Pequeño Sol había dejado en parte sus métodos para adaptarse a la SEP, se plantearon buscar otras opciones. Erik comenta:

...los rumores que escuché... de cercanos y lejanos [...] me hicieron contemplar la posibilidad de abrirme a otras opciones. El hecho de que por varios lados me llegó “que el sistema ya no era exactamente lo que se pretendía” [...] “que no pudieron continuar el método”... —siempre se me olvida el apellido de este cuate, [Rudolf Steiner: Método Waldorf]— por el hecho de seguir los programas de la SEP.

Así Margaret y Erik se acercaron a otras escuelas alternativas, como El Centro Educativo Mahatma Gandhi “Pingüinos”; sin embargo, al final decidieron continuar con la opción original. Erik comenta cómo decidieron inscribirla en El Pequeño Sol:

...ya buscando opciones de nuevo quedamos entre Pequeño Sol y Pingüinos. Y aun cuando Pingüinos tiene como eje central la permacultura, que es de las cosas que queremos desarrollar, sí nos pueden bastante... un par de fallas encontradas, ¿no?, y dijimos: “mejor regresemos a la opción inicial”. [El Pequeño Sol] creemos que sigue siendo una mucha mejor opción sobre otras, ¿no?, que se acerca más, eh... o es más fácil complementar con la educación que damos en la casa. Se puede hablar de un marco de seguridad, de ciertos factores organizacionales que... que nos resultan importantísimos, ¿no? Que eso fue lo que le falló a Pingüinos...

Las fallas comentadas en Pingüinos se asociaron a que había poco control sobre quién entraba y salía del lugar y que por remodelaciones había clavos, alambres, láminas y diversos materiales regados por los espacios.

...tienen un montón de detalles que sí nos afectaron bastante, ¿no? Nos preocupan desde la seguridad de la niña a... su integridad, hasta la niña en sí, ¿no? Es más regreso y no está, ¿no?

Sin embargo, su evaluación de Pingüinos, no fue completamente negativa; su conclusión es que había muchos juicios infundados.

De Pingüinos he escuchado varias opiniones, pero finalmente me di cuenta que son opiniones... creo yo, tan sin fundamento, ¿no? O sea, empezando, por ahí llegué a escuchar malos comentarios de “la escuela de los gringos”, ¿no? o la escuela... “ah, sí, esa de... los güeros esos”. Y yo todavía llegaba a la escuela, por ejemplo, con la percepción de que me iba a topar con los dueños... unos gabachos, ¿no?, y que era una escuela donde me iba a encontrar puros niños güeritos [...] Llegué así con malas ideas, preconcepciones. Cuando llegué, platique con la directora y demás, y pues me di cuenta que ni al caso, ¿no? [...] Me di cuenta que pues finalmente el eje que maneja Pingüinos... [...] o sea, cualquier cosa que te rompa el sistema o que va en contra de lo normal, pues es digno de ser atacado, ¿no? [...] o sea, están hablando de permacultura, están hablando de... de un orden social totalmente distinto, ¿no?

Así, por razones organizacionales y de seguridad, y por su propuesta educativa, Erik y Margaret, en 2009, se inclinaron por El Pequeño Sol. Erik comentó:

El Pequeño Sol mantiene la filosofía de enseñanza para la vida, eso nos gusta mucho [...] que aprenda jugando, haciendo, tomando, experimentando, me gusta mucho esa forma de aprendizaje. [...] Me gusta mucho la idea de que Violeta conviva con otro tipo de personas, que sepa que... que hay otros tipos de pensamiento, que hay diversidad [...] Tengo entendido que, por ejemplo, en El Pequeño Sol hay esa convivencia, ¿no?, entre extranjeros con locales y con la parte indígena... que lleva una mezcla interesante, ¿no?

Cuestionando el sistema escolar.

Éstas eran las evaluaciones de Margaret y Erik en 2009 cuando Violeta tenía dos años y medio. Finalmente Violeta fue a El Pequeño Sol unos meses en 2009, hizo una pausa en 2010, cuando regresaron a Cancún, y se integró de nuevo en 2011. En 2010, Violeta fue inscrita a un kínder de forma temporal. Ya desde esa experiencia, comenzaron a cuestionar los conocimientos que transmite la escuela y las ventajas de la enseñanza en casa. Así lo dialogaron Margaret y Erik:

—¿Te acuerdas cuando Violeta tenía dos años y medio y se sabía los nombres de los Niños Héroes?... Tres, tres y medio. La estábamos llevando a la escuela allá en Cancún, y de repente llegó y recitaba perfectamente los nombres de los Niños Héroes [...] en el kínder se lo enseñaron, y yo decía... ¿¡qué uso, qué finalidad, qué propósito... qué..!?

—Muy diferente por ejemplo a cuando le contamos —porque ella preguntó, ella oía que si la independencia, que si esto, que si el otro... y por ahí hizo una pregunta— y Margaret le contó la historia de México, ¿no? De cómo se creó el país, ¿no? Muy a su nivel, ¿no?

—Le conté la leyenda de Tenochtitlán. “Y luego pues llegaron otros en barco y tal y tal...” “Y vieron muchas cosas que ellos no tenían y no conocían y se lo querían llevar todo”, ¿no? “Y pues los mexicanos pelearon por defender las cosas que eran suyas porque aquí nacieron y tal y tal.” “Y pelearon muchos años y finalmente los mexicanos ganaron y lograron tener su propio país y blablablá”... y ya, ella hasta la puede volver a contar.

Erik:

—¡Y te la cuenta! Y eso, por ejemplo, ¡a sus cuatro años que te cuente ese capítulo desde la fundación de Tenochtitlán hasta la independencia de México! [gesto de asombro]... A su nivel, ¡pero te la cuenta toda!

¿Desescolarizar o no desescolarizar?...

La experiencia en El Pequeño Sol fue ambivalente, pues consideran que tienen un buen sistema de aprendizaje y buenos valores, sin embargo hubo detalles que les empezaron a disgustar, y muy pronto se plantearon con seriedad la desescolarización como una opción viable para sus hijas. Platicamos el tema en 2011, cuando aún vivían en San Cristóbal de Las Casas y Violeta acudía al segundo curso de kínder:

...ha sido el debate de este año, ¿no? En el que hemos estado Margaret y yo. Nos habíamos sentido acá ¡súper de izquierda!, ¡ultras!, por entrar a El Pequeño Sol y por romper con muchas cosas y... por cómo vamos... incluso El Pequeño Sol ya se nos hace demasiado parte del sistema, ¿no?... Y lo ves y dices ¡güey, lo están replicando! [...] Y de repente llegas ya a un debate donde dices... bueno, y es que ya lo que sigue... —es que ya no hay más allá de El Pequeño Sol— ya lo que sigue es desescolarizar, por ejemplo... y ¡aviéntate tú ya el paquete!... ¡¿Uuuta, pero... tienes la capacidad!? Bueno... pues ese ha sido el debate del año. [...] Es un debate bien fuerte porque es así como luchar contra el demonio de perder lo que queda del sistema, ¿no? O sea, ¡ya!, ¡ya!... ¡romper!... Y finalmente tenemos la oportunidad porque ya nos animamos, porque ya estamos en ese proyecto de vida, porque así ha sido la evolución de nuestra familia, podemos ofrecerles una educación muy distinta donde pueden crecer sanamente...

Y es aquí que Erik plantea el impulso fundamental y el sentido que orienta su búsqueda de una mejor educación para sus hijas:

...pues parte de todo este proyecto finalmente ha sido: “quiero educar a mis hijas de una forma que sean responsables con su entorno, con la gente que los rodea, conscientes del impacto de sus acciones, pero también quiero que vivan lo más saludablemente, lo más fuera de la acción del sistema”. [...] Los conocimientos que ahorita el sistema académico te brinda, finalmente —¿podría darle el beneficio de la duda?—, yo creo que no, no son los claves para la supervivencia del ser humano, no sé [...] todo lo que ahorita el sistema enseña podría no ser lo más pertinente [se refiere a la perspectiva de un descenso energético que produciría el colapso del capitalismo actual].

Erik me platicó sobre la influencia mediática que se da con Violeta a partir de la convivencia escolar, pues, a pesar de que sólo ven materiales videográficos que ellos le compran, Violeta conoce diversos personajes de televisión, a través de la socialización con compañeros. En este sentido Erik considera que la escuela influye demasiado:

Lo que nos hemos ahorita planteado es... los conocimientos que pueden adquirir en la escuela, los conocimientos, sí se los podemos dar... Ciertamente la escuela les da la interacción, y les da otro tipo de dinámica, pero es un actor directo con el sistema que influye muy fuerte.

Margaret comenta la incertidumbre que les daba la decisión:

...nos preocupa un poquito, ¿no? Siempre tienes así la cosa de: ¿estoy tomando una buena decisión? Dice mi mamá: “esa espina la vas a tener por lo menos 20 años, así que... ¡relájate!” [...] pero sí creemos que nos va a dar mucha tranquilidad, mucha seguridad de que por lo menos estamos siendo como fieles a nuestros ideales, nuestras creencias, estamos siendo coherentes con nuestra forma de pensar y nuestra forma de vivir.

Para ese momento ya tenían el firme objetivo de desescolarizar a sus hijas. Con Violeta esperaban que cumpliera el ciclo y terminara el kínder en El Pequeño Sol, pero, con Tailí Margaret planteaba que simplemente no acudiría:

...yo creo que Tailí no va a pisar la escuela, yo creo que Tailí no, porque... Fíjate, yo ya aparte he estado teniendo una catarsis así medio gacha porque... aquí al lado hay una gran guardería... Entonces estaba yo aquí afuera tendiendo ropa y trajeron un niño y empezó a llorar ¡bien fuerte!, ¡bien fuerte! “¡mamáaaa! ¡mamáaaa!”. Y dije: “¡ah pobrecito bebé!” y me acordé cuando Violeta lloró algunas veces que la llevé a la escuela. Y sin que fuera intencional vi la hora y al rato dije “¡ese niño sigue llorando igual!”, y otra vez vi la hora ¡y ya habían pasado treinta y cinco minutos!, ¡y todavía ha de haber llorado como otros veinte!... Y dije “¡pobre criatura, ni siquiera se da cuenta que su mamá no lo oye!” [...] Yo me tuve que meter porque ya no soportaba escuchar más eso, ¿no?, y cuando me metí vi a Tailicita que estaba allí jugando con unas cajitas y dije: “Mi amor, yo no te voy a hacer eso”, “sí se lo hice a tu hermana, que Dios me perdone, pero ya a ti no te lo voy a hacer, ¡te lo juro!... Porque para mí fue bien difícil y bien doloroso cuando mandé a Violeta a la escuela —y no se acabó el mundo, todos estamos bien, no necesitamos terapia psiquiátrica ni nada, ¿no?—. Pero para mí... fue una experiencia muy fuerte, entonces yo creo que Tailí de plano no va a ir...

A propósito de Tailí, Margaret narra las presiones del contexto, en donde se suele asumir como natural que los niños vayan a la guardería o al maternal:

...hay mucha gente que me pregunta que si ya la voy a mandar a maternal, y yo digo: “¿Qué sentido tiene y por qué la habría de mandar, si yo la voy a cuidar?”... “¿Quién va a hacer esa chamba mejor que yo?”, ¿no? [...] todo el mundo así como... “¿¡Todavía le das chichi!? ¡Ya mándala a la guardería!” Y yo digo: “¿¡Quééé!?”

Es interesante cómo espacios como la guardería maternal, que son relativamente recientes, se han vuelto parte de los esquemas de la crianza en contextos urbanos. Erik agrega:

Y ni siquiera te preguntan todavía si trabajas... si tienes la necesidad de... ¿no?... Y gente que sabe que no estás trabajando te dice: “¡Ya llévala a maternal!”

Adiós anticipado.

A mediados de 2011, Violeta estaba inscrita en tercero de kínder en El Pequeño Sol. Mientras tanto sus papás habían comprado el terreno para su proyecto y comenzaron a planear su vida en la comunidad, lo que significaba que, en cuanto Violeta terminara el ciclo, dejaría definitivamente la educación escolar. Sin embargo, otras circunstancias condujeron a que Violeta no llegara a completar su tercer curso. Margaret argumenta dos cosas:

1) Al final no fui yo. Al final me la dejaron bien barata porque ellos empezaron en la escuela con locuras así de que: “La maestra no sé quién le dijo a la maestra no sé quién que era gorda” y “No sé quién dijo que quién sabe quién se operó las chichis”. ¡Y nos juntan a una junta de padres de familia a oír este rollo! Nos muestran la carta de denuncia de la maestra de preescolar y nos invitan a otra junta en la que una maestra dice que “no”, que ella no le dijo que si sus chichis eran postizas, que lo que le pregunto es que si... Y yo dije: “¿¡Qué esto!?”, “¿¡la dimensión desconocida!” o “¿¡Por qué yo hablando de las chichis de la maestra de preescolar con otros cuarenta adultos!?” Para mí fue como muy fuera de lugar, creo que ellos debían haber lavado su ropa sucia y decírnos a nosotros con tiempo, “La próxima semana es la última, va a haber una transición así y así para sus hijos” y cosas provisionales. En vez de eso, nos invitan a la verdulería a escuchar sobre las partes anatómicas de la maestra. Y dije: me la dejaron baratita, y desde ese día ya renuncié y Erik no, Erik insistía: “Que termine el ciclo, que termine el ciclo”.

2) Estábamos en eso de que termine el ciclo cuando Violeta ya empezó —yo creo que también Violeta se dio cuenta—... entonces ya empezó con que no quiere ir. Creo que también tuvo que ver que ella se sintió segregada. Ella se dio cuenta que la dejábamos en la escuela y luego Erik, Tailí y yo nos íbamos a desayunar. Erik, Tailí y yo nos íbamos a algún lado... Pasó que un día estaba con que “no me quiero quedar, no me quiero quedar”, y Erik me llama y me dice: “Esta aquí Violeta llorando, no se quiere quedar. Habla con ella”. Dije: “¡No, tu estas ahí, decide si la vas a dejar o no! Toma tú tu decisión

y yo la respeto, pero este es problema tuyo, no me la pases, ¿yo qué voy a hacer ahí por el celular?”. Pues total que la dejó y se vino a casa. Ese día por la tarde yo tenía guardia en la Cruz Roja, y cuando estaba en la guardia me empezó a dar la hora de ir por ella. Entonces teníamos que cargar a todas la unidades gasolina [...y decidimos con un compañero pasar por ella en la unidad...]. Yo dije “ah, tuvo una mañana tan difícil”, ¿no?, “seguramente se va animar”, ¿no?, “que vamos a ir por ella en la ambulancia” [...] Venia yo uniformada. Bueno. Nos salimos y empieza... [hace gestos mostrando la seriedad con que los recibió Violeta] subió, se sentó, “¿Puedes poner esto atrás?”. Y pasó. A mí me pareció ya un comportamiento así como raro. “¿Qué paso, amor, cómo estás?” Pues nada que me dice: “Es que mi papá me abandonó...” “No, hija, ahí sí te equivocaste, él es incapaz, yo igual”... Ella dijo: “Cuando tú estás llorando, le suplicas a una persona que no te deje y te deja, *eso es abandonar*”.

Margaret y Erik consideran que este fue el “jaque mate” de Violeta y ya no pudieron sino darle la razón. De hecho, se había vuelto una constante que en las mañanas lloraba porque no quería ir a la escuela. Margaret comenta cuando fue a platicar esto a El Pequeño Sol.

...yo fui a manifestar que Violeta no quería quedarse en la mañana [...] Que estaba diciendo que no quería ir, que no quería ver a su maestra. Se los estaba diciendo. Era lo primero que me decía en el día, antes que buenos días: “Yo no quiero ir”. Y entonces yo fui a exponer esto y dije: “No me parece normal que la niña llore tanto a lo hora que la deja” [...] y claro que me dijeron lo de siempre [tono burlón]: “No, no, es que llora cuando tú estás, en el momento en que tú te vas ella se pone a jugar y si quieres la filmamos”... Respecto a lo otro, la loca era yo... ¡Claro que, para mis pulgas...!

Fue entonces que pensaron bien las cosas y decidieron no llevarla más a la escuela. La siguiente es la evaluación final del Pequeño Sol en palabras de Margaret:

Mira, yo siento que El Pequeño Sol es buena escuela. Que para muchos que venimos de muy adentro del sistema es así lo más alternativo del mundo. Si yo me regresara a vivir a San Cristóbal y tuviera una vida de empleado (de esas cosas que no te dejan elección), volvería, ¿no? Mis hijas irían al Pequeño Sol, ¡sin duda! Pero cuando quieres ir un poco más allá en tu libertad, o sea, yo te puedo decir que a mí, desde que exista un horario, me puede parecer fuera de lugar. Te digo, yo ya estoy en gran ultranza, del otro extremo, ¿no?

Que ya no puedo ni apegarme a un horario [...] Entonces finalmente quieren ser un poco Montessori, quieren ser un poco Waldorf y quieren ser un poco SEP, y ser un poco SEP es lo que les mete en límites, ¿no? [...] sigue habiendo un hacinamiento como selectivo de edades, en donde todos los que tienen siete años se meten en este cajón ocho horas, a todos los que tengan nueve les enseñamos esto, se meten en este cuarto ocho horas diarias, o sea no, y eso también a mí me parece que... que no ayuda. También me parece que 25 niños para una maestra es mucho, creo que por eso tienen que ir ocho horas los niños, si tuviera diez una maestra, en cuatro horas.

Homeschooling.

Al final, con todo y los temores que tenían de estar tomando una buena de decisión o de ser capaces de suplir desde la casa el papel de la escuela, Erik y Margaret tienen hoy casi cinco años de llevar la educación de sus hijos en casa. Margaret —que estudió la licenciatura en educación y llevó un curso para la enseñanza preescolar— ha sido la responsable principal del proceso. Y como tuvo la experiencia de trabajar en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) con el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo 10-14 (MEVyT 10-14) (conocido como Programa 10-14 por ir enfocado a dichas edades), han decidido basarse en los programas y materiales didácticos de este modelo. De cualquier forma, Erik y Margaret complementan este programa con otras actividades que ellos mismos diseñan retomando otras experiencias educativas.

Elegir el Programa 10-14 fue una decisión estratégica, pues les da la posibilidad a las niñas de que, eventualmente, validen sus estudios a través de una institución pública. Erik me mostró algunos de los libros, en los cuales se visualiza un enfoque práctico, donde los conocimientos se aplican y contextualizan en la vida diaria. Esto coincide con la visión educativa de Margaret y Erik, que consideran que la propuesta didáctica está muy bien planteada y les sirve como un eje sobre el cual ellos también innovan e incluyen otros contenidos. Por lo demás se trata de un programa que por su calidad e innovación ha logrado un premio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).¹¹⁰

¹¹⁰ Erik me comentó que el profesor los visitó para pedir que Violeta se inscribiera en la escuela de la comunidad. Al conocer que no deseaban inscribirla porque hacían enseñanza en casa, les propuso inscribirla aunque no asista y sólo presente sus exámenes al final de curso. Esto es porque las plazas de maestros dependen del número de niños inscritos. Por eso actualmente Violeta aparece como inscrita en la escuela de la comunidad y acreditará la primaria de manera oficial. El maestro le contó que

En general, el horario de estudiar es por las mañanas después del desayuno, y dos o tres horas son suficientes. Sin embargo, dada la profesión de Margaret como partera y enfermera de la comunidad, frecuentemente ocurren imprevistos. Cuando eso sucede, hay flexibilidad. La sesión de estudio se puede recorrer a la tarde o se puede recuperar el fin de semana. En muchas ocasiones incluso se adelantan contenidos. Sobre la dinámica del *homeschooling* en la vida cotidiana, Erik comenta:

...no es tan rígido así de 5 días de la semana, ¿no? ¡A veces son los siete!, dependiendo de... Por ejemplo, ahorita Violeta, esta vez no quiso vacaciones de verano, y no paró. Y por lo mismo entre partos y entre otras cosas, pues a veces son 7 días de la semana (porque Margaret estuvo ausente tres días, haz de cuenta) para ponerse al corriente. Aunque no les manejamos que tienes que terminar cuarto con el ciclo escolar, pero sí tratamos de que sea un paquete de libros al año, sin clavarnos y decir: “¡Órale, ahora ni modo, dos semanas en chinga!”. No, a un buen ritmo pues no pasa nada; no es como que... “¡nada!, ¡te atrasaste y listo y a veces vas más adelantada!”, pero en general más o menos son unos 5 días a la semana.

Durante estos años, la responsable de planear y llevar a cabo el *homeschooling* ha sido Margaret, sin embargo, cada vez más se ha ido integrando Erik. Sobre la forma de trabajar, una mañana Margaret comenta:

...me pongo una de un lado y una del otro. Violeta se ha vuelto muy autogestiva, entonces sí puedo como darle instrucciones y que ella vaya trabajando sola, y realmente me interrumpe cuando estoy con Tailí, cuando tiene algo como, “Oye, mamá, ¿te acuerdas que dividíamos así y así?”, “Sí, pero aquí no, Violeta”, corregimos y tal; también yo sé con qué trabajos ella puede ser más autogestiva, entonces selecciono lo más complicado en lo que yo tengo que acompañar a Tailí.

Ventajas didácticas de la escuela en casa.

Hacer enseñanza en casa brinda diversas ventajas didácticas, una de ellas es que los padres están conscientes de los temas que van viendo y eso les permite dar ejemplos reales en el día a día. Margaret comenta:

año con año los tamaños de los grupos fluctúan. Para evitar reducción de plazas, los supervisores balancean las escuelas; a algunos niños de las escuelas con superávit los inscriben en donde existe déficit.

...cruzas los ejes cuando te da la gana. Por ejemplo, ahorita estoy viendo con Violeta los cuerpos geométricos y las figuras geométricas, ¿no?, cuál es la diferencia [...] El otro día habíamos estado hablando de si comprábamos en la papelería el coso ese cuerpos geométricos o de si Erik se ponía a trabajarlos con cartón, y dije, no, mejor lo hago con el cilindrito con el papel de baño y así, y luego dije, los que me faltan, caminando por el mundo, finalmente estamos hablando de los cuerpos geométricos.

Con relación a las matemáticas, Margaret les pone a hacer cuentas reales en la vida cotidiana:

...le doy la cuenta en el restaurante y le digo: “A ver, revisa que todo esté bien, revisa si anotaron bien los precios, súmalo y luego voy a pagar con un billete de a 200, dime cuánto me van a dar de cambio”.

Erik agrega:

Y luego ellas lo hacen naturalmente. Estás pagando y ahí están, a veces la quieres parar porque lleva todo el día... Y cada que alguien te dice “son tanto”, desde que ve, te dice, “espera, espera, espera” (hace sus cuentas), no deja que te den el cambio...

Un ejemplo para cambiar de paradigma.

Sobre cómo fue que comenzaron a pensar en la desescolarización, Margaret comenta:

Una amiga me había comentado que [hace tono de duda]: “Hay una corriente en que no se manda a los niños a la escuela, sólo se les da el material y ellos aprenden solos”. Y no le di mayor importancia, ¿no? [gesto de extrañeza], pero esta otra chava [una amiga española que con su pareja hacían enseñanza en casa] sí me dijo: “Ellos no están escolarizados y estudiamos en la casa y tal”. Y me quedé pensando: “¿¡Y se puede!?” Entonces fue la primera vez que yo hice contacto con otra forma de criar y otra forma de vivir. Y dije: “¡Tal vez no es tan loco como parece, ¿no?!” Y por esas fechas fue que Violeta dijo: “¿Y por qué me mandan a mí a la escuela y ustedes se van todo el día juntos y me dejan a mí en la escuela?” Entonces, como familia, pensamos por qué seguimos los rituales de la sociedad si realmente no lo queríamos. Yo nunca estuve recontenta con que Violeta fuera a la escuela, ¡jamás estuve de acuerdo! Decía entonces: por qué sigo estos

rituales sociales y no lo creo de fondo en mi corazón. Pero nunca había coqueteado yo con la idea de: yo voy a ser anarquista y me voy a salir...

Los miedos de la gente.

Margaret relata cómo muchas personas se sorprendieron de la decisión de hacer enseñanza en casa y llegaron a cuestionarles. Uno de los principales miedos es el referente a que se asume que la escuela es un importante espacio de socialización para los niños.

...siempre están nuestros compatriotas, amigos, compañeros, agrandando nuestros miedos, en lugar de impulsarnos... Entonces: “¡Nooo!, ¡la socialización!, ¡nooo!, ¡pobrecita! ¿Y si no puedes? y ¡Se va a volver loca!, ¡el aislamiento!, ¡qué difícil!, ¡qué aventada eres!

Al respecto Margaret argumenta:

Hay mucha confusión entre qué es socializar y qué es encerrarte todos los días con otros treinta niños, porque socializar no tiene edad, no tiene género y no tiene particularidades. Socializar es convivir con otras personas. Entonces yo creo que es un *trip* que tienen muchas personas de que no socializan con otros niños, y es que... ¡Es erróneo! Si yo fuera una ermitaña y estuviera encerrada en una cabaña, pero si las opciones de socializar son diversas y de pronto puedes socializar con niños que hablan otro idioma, de pronto con jóvenes, de pronto con niños más pequeños, [...] me parece que incluso tiene más herramientas para socializar porque no se limita a gente de su edad. Pueden perfectamente integrarse a una conversación de adultos. No le tienen miedo incluso de la diferencia física, ¿sabes? Si alguien es más moreno, más rubio, más alto, lo que sea, ¿no?, porque en la casa hay muchas oportunidades de convivir con gente muy diversa.

Homeschooling y estilo de vida.

Erik y Margaret consideran que el miedo se debe a límites de las propias personas. Para ellos, hacer escuela en casa depende de tu estilo de vida. Por turnos comentan:

Margaret:

La verdad, si a mí alguien me pregunta qué tan difícil es, ni si quiera me queda pararme el cuello y decir: “¡No, la verdad es muy difícil!”. Nada, ¡es súper fácil!, cualquiera lo puede hacer, todas las mamás, si tienes el tiempo...”

Erik interviene:

Es lo que iba a comentar, el tema de hacer enseñanza en casa es qué tan compatible es con tu estilo de vida, porque hay quienes se los explico y pueden decir “¡guauuu, es la onda!”, pero, pues es real, no tienen tiempo...

Margaret continúa:

O la otra sería qué cambios puedes hacer en tu estilo de vida, porque hay mucha gente donde mamá gana 12 mil pesos, papá gana 12 mil pesos, y en colegiaturas se van 12 mil pesos, ¿no? Entonces es ahí donde yo de pronto me pregunto si realmente tiene caso estar pagando 12 mil pesos de colegiatura, o podrías tú estar dispuesta a quedarte en casa, no ganar esos 12 mil pesos que no tienes que pagar y quedarte y ser feliz, y en vez de pagar tus boletos de avión en temporada alta cuando quieres ir de vacaciones, pagarlos en temporada baja.

Efectos inesperados.

Precisamente, una de las cosas que descubrieron cuando comenzaron a hacer enseñanza en casa, fue lo que brinda no depender de los horarios y calendarios que manejan las escuelas, sean públicas o privadas. Erik comenta:

...¡claro!, muchas de las cosas que no puedes hacer en la vida actual son por los horarios de los niños, [...] es como que en la vida diaria el mundo está diseñado para parar en vacaciones...

Como ya se comentó, Erik y Margaret, tienen mucha flexibilidad, la escuela en casa les da flexibilidad de mover los horarios de acuerdo a las necesidades de la granja o a los imprevistos del día a día. Esto se aplica incluso a estudiar en el contexto de los viajes, es decir, “las vacaciones”. Margaret comenta:

Igual cuando me voy de vacaciones, por ejemplo febrero, que es el mes más frío, que normalmente me voy allá con mis papás y llevo a las niñas. Se queda el Erik aquí, manteniendo el huerto, y me las llevo con libros, si me da la gana cuando estemos allá seguimos avanzando, si me da la gana...

En este sentido, Margaret hace hincapié en que no se requiere mucho tiempo, cuando en la vida diaria y la convivencia se generan los conocimientos.

Lo que pasa es que la escuela del día a día es su vida, de distintos grados, con distintos temas, con distintas situaciones... Hay veces que me echo hora y media, hay veces que me echo dos horas y media y ya está. Y cubro tres materias...

En términos generales, el resultado es que cuentan con más libertad al no estar atados a los tiempos y dinámicas escolares:

Yo hago con mi vida lo que quiera, sabes, yo no le tengo que pedir permiso a nadie, si ahorita tú me dijeras: “Oye Margaret, pues ahorita yo me voy a seguir hacia Guatemala, ¿no se te ofrece nada?”, te podría decir: “Y qué ¿tienes mucho espacio?”, “Pues sí”, “¡Pues vamos!” Y si me da la gana, cierro mi casita, encargo mis animales y me voy a Guatemala. Cuando estás en el sistema, ni lo piensas, simplemente hay periodos que el sistema te permite hacer con tu vida lo que quieras y hay periodos que no, punto [...] Hoy disfruto de mi libertad, y ni siquiera me la estaban quitando en un inicio [no lo cuestionaba], como una tonta fui y entregue a mi hija llorando en brazos de una desconocida y me di la vuelta seis horas diarias esperando que todo estuviera bien.

Así, vivir el día a día sin la presión de los horarios escolares es para Margaret una cuestión de salud física y emocional, tanto en lo individual como en lo familiar.

No tengo prisa... no me angustia la socialización de la que las meten en un cuarto, que las clasifican por su edad cada una [...] No necesitamos obedecer a los horarios de los demás. Tú me dices que un día de frío enrolle a mi hija en todo lo que tenga y la saque para llevártela a no sé dónde y no lo voy a hacer, porque hasta eso ya me acostumbré a que si hace frío no salen de la casa [...] ¡No!, yo me espero a que el día entibie y cuando el clima está decente para que el niño ande abrigado normal, entonces empezamos [...] Tiene que ver con el ámbito de la salud, yo me acuerdo que a Violeta la disfrazaba de oso, le ponía gorro, guantes y la tenía que ir a botar a las ocho en la montaña. Claro, en tres días estaba con tos. Oye, con ese frío, si no tienes que salir, no salgas... Y recuerdo que decían no, que hay una epidemia de varicela en la escuela y hay la varicela. “¡Claro, es el hacinamiento!” Pero estamos hablando hasta de salud.

Horizontes ampliados.

Después de cuatro años en que, con miedo, se arriesgaron a hacer enseñanza en casa, no dudan que fue la mejor decisión. Al principio ni siquiera imaginaron los beneficios que se iban

derivar de ello. Para Erik y Margaret, la enseñanza en casa va más allá de los conocimientos e información que las niñas pueden adquirir, se trata del impacto que tiene en la vida familiar como un todo. Margaret es contundente al evaluar su decisión:

¡Yo de ninguna manera!, ¡jamás volvería a una escuela, eh!, ¡ninguna!, ¡nunca en la vida!, ¡nunca jamás! Creo que cuando lo decidí no sabía lo bueno que era la decisión, pero creo que ha sido una de las mejores decisiones de mi vida, [hace una mirada cómplice con Erik, quien exclamó “¡ándale!”], y agrega:] Bueno, entre otras, ¿no?, entre otras, entre otras... [risas] Porque muchas veces comprendemos eso de la enseñanza en casa como que estamos hablando de enseñanza, y no, estamos hablando de la vida misma. Estamos hablando de la vida integral, estamos hablando de la familia, estamos hablando de la salud, ¿sabes? [...] Entonces la gente dice: “¿Qué tipo de educación quiero para mis hijos?”, ¿no? “¿Tradicional, Montessori, o educación en casa?”. “No, yo educación en casa no, yo la verdad es que no podría estudiar, yo no fui bueno en matemáticas”, y te quedas enfocado en ese rollo de la educación y realmente es muchísimo más que eso [...] Entonces, te digo, va más allá de la enseñanza, la enseñanza es el plus. Pero que ellos se sientan acogidos en su familia, seguros, que ellos comiencen el día con calma. De que si quieren hacer yoga, de que quieren meditar, que si quieren hacer un ritual, que si quieren hacer buches con aceite, de que quieren salir a ver los pájaros. Y luego a veces pienso qué chido va a ser qué pasa con ellas que están creciendo sin esta estructura de lo que debo hacer o lo que sea, porque claro, yo nací con esta estructura, y entonces todo los días me levanto temprano, me pongo el uniforme, voy a la escuela, hago lo que me digan ahí, me regreso a casa, como que hago la tarea y probablemente veo la tele, leo o lo que sea, ceno y me duermo. ¡Si es el día de la marmota!, ¡todos tus días así hasta la universidad! [...] Luego el trabajo. ¡Y siempre te está esperando el siguiente camión en que te vas a subir!...

Cuando pregunté qué piensan del argumento de que no crecer con esas estructuras puede afectar a los niños y hacerlos desadaptados sociales, Erik y Margaret comentaron:

Erik:

...lo poco que te puede quedar es bueno —yo no soy el dueño de la verdad—. Mañana ella quiere hacer una carrera en finanzas e ir a estudiar a Texas, ya logró su beca y quiere volverse así... bróker de la bolsa de valores de Nueva York.

Margaret:

¡Sí!, si de repente te dice: yo quiero ser actriz de Hollywood, lo que sea, lo va a hacer, y ya que viste que lo puede hacer, ya que viste que en cualquier momento ella puede decidir hacerlo, [...] no les estas quitando, sino al contrario les estás ampliando más el abanico de posibilidades. Ellas pueden hacer lo que cualquier chavito de ciudad, más con el abanico de vida alternativa.

Al final Margaret remata:

Yo pienso que soy una inadapta social y encuentro la forma de vivir bien y ser feliz, entonces si ellas terminan siendo unas inadaptadas sociales, entonces también van a buscar a los inadaptados y serán felices.

Revisando la experiencia.

La transición de Margaret y Erik inició buscando un lugar en que Violeta tuviera una buena opción escolar. El gancho que los atrajo a San Cristóbal de Las Casas fue El Pequeño Sol. La imagen que soñaban era un pueblito, una casa, un pequeño negocio, una vida familiar apacible e integrada y una escuela en que Violeta aprendiera valores alternativos en un ambiente de libertad. Sin embargo, de camino a San Cristóbal los horizontes para una vida alternativa se fueron ampliando y, aprendiendo de aquí y allá, mientras exploraban posibilidades, la casa se convirtió en una granja ecológica y comenzaron visualizar la posibilidad de desescolarizar.

Fue un proceso de sólo unos años. Conocieron el abanico de escuelas alternativas, conocieron perspectivas y opiniones locales y afianzaron su decisión de optar por El Pequeño Sol y Violeta estudio allí. Sin embargo, para 2011, Erik y Margaret ya tenían en sus planes desescolarizarla al terminar el kínder, y una cadena de sucesos precipitaron la decisión antes de finalizar el tercer año. A final, la razón principal fue el propio cuestionamiento de Violeta por ser dejada en la escuela mientras ellos y Tailí hacían actividades juntos. Así, con muchas incertidumbres, discutidas por ellos mismos y planteadas por gente a su alrededor, comenzaron la enseñanza en casa, mientras ponían las primeras piedras para construir una granja y comenzar su proyecto en la comunidad.

Hoy llevan cuatro años y consideran que fue la mejor decisión. Asumen que dejar a los niños en la escuela es un abandono cuando lo mejor es estar con su familia y, luego de iniciar la nueva dinámica de la enseñanza en casa, identifican varios efectos positivos en la vida familiar. La enseñanza en casa no tiene horarios fijos, se realiza en poco tiempo, el aprendizaje se contextualiza en todo momento y se adecua a las necesidades de las actividades cotidianas en la granja, en el consultorio y en la comunidad. No hay estrés matutino, las niñas salen simplemente a disfrutar la mañana en la granja y si hace frío no hay quien las fuerce a salir. De esta manera, el *homeschooling* se integra a su estilo de vida, las niñas tienen tiempo de sobra para sí mismas, aprenden los oficios de los padres, desarrollan sus propios proyectos y aficiones y participan en diversas actividades, socializando con voluntarios de diversos lugares del mundo y personas de la comunidad.

De igual forma, si quieren viajar, Erik y Margaret sólo toman la decisión, pues aunque a veces se complica, en general han logrado coordinarse con voluntarios amigos, algunas veces con vecinos, para que se queden a cargo de la granja familiar. Además, cuando salen de casa, en el camino, más allá de la idea de vacaciones, encuentran ejemplos para contextualizar los aprendizajes e incluso llevan los libros y hacen enseñanza durante el viaje. De igual manera, muchos días que en teoría son libres, Violeta pide seguir avanzando, se ha vuelto muy autónoma en el estudio, retoma los libros y solamente se acerca a Margaret si tiene alguna duda.

Erik y Margaret saben que ellas tienen la posibilidad de validar sus estudios oficialmente si así lo desean, estratégicamente utiliza el Programa 10-14 de INEA y con ello garantiza las bases para aprobar. Pero, si bien han tenido esa precaución, al final no fue necesaria, pues, de cualquier forma, el maestro de la escuela les ofreció que se inscribieran sin asistir; la razón, lograr la cuota de alumnos necesaria para mantener la plaza de maestro asignada a la comunidad. Así, Margaret y Erik visualizan que en el futuro sus hijas pueden decidir integrarse a la dinámica de la sociedad contemporánea, estudiar una profesión si lo desean, pero contarán con una experiencia vital alternativa, que piensan que, más que negarles opciones, las aumentaría.

La importancia general de la experiencia de Erik y Margaret es que nos permite desnaturalizar nuestros supuestos cotidianos y visualizar que hay otras opciones para vivir. Nos enseña que cosas sencillas como el estrés de las mañanas para arreglar a los hijos puede ser cuestionado si en lo que estamos pensando es tener espacio familiar y sentirnos bien. Es claro que los horarios y las formas de enseñanza escolar son funcionales para el Estado, el comercio y la

dinámica frenética de consumo, pero no necesariamente para la felicidad personal. Es verdad que muchas familias no cuentan con los recursos que Margaret y Erik tuvieron para cambiar de estilo de vida, ellos lo reconocen, pero más allá de eso, su experiencia permite visualizar muchos de nuestros grilletes cotidianos y concebir otras posibilidades. Al final, lo importante, más que contar con recursos materiales, es contar con opciones.

La escuela es parte inherente del proceso civilizatorio del mundo moderno, que con sus horarios y dinámica nos forma de acuerdo a las necesidades del mundo contemporáneo. La escuela se nos impone como imperativo de la vida —una realidad no planeada derivada de los múltiples planes de nuestros ancestros— y, de hecho, la experiencia escolar se ha ampliado cada vez más, hacia los primeros años y luego, durante la vida adulta, con los diversos grados profesionales a los que es posible acceder. Concebir salir de esa dinámica requiere una ampliación de horizontes que por lo general se nos escapa por estar inmersos: “El pez es el último en conocer el agua”.

“¿Y se puede?”, fueron las palabras de Margaret la primera vez que escuchó sobre la enseñanza en casa. Una vez concebida la posibilidad, tuvieron que empujar a través de los dilemas y temores sociales para animarse a realizar el cambio. Al final, la enseñanza en casa ha sido totalmente compatible con la dinámica de vida que eligieron como nuevos granjeros. Lo interesante es que han adaptado conocimiento académico, que es resultado del proceso civilizatorio moderno, a sus necesidades vitales actuales, cuando la mayor parte de las veces ocurre al revés, es decir, adaptamos nuestra vida a las dinámicas, instituciones y valores que, al ser el entorno normal, se nos imponen como si fuesen la vida misma.

Medios masivos de comunicación

Los medios de comunicación, como la tv y el internet, son socializadores de conductas y patrones culturales que tienen un peso fuerte en la crianza contemporánea. Eso significa que los niños tienen mucho más influencia cultural externa al grupo íntimo que en otros tiempos. Sea que se cuestione o no esta tendencia en un plano de práctica política, es evidente para toda familia que los niños aprenden mucho más de lo que existe en casa y muchas veces las conductas y valores adquiridos no coinciden con la perspectiva propia. A continuación veremos cómo las familias de estudio enfrentan la influencia de los medios de comunicación en la vida de sus hijos.

Anita, Franco y Melissa.

Para Anita y Franco, que tienen una visión crítica de los contenidos televisivos, ha sido un reto enorme el hecho de que, con cinco años, Melissa haya comenzado a tener interés en los medios de comunicación, sobre todo la tv. La socialización entre pares ha sido una influencia clave, pero, como veremos, el reciente deseo se relaciona también con el proceso de nacimiento de la persona en Melissa, pues ha iniciado una etapa donde comienza a reconocer valores sociales de su entorno y, no sin conflicto, a través de ellos busca definir su identidad.

El naciente interés.

El acceso de Melissa a medios como la televisión, la computadora, el internet y los videojuegos tiene restricciones claras planteadas por Anita y Franco. La televisión que tienen llegó a sus vidas en una ocasión que Anita enfermó y pasó un par de semanas en cama. Fue una manera de entretenerse mientras mejoraba. Hasta sus cinco años, Melissa prácticamente no la miró. Alrededor de los cinco años comenzó a tener interés cada vez mayor y Franco y Anita han tenido que ser muy rígidos para evitar que la vea en exceso y para que no vea contenidos que les parecen inadecuados. Anita comenta:

Mira, no ha visto nunca, ahorita está empezando a pedir [...] de hecho tenemos que ver cómo manejarlo porque nos lo está pidiendo a veces también todos los días, regresa a las tareas, terminó de comer y: “¿Puedo ver *El Chavo*?” y le digo: “No, espera, primero terminamos de comer”, después ayer la dejé 20 minutos...

Franco comenta:

...ahorita le está empezando a gustar ver tele y todo, nosotros no estamos muy de la idea, pero poco a poco estamos cediendo que hay momentos también para ver algo de tele, ¡pero son momentos!, y bueno, llega el momento en que ya tienes que apagar: “hija, hay que apagar”, y si no lo apaga, lo apago yo, ¡y ya! Y después: “Has el berrinche, has lo que quieras, ni modo”. O sea, hay un tiempo [...] en la tarde terminando de comer, si descansamos un rato puede ver una media hora tele [...] Le gusta Bob Esponja, digo, si fuera por ella igual vería cualquier cosa, ¿no?, pero no le permitimos cualquier cosa.

Sobre el reciente interés por la televisión Anita, plantea precisamente que sólo se le permiten ver dos programas, esto es, máximo una hora al día:

...le gusta *El Chavo del Ocho*, porque en realidad no ve los otros, nunca estuvimos de acuerdo... entonces yo ahorita le dejo ver *El Chavo del Ocho*, cuando toca porque es muy temprano, [...] pero tiene el acuerdo que, cuando yo le diga “lo apagas”, lo apaga, si me sigue pidiendo ya no va a ver [...] O le gusta *Bob Esponja*, pero *Bob Esponja* no sé cuántos episodios pasan, hay entonces después que vea, uno quiere ver otro, o sea dura como más de una hora, algo así....

Franco comenta sobre de dónde vienen los principales motivos que han creado el interés por la televisión a Melissa:

...pues sus amigos son de un montón de tele, pues hablan de las caricaturas, hablan de las cosas y entonces, pues ¡ella se hace picadita de ganas! [...] [A veces] va a la casa de los amigos y pasan horas frente a la tele, porque suele ser así, muchas familias de aquí... la tarde comes y después de... por ejemplo, ven la tele, ¡ahí se quedan viendo la tele toda la tarde!

Tv abierta vs tv pagada

Anita y Franco han decidido no tener cable (sistema de televisión pagado) porque no sabrían cómo controlarlo. Aunque consideran que con los sistemas de cable existe programación más adecuada. Franco:

Si tuviéramos cable, pero no queremos tenerlo, este... la programación de *Discovery Kids*, por ejemplo, parece mucho más adecuada, o sea sí, pues ahí ves que realmente son historietas, buenas o malas, pero finalmente se mantienen en límites aceptables en términos de violencia, en términos de... Está más o menos aceptable la cosa, cuestionable si quieres en grandes aspectos, pero la programación general de la televisión es bastante nefasta.

Aún sin tener cable. Melissa sabe toda la programación de *Discovery Kids* por influencia de sus amigos. Por eso, cuando van de vacaciones y se hospedan en algún hotel, Melissa es feliz. Anita comenta:

...en la escuela hablan de estos personajes sus compañeros, entonces ella se sabe toda programación del *Discovery Kids*, pero saber dónde la vio, o sea lo habla con sus compañeros... Y luego cuando vamos a la playa está el cable en el cuarto; cuando

regresamos a descansar ella sabe que tiene derecho a ver *Discovery Kids*, de hecho a ella le encanta, pero de eso una hora, porque después volvemos a salir, o sea no hay más que cierto tiempo [...] cuando va, ve normalmente *Discovery Kids*, no hay problema, porque incluso los programas son muy bonitos, no lo... no lo consigo [el sistema de cable] porque va ser una adicción, no sabría cómo evitarlo.

En casa, con las opciones de tv abierta, Melissa ha tenido que conformarse con dos programas, aunque ha insistido mucho en ver una telenovela de adolescentes. Anita y Franco, después de ver su contenido, han sido muy estrictos en no permitirle mirarla

...preferiría un programa de *Discovery Kids* que uno de estos de... bueno, *El Chavo* todavía no hay ningún problema...

La telenovela de moda.

A pesar de ello, la influencia externa, principalmente de su amiga Niki, ha hecho que esa telenovela sea casi una obsesión de Melissa. Anita narra cómo cuando visita a su amiga Niki, suelen ver la novela:

....porque cuando va a la casa de alguna amiga ella ve una novela que es donde cantan esta canción [“Mundo de caramelo” de Ana Paola]... Sí, yo la vi... la novela, la quise ver, no me parece a la edad de Melissa, no me parece adecuada... la novela trata incluso cuestiones que no son de su edad [...] ella sabe que cuando va a casa de los demás prefiero que juegue y de hecho ella también prefiere, porque va y les dice: “Yo vine para jugar, no para ver tele”, pero cuando va con esa compañera sí ve la tele, esa novela seguramente la ve, no lo puede controlar, y eso sí a mí no me gusta, sinceramente.

Franco comenta sobre el contenido de la telenovela:

[Es una telenovela] para niños un poco más grandes, ¿no? O sea... como se llama *Atrévete a soñar*, pues es para los adolescentes, ¿no?, los protagonistas son adolescentes, ¿no?, tienen sus novios, sus novias, se abrazan, se besan y toda esta cosa, ¿no? Pues ellas tienen cinco años y medio, o sea como que es un poco temprano.

Anita comenta cómo a Niki, su mejor amiga, le permiten ver programación que nos les parece apta para su edad. Ellos se manifiestan claramente en los juegos de roles que practican cuando Niki llega de visita:

Ella que ve bastante tele y ve también cosas que no son así mucho de la edad, entonces con el asunto de dos personas que se besan, a veces cuando invita a sus compañeras simulan que una es la esposa y [...] que... estaban... dos enamorados y que llega un momento en que se besan, nada más que ahorita con lo de la influencia les dijimos que se besen en la mejilla. [...] Pero está muy en este plan de la... del beso, del beso en la boca...

Uno de los juegos de roles que hace es precisamente con los personajes de *Atrévete a soñar*:

...su amiga está muy aferrada, cada vez que viene a la casa juegan a esto de Don Teo y la otra... no sé cómo se llama, o sea juega a la novela, [...] Este asunto que me parece hasta demasiado, ¿no?, obsesivo, y eso sí me preocupa [...] no sé, como que me parece que está chiquita para este tipo de [programas].

Ante la insistencia de Melissa y para cerciorarse del contenido, Anita y Franco decidieron ver algunos capítulos con ella. Anita platica cómo Melissa busca identificarse con personajes y eso les provocó cierto conflicto. Aprovecharon entonces para tratar de plantearle un sentido diferente:

...uno de estos personajes, no sé su nombre, usa una pluma así muy excéntrica, entonces no me gusta porque ella se ve identificada con los personajes que ve, [...] porque cada vez que empieza dice: “yo soy este... yo soy...” O sea, ella busca identificarse. Entonces ahí primero empezó a decir que era la más fresa de la novela, y entonces yo consternada le dije a Franco... “no le digas que no así muy duro porque si no por despecho lo va a hacer”. Entonces de a poquito regresamos a decir: “Mira, a mí me gusta más la otra”, entonces ella pregunta: “¿Y por qué, mamá?, ¿no te gusta?” “Pues no sé, hija, me parece muy creída... no sé, ¿no te parece?” Entonces ya le gustó más el otro personaje el más, digamos... “normal” [...] Pero en realidad ni es saludable, además no me gusta por este mundo falso que propone de esta manera de decir y hablar fresísima, y entonces ella quiere jugar imitando a uno que ni siquiera tiene la conciencia de entender si es lo que quiere, ¿no? [...] O sea, no son valores que a mí me gustan, eso de que el novio de ella te besó a ti, o sea a los cinco años eso no es tu problema, sinceramente...

De esta manera, Anita y Franco decidieron limitar que Melissa viera la telenovela; sin embargo, fue un dilema, pues sigue siendo una tentación para Melissa. Franco comenta cómo la telenovela y otros contenidos que no consideran aptos siguen estando accesibles, cuando visita a compañeros, en especial, su amiga Niki:

...es que Niki tiene una hermana más grande y tiene diez años y ve cualquier tipo de programas, y sus papás le dejan que ella vea... no sé, esta novela donde está patito [*Atrévete a soñar*] y estas cosas, ¿no? Pues yo creo que es un poco tentador para Melissa, y menos quiero que vea pues programas así donde estos de *police* (policíacos, perdón) o estas cuestiones de... también novelas estúpidas que pasan en la tele, donde todo mundo llorando o... digo, estereotipos así como que creo que no son aptos ahora.

Anita comprende un poco la situación que permite que Niki vea programación no apta para su edad:

La niña tiene la misma edad de Melissa, luego ella tiene una hermana más grande de ocho años que ve... no, de diez... de diez años que ve esta telenovela... Pues yo entiendo que la mamá tiene sus dificultades, este... o sea, si tienes dos hijos de esa diferencia de edad, cómo le dices a uno [que no vea] y luego que mi hermana tiene dos hijos con una diferencia parecida, de hecho el chiquito ve lo mismo que la grande, o sea no puede hacerse una distinción ahí...

Estrategias de mediación.

Por ello, dadas las dificultades para mediar la influencia televisiva externa, Franco y Anita han decidido ser firmes dentro de su propia casa. A veces, cuando van a visitar amigos o amigas, suele ser una demanda encender el televisor, pero les permiten sólo un programa y les conminan a que se diviertan jugando. Anita comenta una de las estrategias:

...cuando viene un compañero o compañera, después de que han jugado, ya que empiezan un poco a tener un periodo así de... un poco de aburrimiento, entonces yo le propongo, porque a veces hay compañeros de ella que están muy acostumbrados a la tele, entonces le digo: “Por qué no sacas el rompecabezas y lo vamos a hacer”, “las memorias”, entonces primero me dice “no” y el compañero “no sí, yo quiero ver”, y entonces por eso lo juegan... [Antes comentaba que Melissa no es muy adepta a este tipo de juegos].

Franco por su parte señala que una de las estrategias es mostrarle, cuando hay oportunidad de verla juntos, que la televisión no es confiable:

...le hemos enseñado que la televisión generalmente suele decir mentiras, que lo que pasa en la televisión no suele ser real y que mucho de lo que la televisión te dice es para venderte algo y para convencerte que... Y entonces ella la mira y dice: “Eso no es cierto, ¿verdad, papá?”, y le digo: “pues no”. “¿Es cierto que hay un champú que te hace el pelo más bello?”, “¿eso es cierto?” “No, no es cierto, es para venderlo, o sea es una estrategia para vender” y, este, bueno, todavía no vemos noticieros, entonces en este caso no, ¡porque los noticieros aquí son un desastre!, o sea, pues hay muertos, hay cosas, es un poco fuerte todavía... Nuestra posición es que pues que no es cierto. “¿Papá, sí es cierto que si vas al banco te regalan viaje a la playa?” “Pues no, la neta no es cierto.” “¿Es cierto que compras estos cereales y creces más?” “Pues no.”

En general para Franco y Anita la televisión es un elemento no deseado, que permiten mientras no sea en exceso; un programa o dos son suficientes para un día. Para ellos, es un elemento que puede ser válido para relajarse en momentos de cansancio. Franco comenta:

...a nosotros no nos gusta mucho ver tele, así como que vemos tele a veces antes de dormir justo porque ya estás al final del día.

Esto lo hacen cuando ya han enviado a dormir a Melissa. Anita comenta:

...en la noche nosotros vemos, por ejemplo, esos de policías, o sea, es que me relaja ver cosas que no tienen nada que ver con lo que hago... el de *Mentes criminales*, no sé cómo que me atrae, me gusta, los casos y todo el equipo...

Sin embargo, Melissa, que es muy observadora y siempre está en una posición negociadora, ya se los ha hecho ver. Anita comenta:

Sí se molesta porque ella se va a dormir y después viene y nos dice: “No vean tele”. O sea, se molesta que nosotros vemos tele cuando ella duerme. Porque... porque luego ve también la posición de cuando la vemos y dice: “¡Ah, ayer también vieron tele!” Entonces como que no va a tardar en sacarme la temática...

El internet.

Como vimos, a Melissa le gusta jugar a que tiene su computadora y simula que trabaja y usa el internet con un viejo pianito. Ella sueña con tener la suya propia.

...lo que me pide mucho porque ha venido aquí [la Universidad], y como Elisa le dejaba encendida la computadora (yo por lo regular nunca la había acercado), y entonces ahorita a veces me pide —de hecho desea muchísimo— una computadora; porque algunas compañeras tienen de esas chiquitas pero que tienen una pantalla así, ¡son puros juegos!, pues yo no le veo la necesidad. Entonces le digo: “Mejor usas la mía, y si quieres escribir usas una de verdad”. Y entonces a veces le pongo un documento de Word con las palabras grandes, o de colores así, y ella escribe así, hace varias veces la “A” la “E” o escribe su nombre y cosas así...

También, una de sus distracciones cuando le prestan la computadora es buscar música y videos en la página *YouTube*. Franco:

...lo que sabe es que... pones un video, cuando termina empiezan a salir los íconos como los otros videos, pues ya sabe escoger el otro video. Y ahí también hay un tiempo, son cuatro, cinco videos y ya después...

Sobre el tipo de videos que le gusta ver, Anita comenta:

Lo que sí hacemos es que sí ve videos en la computadora de música, por ejemplo hay una cantante de niños que conoció a través de compañeros, que es Ana Paola, la de “Mundo de caramelo” [La música de la novela *Atrévete a soñar*], no sé, ésa le gusta, entonces le gusta ver el video de la niña que canta, eh... de ella varias canciones, y después le gustan cantantes italianos que nosotros le propusimos que escuchara...

Anita ha notado la influencia de los roles sobre lo femenino también cuando mira videos en internet:

...le gustan videos de donde hay las escenas de una mujer vestida de novia que se casa y se besan, entonces ella está en este rollo así, y le gustan las canciones, la sabe toda ya de memoria. La música le gusta mucho; de hecho... me pide a veces, “puedo ver un video”... entonces le pongo.

Revisando la experiencia.

El interés por la tv aparece como efecto del medio social, principalmente sus pares, pero también del momento de Melissa, que comienza a ser más consciente de los valores que la rodean y comienza a afianzarse como persona. Por tanto, podemos afirmar que Anita y Franco no sólo median con un contexto en el que el consumo televisivo infantil es lo normal, sino con una niña que transita de un estado de mayor consciencia de los límites y posibilidades culturales y ahora tiene la capacidad de elegir y está interesada por definirse a sí misma. Dentro de casa, por su estilo de vida familiar, no había recibido mucha estimulación mediática. Por ello, el nuevo interés por el consumo televisivo irrumpió repentinamente en la vida de Franco y Anita, poniéndoles un reto, para el cual a finales de 2009 y principios de 2010, comenzaban a hacer ajustes.

El no tener tv de paga y generar cotidianamente actividades para Melissa había sido hasta entonces suficiente para que la tv no fuera un asunto relevante en casa. Ante las nuevas circunstancias, la necesidad de autoridad parental y diálogo permanente surgió como respuesta. Anita y Franco concedieron que tuviera un horario restringido y viera un par de programas que les parecieran aceptables, por lo que fueron constantes con ello, sin dejar de proporcionar actividades, como paseos, cursos extraescolares y visitas para convivir con amigos. En este último punto, sin embargo, asumen que las visitas tienen efecto contrario, pues la televisión está muy presente en la vida de sus amigos. Fue por este medio que surgió un interés fuerte de Melissa por ver una telenovela popular entre sus amigos.

La telenovela les preocupaba porque consideran que va dirigida a adolescentes y trata situaciones como enredos relacionados con triángulos amorosos, que son muy tempranas para su edad. Pero más allá de la edad, la principal objeción fueron los estereotipos y valores asociados a los personajes de un mundo de elite, “fresa”, que no va con la ideología que Anita y Franco defienden. Jugar a los novios y a los triángulos amorosos como los de los personajes con su amiga Niki fue un efecto chocante que Anita y Franco encontraban en su propia casa.

En este sentido, sabiendo que no pueden controlar del todo la situación, han optado por buscar la manera de plantear su perspectiva, con el tacto necesario para no confrontar y provocar que Melissa se cierre. Así, algunas veces vieron la telenovela con ella y en tono casual cuestionaron los estereotipos que transmite. De igual forma, se han preocupado por hacer observar a Melissa que no todo lo que sale en tv es cierto y, cuando ven tv juntos, continuamente cuestionan los aspectos que resultan engañosos. El contraste entre valores que sus padres

defienden y a los que Melissa tiene acceso, a través de su medio social, es evidente. Para Anita, tener tacto ha sido difícil ante los valores de género, pues contrario a toda su perspectiva política sobre la emancipación de la mujer y respecto a roles que la someten, Melissa busca en internet videos de mujeres vestidas de blanco que se van a casar.

Luna, Jonás, Pirlo y Santiago.

La mediación mediática de Luna y Jonás tiene marcadas ciertas restricciones, pero en general es muy flexible. Pirlo tiene un horario, de cuatro a seis, en el que debe hacer su tarea, pero en general durante el día la tele y el internet están accesibles para él y Santiago. Eso significa que en algunos momentos pueden concentrarse en algún programa y en otros realizan otras actividades y juegos en la casa. Como ya vimos, las dificultades cotidianas ligadas al trabajo parental llevan a los niños a pasar mucho tiempo en casa durante la semana, lo que ha hecho que la tv y el internet sean parte importante de su actividad lúdica. Luna y Jonás no han coincidido en su perspectiva sobre cómo mediar este aspecto.

Opciones.

Luna y Jonás cuentan con sistema de televisión satelital pagada, internet y dos televisiones en casa. Una de ellas está en la sala y la otra en el cuarto de Pirlo. Al hablar de las actividades cotidianas de sus hijos, Jonás señala de inmediato la televisión:

La rutina de mis hijos, las tareas... y más la tv y la compu... [...] Al llegar de la escuela, los niños llegan: ¡pum!, la televisión...

Pirlo y Santiago comenzaron ver tv a muy temprana edad, el abanico de opciones de programación infantil —que se especializa en edades específicas, incluidos bebés de brazos— les ha permitido elegir y sus gustos han ido cambiando con la edad. Luna cuenta cómo comenzaron a ver la tv y la evolución de los gustos, primero de Santiago y luego de Pirlo:

Santiago como al año y medio y Pirlo... es que con Pirlo veíamos muy poco [...] fue como a los dos años, porque con Pirlo sí pasamos más tiempo fuera en comunidades y todo eso. Entonces en la casa como que sí era más permisible que viera televisión por que también descansaba, ¿no? Porque sí era mucho trajín entonces [...] [Santiago] tiene un canal que es... que se llama *Cbabys* [...] y veía primero *Discovery Kids*, era un programa de... no me acuerdo, y ahorita ya cambió a *Cbabys* otra vez, que es más de bebés, porque

ya había cambiado de uno de bebés a uno más de niños, pero otra vez regresó [...] Hay un programa, *El jardín de los sueños*, que ¡le fascina!, ¿no? Le encanta ése y no hay mucho diálogo, ¿no? Dicen wnw nwnw, ¿o sea?... Santiago ha ido cambiando, ahorita, este, casi ha sido muy parecido, ¿no? En el caso de Pirlo, empezó a gustarle el canal de... de bebés, ¿no?, y de *Nick Junior* donde pasan, este... *Las Pistas de Blue*, este... *Plaza Sésamo*, este... Después empezó a cambiarle por el *Pockemon*, ¿no? Hubo un tiempo en que a Pirlo le gustó mucho *Dragon Ball Z*, [...] Después de eso empezó con los *Power Rangers*, ¿no? También fue una etapa de *Power Rangers*, y en ese tiempo se veía películas; empezó con *Peter Pan*, con *Toy Story*, etcétera, y ahora, ahora le gusta una que se llama *Dinosaurios*, le gustan *Los Simpsons* [...] le sigue gustando *Pockemon* [...] y ya empieza a interesarse por las series gringas, este, *Jessy y Josh*, no sé qué, son gemelos, normalmente ya las ve...

Evidentemente, Luna ha estado pendiente y se sintoniza con los gustos televisivos de sus hijos, incluso, mide el desarrollo personal de Santiago con relación a los gustos en los canales de tv. De igual manera, con Pirlo nota que “ya empieza a interesarse por series gringas”, en este caso, con contenidos que son más de adolescentes. Jonás es todo lo contrario. Así resume los gustos en el consumo de tv de Santiago y Pirlo:

Tomás y sus amigos para Santiago y caricaturas de bebé. Y Pirlo ya mira más de *Simpson* [...] Santiago, como es el más pequeño, como que invadió nuestra televisión, entonces Pirlo se queda en su cuartito, ahí ve televisión, entonces a nosotros como que nos expulsó...

Con relación a este monopolio televisivo, Luna comenta cómo, cuando en la noche ella quiere ver tv un momento, debe reclamar su espacio con Pirlo y Santiago:

...cuando ya es en la noche sí le digo a Pirlo: “Me toca, ¿no?” Y Santiago ahí es: “¡nool!, ¡me toca! [tono de súplica], ¡aaahhh! [tono de resignación]”, y ya se le olvida, [...] ya es cuando yo veo alguna serie o noticias o algún documental o algo, ¿no?

Programas favoritos.

Como Luna comenta, Santi está en la transición de bebé a niño. Ya había cambiado a un canal con programación para niños más grandes, pero regresó al canal para bebés. Así describe

Luna *El jardín de los sueños*, el programa favorito de Santiago y que generalmente usaba para dormir:

...son varios personajes, es una niña, es una muñeca, un muñeco, hay otros tres muñequitos, otro muñeco más pequeñito, son así grandes —como los Teletubis pero son distintos, más o menos es un poco el Teletubi—, y hay una familia de muñequitos de madera muy chistosos. Otro personaje son unos Ajus, que son unas cosas como flores inflables enormes, y hay dos vehículos que también son personajes, uno es no volador y uno como un trenecito. Y pasan cosas muy pequeñas, breves las historias, ¿no?, que el muñeco se durmió en la cama de la muñeca, que el niño perdió su cobija y estaba en la casa de los muñecos de madera que es muy chiquitita [...] normalmente actividades de los niños durante el día, ¿no? [...] y cuando ya es la hora de dormir piden un cuento, ¿no? Entonces se abre como un carrusel, cuenta lo más importante que pasó en el día... [...] de un personaje en particular, y ya luego es a dormir todos los personajes, ¿no? “A dormir, Maca Paca”, “a dormir, Disi Disi” [...] De hecho Santiago es muy sensible, ¿no?, se pone así como [hace gesto de tristeza] porque es tris... Había una canción de cuna que se me va, la de... “¿Estrellita dónde estás?”, que la canta un conejito, así ¡bien triste!, y lloraba con la canción, ¿no? porque cantaba... era un conejito que hace dormir, “¿Estrellita dónde estás?”, ¿no?, ¡que se atacaba a llorar! No sé, cuando era más chiquito... cuando tenía un año, pero era así como cinco minutos sin parar de llorar, ¿no?

Por otro lado, sobre Pirlo, de nueve años, Luna comenta cómo se ha vuelto aficionado a los documentales:

...le gustan mucho los documentales de animales y del universo ¿no?... *Discovery Channel*, *The History Channel* también los ve. [...] Pirlo en lo particular sí es muy preocupado por el ambiente, ¿no? Sobre todo por los animales, le preocupa mucho como el bienestar de los animales, ¿no? Se preocupa por las especies en vía de extinción, sabe... En eso sí me sorprende porque cuando ve televisión también ve documentales, ¿no? Y le encantan los documentales, de hecho inclusive cuando vamos a rentar una película y ve un documental de tigres, pide el documental. Y está bien enterado también de los dinosaurios, ¿no?, conoce las especies, dónde están, etcétera, ¿no? Sí... sí sabe algunas

especies que están en vía de extinción, las características de ciertos... de ciertos animales, ¿no?...

Omnipresencia mediática.

Aunque no siempre están viéndola, la tv se mantiene accesible tanto a Pirlo como a Santiago. Jonás ha intentado limitar el consumo tanto de tv como de internet:

...y también hay mucha computadora, por internet bajan muchas películas, y eso también yo he llegado y lo quito, porque esas son reglas y aunque lloren... y tienes que hacer la tarea también, te ayudamos. [Pirlo argumenta:] “No, es que tal hora lo voy hacer” [y le digo] “no, a lo mejor que tal si empieza a llover más y si se nos va la luz, aprovecha el día”.

En este sentido, Jonás se queja de que como pareja no ha coincidido para poner un reglamento:

...ven que hay defensa, pues. Por ejemplo, cuando estoy tratando de poner el reglamento, hay defensa... ese es el choque de cultura.

Jonás, para no generar discusiones, ha dejado de intentar limitar la tv a los niños.

...como que estoy respetando un poco, les estoy dando chance que crezcan un poco más, ya les voy a decir claramente el porqué, cuál es la ventaja y la desventaja de la tele y el internet...

Luna, por su parte, no está muy preocupada, plantea que aunque la tv está encendida, no siempre la ven:

...no me preocupo porque no están completamente en la televisión, sino que está la televisión prendida y hacen otras cosas. Y cuando llega un programa que les gusta, ya se quedan y se termina y ya... pero normalmente está prendida la tele, sobre todo con Santiago, pero o... tiene distintas cosas, entonces como no se queda conectado [...] entonces los dejo porque hacen otras cosas.

Por otro lado, las actividades cotidianas a mitad de semana suelen ser extenuantes y la tv ayuda a relajarse. Esos días no siempre puede poner atención en el consumo; Luna reconoce que la tv puede funcionar como nana cuando la dinámica de trabajo no deja otra opción.

[Entre semana] cuando estamos todos en la casa normalmente trato —cuando estamos muy cansados sí cada quien hace lo que se le da la gana, la verdad, porque es como... sí es muy agotador— pero normalmente las tardes, ¿no?, hacemos que jugamos cartas, jugamos algún juego de mesa, ¿no? También, luego para Santiago me resulta [que vea tv], porque luego se queda viendo un programa... un video de Elmo, y se queda ahí calmadito, ¿no?

Sin embargo, en días más relajados, como los fines de semana, para evitar la tv, la estrategia de Luna es promover actividades:

[...] El sábado [...] lo que yo he tratado de hacer es como, no tanto prohibirle la tele sino ponerle actividades. El sábado por ejemplo en la mañana tiene inglés, ¿no? Eso se me olvidó decirlo... y Pirlo en este semestre acaba de tener inglés en las mañanas, entonces en la tarde... pues sí ya lo dejo un poco, ¿no? Y el domingo no tanto porque tiene que hacer tarea. O si ya la hizo el viernes, va a depender un poco de él, si el viernes hace la tarea, el domingo él puede hacer lo que quiera y ya lo ve entre ver televisión, videojuegos y jugar, ¿no?

Sobre cómo se resuelven las situaciones cuando se le prohíbe algún programa a Pirlo, Luna comentó:

...ya tiene sus horarios y tienen como que sus programas. Sólo cuando hay un programa, por ejemplo, con Pirlo cuando hay un programa que se cruza [con sus horarios de tarea], ahí negociamos, ¿no? “O ves este programa y cambias tu horario”, o algo así, pero... pero no, o sea sí, sí se frustra, pero sabe que... que tiene que haber unas opciones, ¿no?

La violencia en la tv.

De Pirlo, Luna me contó una anécdota sobre la violencia en la tv y cómo manejó el tema, con ayuda de la directora de El Pequeño Sol:

...hubo un tiempo en que a Pirlo le gustó mucho este *Dragon Ball Z*, pero sucedió un incidente en la escuela (parece que tenía alrededor de cinco años, cuatro o cinco años), y la maestra me mandó llamar porque peleaba mucho con una niña, pero siempre estaban juntos [...] Según la apreciación de la maestra, pues sí era muy evidente que se peleaban mucho, pero que también siempre estaban juntos. O sea, no entendí ahí muy bien la

urgencia, pero a mí sí me sirvió porque la directora entonces me sugirió a mí darle más cuidado a lo que veía, ¿no?, que en lugar de televisión le diera videos para que yo regulara lo que veía, y que pues ya dejara de ver ese programa, ¿no? Y a la maestra le recomendó que más juegos de... de pegarse con la almohada, así todo eso. Y a mí también me recomendó que a Pirlo le hiciera ver que cuando me pegaba me lastimaba, que tuviera conciencia del dolor que causaba cuando él lastimaba a alguien. Y me ha funcionado bien, ahorita Pirlo se limita mucho, y después de eso vimos los dos *Dragon Ball Z* y hubo un episodio que en particular me impresionó mucho, era una chavita un poquito más flaquita que Santi, imagínate, ¿no?, y un cuate como de tres metros, así gordo, enorme, que se la estaba madreando, ¿no? ¡Así!, ¡pa!... la azotaba. Entonces a mí se me hizo... y a Pirlo también se le hizo muy violento, entonces agarra, nos quedamos viendo y me dice Pirlo: “le cambio”, y yo: “sí, le cambiamos, ¿no?”. Entonces jamás volvió a ver *Dragon Ball Z*.

En este caso, la escuela fue un agente en la mediación del consumo televisivo.

Gustos parentales.

Los contrastes entre Luna y Jonás son evidentes, no sólo en sus estrategias ante el consumo mediático, sino en sus propios gustos por la tv. Luna comenta los programas que en ocasiones ve para relajarse:

...a esa hora son las series gringas, ¿no? Hay una que se llama, este... *Lost* [se ríe]; ésta la de esposas desesperadas que ya es un poquito más tarde, este... la *Anatomía Grey* [se carcajea] y hay uno que se llama, este... este... ¿cómo se llama?... *Práctica privada*, que también son de doctores, ¿no? Y mira... hay una muy buena que acaba de salir que se llama *Damachos*, que es de una abogada muy mala y normalmente ese tipo de programas, ¿no? Normalmente yo los veo dos o tres veces a la semana.

Por su parte Jonás prefiere programas en que se ve la vida en el campo y los noticieros para mantenerse informado:

Me gustan a mí las películas así, donde hay árboles, donde los actores están en el campo. Me gusta ver, o sea, cuando que es gente del campo. Siempre me ha gustado ver películas, por ejemplo, donde las personas conviven con los animales, donde hay ríos, agua, lo verde pues. [...] Lo que me gusta ver son las noticias, aunque hay cosas que no son. Por lo

menos se entera uno. Veo CNN, el Canal 40 y de otros países. Yo creo que en México es muy mala la prensa.

Sobre los gustos de Luna, Jonás es tajante, no le atraen en absoluto:

No me gustan las películas [series] que mira mi compañera. No me gusta, me salgo. [...] No le entiendo nada. [...] Son series pero no me llaman la atención. [...] Se respeta, pero cuando quiero ver mi programa, uno de entrevistas, es un choque entre los dos. Los gustos sobre todos los programas, no nos ponemos de acuerdo. Ella pide que vea sus programas. Le digo: “No me gusta y listo”. Tengo que decir las cosas como son. “No te puedo acompañar con hipocresía.”

Revisando la experiencia.

La televisión y otros medios como el internet son una presencia constante en la vida de Pirlo y Santiago cuando están en casa. Ello se relaciona con las dificultades que el ritmo de trabajo impone para lograr tiempo familiar y el hecho de que los niños entre semana tienen pocas oportunidades para salir a jugar. Ante ello, los medios como la tv y el internet han acompañado su vida lúdica recreativa en casa. Quizá derivado de esto, Luna pudo realizar una caracterización del desarrollo de los niños con relación a sus programas y personajes preferidos. Santiago, con 3 años, pasaba por una transición de bebé a niño y ello se reflejaba en una fluctuación entre programas dirigidos a bebés y caricaturas para niños más grandes. Pirlo, por su parte, con 9 años, veía cosas de niño grande y comenzaban a llamarle la atención series y programas para adolescentes.

Luna y Jonás median el acceso a los medios sólo en momentos específicos, particularmente para lograr que se concentren en las tareas escolares; el resto del tiempo la tv se mantiene a su alcance. El contraste parental en las estrategias de mediación se vuelve a expresar entre la flexibilidad de Luna y la inflexibilidad de Jonás, que desea disminuir el consumo mediático. Sin embargo, en un sentido más amplio, gana la flexibilidad, pues al dejar el rol socializador bajo el liderazgo de Luna, Jonás decide ser flexible, en cuanto a no oponer oposición y esperar que los niños crezcan para que comprendan. Se trata de un enfoque sobre el problema que parece sensato a Jonás; sin embargo, también lamenta que no exista un reglamento familiar claro. En cuanto al uso de la tv, no existe conflicto porque Pirlo tiene su propia tv y Santiago se

apropia de la tv familiar. Luna y Jonás quedan en último lugar y sólo disfrutan de la tv en la noche, aunque no coinciden en sus gustos de programación.

La posición de Jonás es restringir y promover la participación de los niños en actividades domésticas. Luna por su parte tiene como base una actitud no totalmente restrictiva, en la que se aprecia empatía con los deseos y gustos de sus hijos antes que intentar disuadirlos o controlarlos. Ella asume los límites que le impone la dinámica laboral para estar atenta en casa y reconoce el papel de distracción que cumple la tv, pues muchas veces permite a la familia relajarse y que los niños tengan entretenimiento. Ella definió su actitud flexible con el sentido de “ser una mamá chida”, y esto se expresa en diferentes facetas de su forma de crianza. Por ejemplo, ella está atenta a los gustos y aficiones de sus hijos y cuando es posible les regala personajes o juegos con los que sabe que se identifican.

Al ver esta flexibilidad y leer los testimonios, una conclusión sería que en casa no está habiendo una mediación parental ente los medios de comunicación. Sin embargo, Luna y Jonás nunca han dejado de lado el plantear su perspectiva social y política. Luna asume que ser flexible y crítica al mismo tiempo le ha funcionado, en especial con Pirlo, que ya cumplió 15 años y tiene una postura crítica ante la sociedad, la cual hace seis años era difícil de imaginar. Es probable que la posición de flexibilidad y empatía de Luna ayude a generar confianza en sus hijos, permitiendo una relación de amigos que les permite estar abiertos a escuchar el posicionamiento crítico que existe en la familia.

Margaret, Erik, Violeta, Tailí y Carlota.

El autocuestionamiento de Margaret y Erik, que los llevo a buscar una vida tranquila primero y luego a orientarla hacia la autonomía, lógicamente ha conducido a cambios en la perspectiva familiar sobre los medios masivos y en la mediación del consumo de las niñas. Su enfoque actual es proporcionarles una vida de comunidad, en donde la actividad lúdica es permanente, y reducir el acceso a los medios a través de un acervo videográfico propio en el que buscan al máximo evitar lo que cuestionan. Como veremos, no ha sido posible del todo, debido al contexto social, pero el efecto en el consumo de las niñas ha sido significativo.

Punto de partida.

Conocí a Margaret y Erik cuando llegaron a San Cristóbal por unas semanas y luego se quedaron a vivir más de un año. Ellos tenían apenas unos meses de haber salido de Cancún,

donde tenían televisión satelital pagada de la empresa Sky con toda la variedad de canales para niños y en específico para bebés. Así comenzó el consumo mediático de Violeta:

Le gustaba mucho uno... que se llama *Hi-Five*, que es de mucho baile y canto y música y demás, le gusta mucho. Ahorita, como no tenemos Sky, este... lo cual fue una bendición, porque en el Sky veía más cosas... Aunque era un canal aceptado por nosotros, este... pues sí pasaba más tiempo viendo tele, ¿no?, más chiquita.

Además habían comprado series de videos educativos apropiados para la edad; de esta manera, como padres controlaban lo que consideraban adecuado para su edad.

...tiene una serie de películas... no le dejamos que vea cualquier tipo de película, pues pasan censura, tratamos de que todas tengan fondo, este... educativo, algún fondo que pueda... apoyar en su desarrollo, pues tiene una serie de películas que de repente le agarran modas y quiere ver todo el día una película, ¿no? Y así ve varios programas, te digo, entonces empezamos de alguna forma, ahí a darle el enfoque, ¿no? Algunos sí son meramente por entretenimiento, pero la mayoría sí tiene algún fondo, ¿no?

El hecho de ambos haber vivido en Estados Unidos les dio pauta para que desde pequeña le enseñaran a hablar inglés, y una manera de acostumbrarle fue ponerle programas en inglés:

...prácticamente no ve tele en español, este... todo en inglés, tiene una serie de televisión canadiense de una payasita que... es como una película interactiva, ¿no?, que trabaja actividades motrices, así como que les pone el modelo a los niños para que hagan movimientos así, para que bailen de cierta forma o algo y los niños bailan ahí, ¿no? Entonces pues tú tienes que andarles de... “mira...”, lo hacen, ¿no?, les habla de buenos hábitos sobre lavarse los dientes o algo así, ¿no?

La tv tubo presencia en su vida desde muy pequeña, menos de un año. Erik narra cómo comenzó a ver tv:

Desde muy chiquita, porque existen los videos de *Baby Einstein*, hay unos que son nada más movimientos, figuras, colores y eso. Desde muy chiquita esos se los poníamos, no para que los viera, sino para que los oyera por la música, le poníamos música, le ponemos eso y [...] y de repente un día descubrió, ¿no? Así, empezaba a explorar el cuarto y demás y un día descubrió que estaba y se clavó, se clavó, le llamo mucho la atención. Entonces a

ratitos por el movimiento, por los sonidos, porque fueron relacionados... se lo pusimos, tendría... no sé, año y cacho... No, antes... antes del año, antes del año, to... todavía no se paraba ni nada de eso...

San Cristóbal, 2009.

Con dos años y medio Erik y Margaret buscaban ejercer un cierto control, pero la tele aún tenía una presencia significativa a lo largo del día. Erik comenta sobre los horarios o en qué momentos veía televisión en 2009:

A veces muy temprano, cuando se levanta muy temprano en la mañana, le ponemos algunas de las películas que ya sabemos que no necesitan explicación alguna y, este... y nos acostamos con ella, ¿no? Porque a veces ya te pide, ¿no? Te acuestas con ella, y ella se queda viendo su película, en lo que te da una hora más decente... Normalmente Margaret, por ejemplo, a la hora que yo me voy y a la hora que es hora de hacer la comida igual le da chance de repente de ver tele y justo antes de dormirse. Son los tres momentos en los que puede ver tele... Te digo, de repente le puede agarrar un día que no quiere hacer nada... nada nada nada, y quiere ver tele, también se vale [...] mientras no sea el hábito, ¿no? [...] De repente sí dice: “Hoy quiero ver tele”, ¿no?, arrancar y ver tele o jugar con mis juguetes y andar viendo tele, de repente se vale, ¿no? Procuramos que no se haga un hábito, pero se vale.

Así narraba Erik en 2009 los personajes favoritos de Violeta:

Sí, le encanta, este... por alguna extraña razón un día vio, este, *La sirenita*, entonces cada vez que la ve se emociona mucho. Le fascina *Campanita*, le fascina, [...] hay una caricatura igual de esas medias educativas que se llama, este... ay, ¿cómo se llama?... es un perrito que le gusta mucho. Le encanta *Winnie Pooh*, le fascina, este... qué otro personaje le gusta... creo que ya... ¡Ah!, sus personajes, me faltan los *Backyardigans*.

Desde el principio han buscado que los programas y películas que mira sean educativos, pero en San Cristóbal, sin proponérselo, disminuyeron mucho las horas de este tipo de entretenimiento. El haber hecho una pausa en sus vidas les permitió tener más tiempo familiar y generar actividades que permitieron reducir el consumo de tv.

...empezamos de alguna forma ahí a darle... el enfoque, ¿no? Algunos sí son meramente por entretenimiento, pero la mayoría sí tiene algún fondo, ¿no?, que tratan de reflejar. Y los que son de entretenimiento le... le buscamos, ¿no? [...] Te digo casi es... creo que una las actividades que menos hace, ¿no? Le procuramos que vea libros, procuramos que juegue con sus juguetes, que... este... ayude con algo... No nos gusta que se vaya a dormir con la tele en mente, tomamos, en vez de eso, contarle un cuento o algo justo antes de dormirse, este... Tratamos de cortarle la caja idiota... más que prohibírsela le promovemos ratitos, ¿no? O sea, dice “tele, esto, el otro”, “mira, ahorita no, vamos a jugar y al ratito venimos y vemos la tele”.

En 2009, con sus dos años y medio, Violeta ya estaba aprendiendo a usar la computadora y jugar con ella. Erik tenía una computadora con un sistema especial.

Tiene un sistema operativo en la computadora que es para niños, ¿no? Tons pique lo que pique, este... solamente puede lograr algunas cosas con ciertas teclas, entonces se acostumbra, ¿no? [...] Tons, por ejemplo, intentas por nada que controle el *mouse* y todavía lo mueve y le da risa que se mueve la flechita, pero todavía no coordina el botoncito y tratar de mantenerlo apretado y cosas así, ¿no?

Transición a la comunidad.

La influencia de los medios ha cambiado radicalmente en la comunidad, pues ahora la tv a través de películas y documentales escogidos sigue siendo la norma, pero tienen un horario muy restringido. De hecho, en 2009, según narraba Erik, la tele podía ser una de las primeras actividades del día. Ahora, en 2015, las niñas salen a jugar al jardín y se entretienen con el entorno natural. Margaret comenta:

No tenemos radio, no tenemos tele pública ni de paga, entonces influencia mediática no. Tienen permitido ver la tele a las 5 y media... Ven algunos de sus videos. Más tarde jugamos cartas, platicamos un ratito, cada quien se va a su cuarto, de vez en cuando les dejo tarea pero prácticamente no.

Al final, el filtro de censura para elegir los videos y películas adecuados, que realizan Erik y Margaret, no pudo evitar que el mundo de *Barbie* entrara en los juegos de Violeta y Tailí; sin embargo, Erik en 2015 comenta que, a pesar de que no les agrada, al ver las películas no le parecieron tan nefastas como las imaginaba y al final se quedaron.

Barbie para mí y para Margaret por mucho tiempo fue como el anticristo, por los valores que propone, sin embargo viendo las películas, así pasando la censura, descubrimos que eran películas bastante decentes. No es la típica *Barbie*... la pintan bastante normal y además descubrimos que los personajes estaban bien manejados, no era el malo así de ojos rojos, sino cosas bobas como uno con una verruga en la nariz y que lo malo es que no sabe compartir.

Consideran que su paso por El Pequeño Sol es el origen de su gusto por las películas de *Barbie*, pues Violeta tenía una amiguita que las veía. De ahí Tailí también se hizo fan y, hasta hoy, a menudo hacen juegos de roles inspirados en los personajes. Por eso, desde San Cristóbal, se fueron quedando en la videoteca algunas películas clásicas de princesas y sobre todo las de *Barbie*, de las cuales tienen prácticamente toda la colección. La mayoría se las fueron regalando los abuelos paternos y la abuela materna, de manera que sin querer se integraron a los referentes mediáticos de las niñas. Erik comenta en 2011, aún en San Cristóbal, esta contradicción:

...quiero que vivan lo más saludablemente lo más fuera de la acción del sistema. [...] quiero brindarles una visión alternativa, pero ahí están viendo *Barbie Rapunzel*, ¿no? [...] con todo lo que quieres en contra... Sin embargo, ahí está el mundo y es el accionar de todo un sistema... [...] Te puede recitar la historia y describirte a los personajes de muchas [caricaturas]... te dice quién es *Ben 10* y tú dices: “¿Qué!? ¿Dónde viste eso!? ¿A qué hora!?”. En la escuela juegan...y dices tú, se recitan la historia unos a otros diario, ¿no?

En la comunidad sin duda tienen menos influencia mediática; sin embargo, como preservan redes importantes de amigos con niños en la ciudad, aún ocurre que de pronto se dan cuenta de cuáles son los personajes y programas de moda. Margaret comenta:

Pues cuando vamos allá y están con amiguitos de allá de pronto puede haber influencia mediática, ¿no? De pronto puede estar el amiguito disfrazado de patito no sé qué y “mira mi disfraz de patito”, y “¿qué es patito?”, “¿no ves?, patito”, y “no, que es que es una novela para niños, que esto y lo otro”. Y ya de pronto pasan cosas así o juguetes así muy locochones...

Juegos de video.

De hecho, la novela a la que hace referencia Margaret estuvo de moda en 2009, por lo que su ejemplo sobre la influencia de amigos es más bien antiguo. Sobre sus visitas recientes a amigos, Margaret cuenta que, cuando invitaron a Tailí a jugar un jueguito de video de *Spiderman*, ella no aceptó y exclamó: “Tengo derecho a no jugar un juego de violencia”.

Un elemento electrónico que llegó ya estando en la comunidad fue una *tablet* que la abuela paterna regaló a las niñas. Erik comenta cómo les descargó algunos juegos:

Tienen algunos de rompecabezas, esos de mover la pelotita y las piezas, juegos que requieren algún razonamiento de lógica, de planeación... les bajé como que algunos juegos de esos. [...]

Sin embargo, al poco tiempo se convirtió en objeto de discordia. Margaret comenta:

Se pelean, cuando no teníamos esa cosa no se peleaban... Es así como el Golum con el “¡myyyy preciouuus!”. [...] La botella de *Los dioses deben estar locos*, ¡igualito, así! Y además terminaban enrolados los tres, porque ellas: “¡dame!”, “¡que no!”, “¡me toca!”, “¡no, no te toca!”, “¡no sé qué!”, “¡no piques!”, “¡ya pico!”... Y él llegaba: “¡nooo, que no sé qué, que yaaaaa!”... Y yo siempre: “ya deja esa cosa”, “es que quítala”, “ya regálala, ¿no?” Pero bueno, ese es nuestro tema actual de divorcio [se ríen].

Erik comenta:

Poco a poco la hemos retirado, casualmente casi nunca está cargada [...] ¿Estarás de acuerdo que ya tiene meses que no se pelean?

Control, alt, suprim.

Al final de la charla, Erik y Margaret hicieron un ejercicio de pensar qué borrarían de las influencias mediáticas que han tenido las niñas.

Erik:

Lo que siento que es la parte más negativa, lo que si pudiera apretaría el botón de resetearlo, (porque no ven tele abierta ni de paga, y porque en algún momento entraron): las películas de *Barbie*.

Margaret:

Yo si pudiera oprimir el botón de control alt suprim, más bien se lo ponía a la *tablet*. [...]

Yo estoy en contra de la *tablet*, de cualquier uso...

Revisando la experiencia.

En Cancún Violeta tenía acceso a canales infantiles de la tv pagada con contenidos específicos para bebés y los videos que le compraban Erik y Margaret, pensando principalmente en estimular su desarrollo cognitivo. En 2009 en San Cristóbal de Las Casas, dejaron de tener tv pagada, pero Violeta mantuvo y acrecentó su videoteca con contenidos educativos y de entretenimiento. En ese entonces había oportunidades para ver contenidos a lo largo del día; sin embargo, como familia tuvieron más tiempo para hacer actividades al aire libre. En 2011, les preocupaba que la influencia de las compañeras de El Pequeño Sol convirtieron a Violeta y Tailí en fans de las películas de *Barbie*. Violeta además conocía a todos los personajes de las caricaturas de moda, sin que tuviera acceso a ellos en casa. En 2015, ya viviendo en la comunidad, Violeta y Tailí cuentan con mucho espacio para jugar y socializar en su entorno y tienen permitidas dos horas en la tarde para ver algún video de su elección. Al internet no tienen acceso directo sino a través de sus padres cuando van a la ciudad. La *tablet* que contiene juegos descargados en línea se convirtió pronto en un motivo de discordia, pero perdió novedad y comenzaron a retirarla.

De esta manera, la principal estrategia de Erik y Margaret para mediar el consumo mediático ha sido evitar la tv pagada o abierta y contar con una videoteca con temas educativos y de entretenimiento que ellos han considerado adecuados para las niñas. Sin embargo, por influencia social se han filtrado algunos contenidos que ellos hubieran preferido evitar. A esto contribuyó el paso de Violeta por el kínder entre 2009 y 2011, pues ahí conoció personajes de moda y, sobre todo, llegaron las películas de *Barbie* a la videoteca familiar. Los abuelos, que visitan de vez en cuando a la familia y traen regalos para las niñas, también han contribuido a acrecentar la colección, además regalándoles muñecas. Margaret y Erik han aceptado a regañadientes la situación. De cualquier manera las niñas tienen muchas opciones de contenidos y los van alternando; cada determinado tiempo, por ejemplo, ven algún documental, incluso algunos que suenan improbables para niños, como *Super Size Me (Súper engórdame)*.

Con todo, podemos considerar que la influencia mediática de las niñas, después de cuatro años en la comunidad, donde no reciben mucho estímulo mediático de sus pares y cuentan con diversas actividades lúdicas, ha sido mínima con relación a los niños que viven en la ciudad.

Violeta y Tailí llegan a enterarse de modas mediáticas infantiles cuando visitan amigos en San Cristóbal; sin embargo, esto no parece muy significativo en contraste con la experiencia cuando vivieron en la ciudad. Esa fue una de las razones fuertes para desescolarizar. Solamente el caso de la *tablet* llama la atención por el impacto negativo que desató a nivel familiar. Al final, decidieron retirarla paulatinamente, pues los juegos de video por un momento fueron obsesivos, generando discordia familiar.

Análisis: Mediación familiar y estructura en la formación de la persona

La escuela y los medios de comunicación masiva son elementos socializadores clave en un mundo cada vez más interdependiente económicamente, con mayor flujo de información y conformado por Estados que tienen poder a gran escala. La socialización escolar y mediática nos permiten tener referentes culturales comunes más allá de las tradiciones locales, y ese bagaje es una base que posibilita la interacción social a escala nacional y global.

Tal como plantea Norbert Elias (1997), en las sociedades contemporáneas se requiere un periodo de socialización cada vez más prolongado e intenso para adquirir los elementos que nos permitan participar en la dinámica del mundo. La escuela nos trasmite el orden y los conocimientos básicos y especializados para movernos en él. De igual modo, los medios de comunicación masiva como la tv y el internet generan un flujo constante de información que nos ayuda a construir referentes, valores, perspectivas y esquemas que nos permiten participar de la dinámica global.

Para las familias de estudio, la escuela ha sido referente clave en su horizonte vida. Los padres fueron escolares e implícitamente han considerado a la escuela como un paso obligado para la educación y el futuro laboral de sus hijos. Sin embargo, al mismo tiempo han desarrollado gran flexibilidad sobre los procesos educativos y han cuestionado aspectos de la escuela y la vida escolar, buscando las alternativas más satisfactorias para su perspectiva de vida.

De esta forma se han propuesto mediar el impacto general que la dinámica escolar tiene sobre la familia y los niños, lo cual ha significado tomar diversas decisiones que plantean límites y alternativas orientadas por una crítica hacia los valores y esquemas de conducta propios de las sociedades contemporáneas y por una apuesta orientada a defender su propio proyecto educativo.

Melissa, Pirlo y Santiago tuvieron la experiencia de asistir desde muy pequeños a maternal, espacio educativo y de cuidados, que más allá de lo que realiza una guardería, tiene programas específicos para apoyar el desarrollo físico e intelectual de los niños. Se trata de un

sistema que sigue cumpliendo la función de “guardar”, porque permite a los padres trabajar mientras sus hijos cuentan con atención, pero además promueve el aprendizaje infantil ordenado por grados.

Pensando el papel de la escolarización temprana, en particular el maternal, a la luz del tiempo y las culturas, podemos plantear que rompe con una pauta de crianza con base filogenética, pues se trata de un periodo de cuidado básico asociado al amamantamiento que, en la mayor parte de las sociedades, implica un vínculo estrecho con la madre y que, más allá del ser humano, podemos ver como una conducta adaptativa presente en otros primates y mamíferos.

El maternal (curiosamente así se le denomina) no fue una experiencia fácil para Anita y Luna, que sufrieron el proceso de separación de sus niños cuando tomaron esta opción. Más que su deseo, fue una alternativa viable ante su dinámica laboral. Anita tuvo la opción de apoyarse en el maternal en el primer año, pero no pudo hacerlo y decidió retrasar un año el ingreso de Melissa. En 2009 Luna se angustiaba porque el pequeño Santiago no lograba adaptarse, mostrando que el proceso de separación suele ser difícil para los pequeños.

Erik y Margaret, por su parte, cuando tenían una dinámica laboral ajetreada, pudieron organizarse y contaron con apoyo familiar para cuidar a Violeta. Para cuando Tailí crecía, ellos habían transformado su estilo de vida y se sorprendieron de que las personas les decían: “ya mándala a maternal”, asumiéndolo como una etapa que todos deben cruzar. Para entonces habían afianzado una perspectiva crítica frente a esta tendencia social. Por ello fueron empáticos cuando Violeta les cuestionó que la dejaran sola en el kínder, mientras ellos pasaban tiempo en familia.

Partiendo de la experiencia de las tres familias, podemos observar una función doble en la escolarización temprana. Por un lado, permite a los padres tener un espacio de cuidado en un contexto donde las redes de apoyo tienden a diluirse y las dinámicas de subsistencia no son compatibles con la crianza; por otro, permiten que el adiestramiento escolar aumente, reforzando, desde la etapa más tierna, la integración a la lógica y ritmos de la vida moderna.

En general, el proceso de enseñanza escolar se ha convertido en una trayectoria larga que media entre el pequeño que requiere cuidado y atención y la persona independiente con una profesión que le permite subsistir de forma independiente. Para ello, el sistema escolar público y muchas escuelas privadas suelen ofrecer diversos niveles, desde maternal hasta la formación profesional. Un proceso que puede implicar más de 20 años y muestra el grado de información,

previsión y autocontrol que se requiere para participar adecuadamente en el mundo contemporáneo.

Para encontrar escuela, particularmente en el ámbito urbano, las personas cuentan con un espectro de opciones que se distinguen por su costo económico y por su propuesta pedagógica. Para nuestras familias, la decisión por opciones escolares alternativas privadas descansó en primer lugar en la capacidad económica, pero también implicó la apuesta por romper con el hacinamiento y el autoritarismo de la escuela tradicional centrada en la relación vertical maestro–alumno. En el caso de Luna y Jonás se trató de un sacrificio, pues las colegiaturas llevaron su economía a un límite delicado.

En el plano formativo, la preferencia por pedagogías lúdicas y reflexivas fue un punto en común, pero también estuvo implicada su perspectiva política, pues les interesaba que la escuela se convirtiera en un espacio de socialización de valores éticos acordes o cercanos a sus ideales; en este caso, se destacó la valoración de la diversidad cultural y el cuidado del medio ambiente.

Para Luna y Jonás, en el proceso de decisión además hubo un dilema ético relacionado con reivindicar el papel del Estado como garante de la educación. Las condiciones reales de la educación pública los desanimaron cuando percibieron un ambiente violento y de poca atención en el proceso educativo de Pirlo. Anita y Franco y Erik y Margaret, por su parte, aunque se interesaron por Pingüinos como una escuela con un proyecto que parecía más congruente en su crítica y propuesta, al final prefirieron un proyecto en que observaron muchas fortalezas pedagógicas como El Pequeño Sol.

Tal como señalaron Erik y Margaret, la escuela, más allá de la transmisión de conocimientos académicos, afecta a la persona y a la vida familiar de forma integral. Esta afectación se da en diversos grados y aspectos. En un plano positivo, Anita y Franco veían feliz a Melissa, con muchas actividades al aire libre, aprendiendo mucho y disfrutando hacer sus tareas. De hecho uno de sus juegos de roles favoritos era ser la maestra. De igual modo, Luna y Jonás estuvieron más tranquilos cuando percibieron que en El Pequeño Sol Pirlo estaba tranquilo y no llegaba todos los días a contar problemas.

El caso de Erik y Margaret es particular, pues consideran que dicha escuela es buena a nivel pedagógico; sin embargo, su perspectiva se radicalizó y llegaron a la conclusión de que, en general, la vida escolar tiene una mala influencia en la vida familiar. Cuestionaron principalmente el ordenamiento en que se clasifica a los niños y se les fuerza a horarios específicos. Para ellos, el

stress familiar asociado los horarios y dinámicas escolares se han naturalizado y a la luz de su proceso de descolarización familiar, consideran que han logrado liberarse de diversas ataduras convencionales, en especial la libertad de movimiento.

Al final, su opción fue la enseñanza en casa, que implica que la familia toma la responsabilidad del aprendizaje académico de los niños y puede generar ritmos de aprendizaje acordes a la dinámica familiar. Denominan a su práctica *homeschooling*, que podría traducirse como “escuela en casa”. Se trata de un movimiento que va ganando adeptos a escala global.

Así, para las tres familias, en el aspecto pedagógico, El Pequeño Sol fue valorado de forma positiva. Sin embargo, más allá del aprendizaje curricular, en la parte que corresponde a la socialización entre pares, la influencia del contexto social amplio a través de la escuela resultó poco compatible con los valores que promueven como padres. Aspectos como la identidad de género, la sexualidad, la cultura del consumo y el interés por diversos contenidos mediáticos, fueron influidos por los compañeros de escuela, en un claro contraste con los deseos y perspectivas de sus padres.

Al respecto, la mediación familiar tuvo diversos matices. Luna y Jonás plantearon algunas influencias del contexto en cuanto a modas de consumo que los niños promueven, pero en general no comentaron alguna preocupación particular y su estrategia de mediación, particularmente de Luna, consistió en ser flexible en algunos momentos, entendiendo los deseos de sus hijos.

Con relación a la influencia en los valores y roles de género, hay un contraste y una coincidencia entre las familias. Luna tiene una perspectiva crítica de las relaciones de género tradicionales; sin embargo, es posible que, al no tener hijas, los problemas relacionados no emergieron como una preocupación relevante. En cambio, para Anita y Franco y Erik y Margaret, además de temas mediáticos y de consumo, fue el género y los prejuicios asociados a la sexualidad los que aparecieron como temas que reclamaron su atención, lo que muestra que las desigualdades de género son un tema social patente.

Para Anita y Franco la alternativa fue cuestionar los modelos conservadores en torno a los estereotipos y roles promovidos por otros niños en la escuela, como el que las niñas no pueden ensuciarse, y proponer prácticas alternativas, como propiciar la convivencia con niños y niñas por igual y buscar actividades extraescolares que rompan con los estereotipos de género. Este mismo tema fue relevante para Erik y Margaret con Violeta, quien a partir de la influencia de pares se

aficionó a las películas de *Barbie*; sin embargo, su respuesta final implica su transformación a una vida de granja que promueve el intercambio con personas diversas que, muchas veces, no caben en los modelos tradicionales.

En este caso, el cuestionamiento fue de base, pues para Erik y Margaret la dinámica institucional, que clasifica a los niños y los fuerza a horarios específicos, aun en una escuela alternativa, ejerce una influencia que consideran negativa para la vida familiar. Para ellos, el estrés familiar asociado a los horarios y dinámicas de la escuela se ha naturalizado y, a la luz de su proceso de desescolarización familiar, consideran que han logrado liberarse de diversas ataduras convencionales.

La mediación del consumo mediático es una impronta prácticamente general en las familias urbanas, en las que tienen presencia medios como la televisión y el internet. Esto es particularmente claro en las familias estudiadas, pues manifiestan un profundo sentido crítico sobre la publicidad y los contenidos a que esos medios permiten acceso. Sin embargo, la socialización mediática implica la adaptación a vida contemporánea y es un reto encontrar la manera de mediar su influencia.

La evolución cultural humana ha estado ligada a un aumento de la capacidad de transmitir información. En la actualidad el flujo de información rebasa considerablemente la transmisión de valores comunitarios o familiares, e implica un trasiego permanente de información a gran escala. La escuela sintetiza diversos conocimientos teóricos y prácticos heredados por nuestros antepasados que se consideran relevantes; sin embargo, dos medios poderosos como la televisión y el internet han adquirido un papel sumamente relevante en la difusión o intercambio de información, valores y comportamientos, creando un fondo común en la diversidad.

A principios de los noventa, la televisión ya era parte de la vida cotidiana de muchas familias urbanas; sin embargo, aún se requerían cursos especializados en informática para familiarizarnos con el uso de computadoras. Hoy las interfaces son sencillas y, cada vez más, los niños aprenden a usarlas como parte de lo cotidiano. Sin duda esto propicia un acceso a la información que para las generaciones anteriores era prácticamente imposible. Tal como argumentó Margaret Mead, vivimos en una sociedad posfigurativa en las que las generaciones jóvenes tienen información clave para la adaptación al mundo.

La presencia e influencia de los medios masivos de comunicación en la vida infantil fue bastante clara en los testimonios, a pesar de que los padres cuentan con estrategias mediadoras y

que en dos casos el consumo tiene restricciones importantes. En general, los datos muestran que, más allá de los controles familiares, la socialización entre pares influyó significativamente en los intereses mediáticos de los niños y el interés por diversos productos de consumo como juguetes y comida chatarra.

Anita y Franco tienen un cuestionamiento general hacia la programación presente en los medios como la televisión y vigilan los contenidos accesibles por el internet, que son los principales medios al alcance de Melissa. Como primera estrategia de mediación, han restringido su consumo de tv a periodos máximos de una hora por día, verifican que los contenidos sean adecuados a la edad y promueven actividades alternas. Del mismo modo, decidieron no tener televisión pagada para evitar el consumo incontrolado y, con relación a los contenidos de la tv pública, en 2009 cuestionaron, considerando la edad de Melissa, algunos contenidos que les parecieron negativos. El acceso a internet a sus cinco años era ocasional, sólo bajo su vigilancia.

Luna y Jonás no pudieron establecer una estrategia conjunta y, aunque Luna ha establecido tiempos específicos en general, cuentan con televisión pagada y el acceso es bastante abierto, lo que se asocia a la dinámica de trabajo de la pareja entre semana. En este caso, Jonás propugnó sin éxito por mayor control, mientras Luna mostró una actitud despreocupada ante el consumo mediático. Así, para Pirlo y Santiago, la televisión y el internet están accesibles mientras hayan cumplido con sus tareas escolares en el tiempo asignado. Se trata de una mediación débil, respecto a Anita y Franco, y, según las circunstancias, es posible la negociación.

En el caso de Erik y Margaret la estrategia ha sido no tener acceso a la tv pública ni pagada y ellos mismos promover contenidos mediáticos que consideran adecuados. Su estrategia es filtrar los contenidos acordes a su perspectiva y evitar la influencia de la publicidad. Finalmente no pudieron evitar la entrada de las películas de princesas al menú de la videoteca familiar, pero en general consideran que su nuevo estilo de vida pone límites importantes al consumo mediático, que en su mayor parte es acorde a su perspectiva sobre los contenidos adecuados. Violeta y Tailí sólo tienen acceso a internet cuando vienen a San Cristóbal y sus padres se conectan en alguna cafetería, lo cual es una experiencia que suele ser compartida.

En los resultados concretos fue evidente que estas estrategias tuvieron una eficacia relativa a nivel familiar, pues el contexto sociohistórico hace que los medios masivos sean herramientas claves en la socialización, y existen múltiples estímulos en el entorno que captan el interés infantil. Es interesante que Melissa haya comenzado a interesarse por la tv a partir de los 5

años, cuando tuvo más consciente de su persona y buscó identificarse con sus compañeras y compañeros de la misma edad. También es interesante que Luna, quien tuvo una mediación flexible con Pirlo, se sienta satisfecha de que en la actualidad, con 16 años, Pirlo haya desarrollado el hábito de la lectura y tenga un posicionamiento crítico ante su sociedad.

Ello implica que el medio ambiente vital, más allá de la familia, es clave en la formación de la persona, pero también que la influencia mediática no necesariamente crea personas sin sentido crítico y que la familia puede ser un contrapeso de la influencia del entorno. La experiencia de Luna y Jonás muestra que la libertad acompañada de cuestionamiento puede tener un buen resultado. De igual modo, el fomento de la restricción a los medios acompañada de actividades alternativas y un estilo de vida en que éstos no sean el eje central muestran haber tenido eficacia relativa en Anita y Franco y Margaret y Erik.

En torno a los agentes socializadores externos, podemos concluir que cada familia es un nicho particular que va resolviendo situaciones espontáneamente de acuerdo a su dinámica y perspectiva particular. La estructura tiene una fuerza apabullante que se manifiesta principalmente a partir de la socialización entre pares; sin embargo, las familias, desde su posicionamiento crítico, logran mediar en cierto grado su influencia. El niño como aprendiz nuevo está hambriento del mundo que le rodea y ello implica apropiarse de los artilugios y referentes que forman el mundo, independientemente de la ideología parental.

La reflexividad familiar, que permite diseñar la propia vida acorde a un posicionamiento crítico sobre nuestro contexto social, es relevante, pero se trata de un fenómeno marginal que se expresa en los casos estudiados. Sin embargo, esa marginalidad es relativa pues la reflexividad creciente es clave dentro del proceso civilizatorio. En este caso, lo interesante es considerar el potencial transformador de esa reflexividad cuando el cuestionamiento se enfoca a la propia civilización. Este es un tema que retomaré en la reflexión final de este trabajo.

Reflexión general:**La relación naturaleza–cultura en la de formación de la persona****Límites y posibilidades de la crianza contemporánea**

El contexto histórico contemporáneo, que implica un entramado de redes de poder y flujo de información a escala mundial, es ahora el medio ambiente común que permea de diversas maneras los espacios locales y las experiencias de las personas. Ejemplo claro de ello es la sujeción a una estructura estatal con instituciones burocráticas que organizan diversos aspectos de la vida, así como las redes de comercio y medios de comunicación que de una manera u otra nos afectan. Sin embargo, pese a que ese contexto estructurado históricamente marca ritmos y tendencias, en la vida cotidiana tiene múltiples aterrizajes y las personas pueden asumir posiciones críticas y construir estrategias de resistencia y transformación para consigo mismos y hacia a su entorno social.

Con relación a la crianza infantil esto es evidente. Las tradiciones locales y la esfera familiar se encuentran condicionadas por estructuras que son resultado de la actividad colectiva a escala global, la cual es parte de procesos históricos de larga duración; sin embargo, también existen grupos y familias que resisten y proponen alternativas. Por lo regular, se trata de grupos marginales dentro centros urbanos o en zonas rurales en las que confluyen personas y movimientos que plantean estilos de vida alternativos a las tendencias generales. Es posible encontrar estos movimientos en muchas ciudades o pueblos; sin embargo, algunos espacios, por tener una dinámica peculiar que integra gran diversidad, son espacios que podemos considerar abonados para la crítica, la experimentación y la transformación cultural.

En México estos movimientos suelen encontrarse en poblaciones en las que existe una marcada dinámica artística, política y cultural. Generalmente se trata de lugares interculturales o cosmopolitas que, aunque singulares, se encuentran plenamente insertos en la dinámica global. Las grandes ciudades como las capitales estatales suelen tener espacios de esta índole, pero también ciudades medianas y pueblos como San Miguel de Allende, Tepoztlán, Coatepec, Pátzcuaro y Erongarícuaro —por mencionar algunas poblaciones mexicanas de las que tengo referencia—, que se caracterizan por ser polos de atracción para familias de diversos orígenes que se posicionan de forma crítica ante las dinámicas del mundo contemporáneo. En estos contextos es común encontrar proyectos educativos y sociales que apuestan por una transformación social y

que, en el marco de la crianza, se expresan a través de estrategias de educación y cuidado que buscan romper con las experiencias de malestar asociadas a la dinámica social contemporánea.

Es el caso de San Cristóbal de Las Casas, ciudad pequeña de alrededor de 200 mil habitantes, que se caracteriza por tener una gran diversidad étnica y por ser un centro en que confluyen diversos estilos de vida y movimientos políticos y culturales de carácter crítico y transformador. Las tres familias de estudio eligieron de forma consciente vivir en esa ciudad por considerarla un espacio adecuado para la crianza de sus hijos y para su proyecto de vida. El contexto les ofreció alternativas de trabajo y formación profesional, pero también movimientos culturales y políticos con los que tienen afinidad ideológica, así como nichos para el activismo social en diversos ámbitos y con diversos posicionamientos; desde la investigación socialmente comprometida, hasta el activismo en movimientos sociales de resistencia y la participación en mercados alternativos o solidarios que permiten cierto grado de autonomía respecto a las dinámicas generales.

Dentro del posicionamiento de las familias estudiadas, trasciende una perspectiva sensible a la diversidad cultural local, cuestionadora de las relaciones de desigualdad y propositiva de alternativas o estrategias transformadoras. Esto se da con diversos grados de implicación en el plano público y el privado y con diferentes énfasis ideológicos en los discursos planteados. Sin embargo, en los casos de estudio, la crianza constituye un espacio importante para construir un cambio social y, de acuerdo a la historia y la peculiaridad de cada familia, buscan construir experiencias de vida que favorezcan la felicidad, la salud, la consciencia crítica, así como el desarrollo intelectual y profesional. De esta manera, el sentido de paternidad de las familias estudiadas se asoció con un deber amoroso para conducir el proceso de socialización hasta lograr que los niños se conviertan en personas autónomas, pero con un énfasis que busca construir alternativas ante condiciones adversas que producen malestar cultural.

Tales condiciones son parte de una realidad en parte heredada y en parte coconstruida, dado que somos parte de procesos que nos atraviesan y a la vez nos trascienden (*la relación agencia–estructura* o *sociogénesis*). Sin embargo, también implica el papel de las predisposiciones naturales y la condición de aprendices nuevos de los niños, aspectos que son mediados por presupuestos y prácticas culturales, las cuales se ponen en juego y dan sentido al proceso de formación de la persona (*la relación aprendizaje–crianza* como *psicogénesis*). Se trata de dos procesos entrelazados que dan forma a nuestra experiencia, construyen nuestra

relación con el entorno vital y expresan el papel que se da a la naturaleza y a la cultura en la crianza. Así, dentro de las familias de estudio, podemos ver las nociones sobre lo que es el niño y sus necesidades en el proceso de formación, entrelazadas con los posicionamientos y estrategias ante las tendencias estructurales y concepciones dominantes en el proceso civilizatorio contemporáneo.

La alimentación, las actividades lúdicas y el contacto con agentes socializadores como la escuela y los medios de comunicación son algunos de los espacios clave donde las familias constantemente toman decisiones y apuestan por una crianza a contracorriente, sustentada en valores alternativos. El consumo de alimentos industriales, con sus efectos en la salud y la economía local, así como la manera como la dinámica laboral y ritmo de vida cotidiano pueden afectar la experiencia familiar general y la experiencia formativa de los niños, fueron los principales temas en los que se enfocó la crítica y búsqueda para trascender los malestares de la vida contemporánea. De igual forma, la vida escolar, el contexto local y los medios de comunicación emergieron como agentes que socializan perspectivas, valores y prácticas muchas veces contrarias a las que los padres promueven, ante las cuales es necesario elegir opciones y construir estrategias mediadoras.

Sin duda las características de la ciudad han sido importantes para los padres, pues existe una oferta de productos y servicios diversos que conjugan pares significativos como lo moderno y lo tradicional, lo industrial y lo natural, lo global y lo local, lo convencional y lo alternativo, los cuales de una u otra manera son parte de sus vidas. Se puede elegir un parto en un hospital público o privado o con una partera tradicional o alternativa; se pueden consumir alimentos procesados y no procesados, comprados en supermercados o mercados regionales; se puede optar por escuelas públicas o privadas y valorar diversas pedagogías alternativas; y muchos otros rangos de opciones que son parte de la diversidad particular del contexto. En el proceso, las familias muestran una reflexividad permanente que, aunque no es totalmente excluyente o dogmática, tiene su base en una crítica amplia hacia lo convencional, marcado por el proceso civilizatorio, y muestra gran sensibilidad hacia propuestas marginales o propositivas de un cambio.

La posibilidad de elegir opciones y construir un proyecto de crianza propio es algo peculiar a nivel histórico, pues implica que los padres tienen un grado de reflexividad extraordinario que les permite cuestionar aspectos de la vida que suelen ser poco evaluados o

inconscientes y diseñar su vida de acuerdo a valores propios que pueden integrar diversas vertientes culturales. Sin embargo, a pesar de vivir en una ciudad que les brinda más opciones que en otros contextos, los condicionamientos generales asociados a procesos sociohistóricos han conducido a una tensión permanente que hace que las familias realicen una crianza a contracorriente que requiere gran fuerza de voluntad. Valores y conductas que se socializan desde el entorno local, la escuela y los medios de comunicación, muchas veces fueron contrarios a los que las familias proponen y, en esos casos, los padres se confrontan permanentemente con una realidad que los trasciende, pues no pueden evitar el papel socializador del entorno sociocultural tanto local como global.

Si pensamos en la crítica parental hacia las dinámicas contemporáneas y su sensibilidad ante la diversidad étnica local —aspecto que de diferentes formas es común a las tres familias de estudio—, podríamos pensar que los padres parten de un romanticismo en el que se huye del proceso civilizatorio general para buscar formas históricamente marginales a ese proceso. Ciertamente en algunos sentidos su perspectiva puede expresarse en ese sentido; sin embargo, en general, hablamos de familias cuyo sentido crítico y reflexividad sobre el contexto contemporáneo van más allá de fórmulas simples o de un volver al pasado. Las familias integran y proponen desde un marco diverso y, en el plano de la crianza, apuestan por romper con los malestares que la sociedad actual produce sobre la vida familiar; sin embargo, ello no implica necesariamente una ruptura con la civilización como totalidad y también retoman de forma crítica aspectos que valoran de la civilización contemporánea.

Un punto importante para valorar la perspectiva crítica de las familias son las bases de su economía. Aquí las familias de estudio cuentan con casa propia e ingresos estables y ello implica que para obtener su sustento se insertan en diversos grados en la lógica económica capitalista, como prestadores de servicios profesionales en dos de los casos y como arrendatarios y productores-comerciantes en el tercero. Esa estabilidad económica, en el caso de las familias estudiadas, es un logro reciente y no necesariamente puede generalizarse a otros casos de familias que apuestan por una crianza diferente. Sin embargo, un aspecto que vale la pena señalar es que, en los tres casos, la remuneración económica está ligada a trabajar dentro de espacios que les permiten implicar su perspectiva crítica de la realidad —como la investigación social y la difusión de perspectivas y estilos de vida alternativos— y que, en su inserción a la dinámica

económica, plantean ejercicios de intercambio que buscan trascender o contrarrestar la lógica dominante.

Como consumidores, rol que es parte esencial del sistema económico actual, la estrategia general de las familias elegidas plantea un enfoque que propone reducir o minimizar la adquisición de productos industrializados y la asistencia a centros comerciales como los supermercados. Ello se da con diferentes grados de profundidad, aunque en ninguno de los casos se trata de un rechazo total y el énfasis se puso especialmente en evitar los alimentos industriales nocivos para la salud. En este sentido, las familias optan por productos regionales o artesanales de pequeña escala y, cuando son productos externos, prefieren aquéllos que consideran que la producción, procesamiento y distribución no se relaciona con daños ambientales, sociales y de salud. Para lograrlo, sus estrategias van desde buscar en los mercados convencionales las opciones que responden a sus criterios, hasta participar de redes de consumo o tiendas alternativas en las que encuentran productos orgánicos y artesanales, principalmente de origen local. El enfoque general es promover un intercambio equitativo que fortalezca la economía regional, lo cual implica una crítica propositiva hacia las tendencias del comercio global.

Partiendo de lo anterior, podemos plantear que las familias estudiadas son cuestionadoras de aspectos y consecuencias de los procesos económicos globales en la sociedad y la vida familiar, y que ante ello desarrollan propuestas de mediación y transformación social, las cuales tienen características y énfasis específicos que expresan un sello propio en las estrategias de cada familia. Una familia pone énfasis en la búsqueda de la autosuficiencia en su estilo de vida construyendo una granja familiar. Otra pone énfasis en el consumo crítico enfocado a fortalecer la producción local, y la última pone énfasis en el trabajo político con movimientos sociales con una perspectiva que plantea una mayor autonomía respecto al Estado y el mercado. Tales énfasis nos muestran un espectro variado de posicionamientos que son muestra de la diversidad local en cuanto a perspectivas y activismos enfocados a la búsqueda de nuevos paradigmas socioeconómicos.

La inserción crítica y la búsqueda de alternativas ante las tendencias económicas dominantes asociadas a la producción, comercio y consumo de productos industriales muestran que las estrategias económicas de las familias van de la mano con un posicionamiento, también crítico, hacia las características o inercias asociadas a las tendencias de la crianza contemporánea. Ello resulta interesante si consideramos que varios estudios transculturales mostraron que las

metas y estrategias culturales de crianza se relacionan con los valores y comportamientos adecuados a los modos de subsistencia de la sociedad. Por eso, aunque partimos de casos particulares, podemos observar que en la ciudad existen posicionamientos y expresiones económicas alternas que suelen coincidir con enfoques en que se promueven y experimentan alternativas para la crianza infantil. Precisamente, en los casos estudiados, el activismo en el plano político y económico coincide con una búsqueda, también activa, de alternativas que incidan en la formación de la persona.

Promover mayor tiempo de contacto familiar, mayores espacios para el esparcimiento lúdico kinestésico y el contacto con espacios naturales de los niños, sorteando las dinámicas que obstruyen vivir a plenitud esas posibilidades, fueron acciones presentes en las apuestas prácticas de las familias estudiadas, si bien se observaron diversos grados de éxito. Se trata de una resistencia a los efectos colaterales del proceso civilizatorio que requiere una alta dosis de conciencia crítica y voluntad parental. Curiosamente, ello implica un alto grado de reflexividad que ha sido fruto del mismo proceso civilizatorio y permite a las familias estudiadas descentrarse y percibir los límites que la civilización plantea a la felicidad personal y a la justicia social. La apuesta es por la construcción de un estilo de vida diferente, que implica otras nociones de la niñez y la crianza, las cuales enfrentan un constante desafío ante las condiciones histórico contextuales.

Los logros en la construcción de sus proyectos educativos y la mediación de lo que cuestionan han dependido de la historia, condiciones y posicionamientos particulares de los padres. Así, podemos observar que, en el caso de Luna y Jonás, la dinámica de trabajo y el contraste cultural parental fueron adversos para lograr estrategias conjuntas y sortear los aspectos que cuestionan, lo que se relacionó con un estilo de mediación flexible que permite, pero al mismo tiempo busca promover una conciencia infantil crítica hacia su entorno sociocultural. Otra familia, la de Anita y Franco, en la que los horarios laborales han sido simétricos, muestra esfuerzo importante por defender su tiempo libre para convivir como familia, pasear y propiciar la actividad lúdica, situación general que les permite ser firmes y desarrollar estrategias para sortear de mejor manera los aspectos que cuestionan. Por último, Margaret y Erik, han cruzado por un proceso de apertura constante que les ha permitido construir un estilo de vida marginal, en el cual logran evitar muchas de las dinámicas que son contrarias a su perspectiva.

En todos los casos el grado de éxito es relativo y no es posible medirlo. Es inevitable la influencia global, pero también es claro que sus apuestas les permiten contrarrestar o mediar en parte esa influencia. Basados en la narrativa de cada familia de estudio, en las que se manifestaron énfasis y tendencias específicas (aunque no exclusivas), caracterizamos las estrategias de mediación parental de cada familia de la siguiente manera:

1. Anita y Franco mostraron una estrategia basada en *la firmeza y actividades alternas* para la crianza de Melissa. De esta manera proponen límites claros ante actividades que les parecen cuestionables, los cuales son previamente consensuados y luego sostenidos como pareja, pero además permanentemente generan actividades alternas en familia que les permiten canalizar la energía vital de Melissa hacia actividades que les parecen más saludables para su cuerpo y su mente.
2. Luna y Jonás plantearon una estrategia de *flexibilidad con diálogo crítico* en la crianza de Pirlo y Santiago. De esta manera, aunque no llegaron a un consenso y existe un claro contraste parental, el resultado general es que la dinámica diaria les impide ser restrictivos o generar suficientes actividades alternas y, ante ello, socializan los límites que les parecen necesarios, pero pueden ser flexibles sobre ellos según las circunstancias, principalmente por vía de Luna, quien manifiesta una *flexibilidad empática* ante los intereses y deseos de sus hijos. Un punto común como pareja es que aprovechan momentos significativos para plantear su perspectiva crítica orientada a concientizar a Pirlo y Santiago sobre las actividades que les parecen cuestionables.
3. Margaret y Erik, mostraron una estrategia de *retracción activa* en la crianza de Violeta, Tailí y Carlota. Ello significa que se han enfocado en diseñar conscientemente un estilo de vida que les permita evitar las influencias o actividades que cuestionan. Así, desde su salida de Cancún para buscar establecerse en una ciudad pequeña, hasta decidir vivir en una pequeña comunidad y desescolarizar a las niñas, la pauta ha sido hacer una vida que sea lo más independiente posible de los aspectos que cuestionan de la vida urbana contemporánea. A pesar de ello, el enfoque no es aislarse y tienen diversas maneras de interactuar con el mundo exterior —por ejemplo con los voluntarios que los visitan, a través de viajes familiares o con su participación en mercados alternativos—, aprovechando las cosas que aprecian y tratando mantener congruencia.

Para conocer las perspectivas educativas de las familias y sus estrategias de mediación ante el contexto en el que viven, elegimos cuatro aspectos de la vida cotidiana que permiten a un mismo tiempo observar *la relación agencia–estructura* y *la relación aprendizaje–crianza* en el proceso de formación de la persona. La alimentación y la actividad lúdica, como aconteceres vitales que son necesariamente parte de la vida infantil, y la escuela y los medios de comunicación, como agentes socializadores externos que se han vuelto casi omnipresentes en el mundo contemporáneo, nos han permitido identificar el sentido o papel que se le da a la naturaleza y a la cultura en los proyectos educativos de las familias y las dificultades que enfrentan ante las condiciones generales.

En el aspecto de la alimentación, como ya se comentó, las familias combinan una conciencia crítica sobre el lado nocivo de la industria alimentaria con una apuesta por la salud física familiar y el consumo alternativo. En este sentido, las familias tomaron acciones orientadas a evitar, disminuir o complementar los productos asociados a la producción y procesamiento industrial, pensando especialmente en la salud de sus hijos, lo que muestra que la conciencia parental fue base para tomar decisiones de crianza. Sin embargo, considerando la socialización mediática y las personas del entorno en la difusión de productos alimentarios cuestionables, hubo un abanico de estrategias para sortear creativamente la influencia publicitaria y social, que van desde reglas firmes y estrategias distractoras, hasta una flexibilidad o permisividad ocasional, sensible a los deseos e intereses de consumo de los niños, sin sacrificar su perspectiva crítica.

Por otro lado, con relación a los valores y prácticas culturales asociados al acto de comer, las familias mantuvieron elementos del proceso civilizatorio moderno asociados a la conducta en la mesa, como el uso de cucharas, tenedores y cuchillos, pero al mismo tiempo se observó un proceso de relajamiento en la manera de socializarlo, siendo menos estrictos. Una experiencia significativa fue la de Luna y Jonás, con quienes hubo un proceso de tensión y síntesis intercultural, pues se rompió con el imperativo de forzarlos a comer en un horario y terminar la comida, que fue parte de la formación de Luna, y se asumió la perspectiva de respetar lo que el niño siente, es decir, valorando su autonomía, que es parte de la experiencia de formación de Jonás. El ejemplo es interesante para reflexionar sobre el proceso civilizatorio, pues muchas de las nuevas prácticas familiares involucran la recuperación de comportamientos tradicionales o comunitarios, lo que parece contradecir la tendencia general.

En este punto, debemos plantear que el proceso civilizatorio, aparentemente lineal, es en realidad un proceso complejo en el que algunos sentidos originalmente importantes pierden relevancia y pueden dar paso a otros, en algunos casos contrarios o marginales. Un ejemplo es precisamente la conducta distintiva del acto de comer, pues aunque las familias de estudios conservan en parte los utensilios y modales para comer creados por las cortes europeas, en el mundo ha avanzado un sentido práctico de la alimentación, en función de los ritmos de trabajo y la economía del tiempo —una expresión es la comida procesada que disminuye el tiempo de preparación— y también las reglas de comportamiento en la mesa, en muchos casos se han vuelto menos estrictas.

Este “retroceso” o “flexibilización” de una pauta originalmente importante emergió en las narrativas de dos familias. Para la familia que socializa con *firmeza y actividades alternas*, se vale ensuciarse las manos al comer, pero, junto a esa permisividad, proponen a su hija un comportamiento más cuidadoso, que permite ir introyectando paulatinamente hábitos higiénicos. La familia con *retracción activa*, de igual modo, incorpora modales de mesa, pero la socialización ha ido ocurriendo sin necesidad de coerciones, a través del ejemplo cotidiano. En este caso, en especial con su última pequeña, la preocupación por que lleve cosas a su boca que encuentra en el suelo ya no fue una preocupación constante, pues ha habido un proceso de relajamiento respecto a la preocupación por la higiene en su proceso de transición. A partir de lo observado, se puede concluir que, en los tres casos, modales como el uso de utensilios siguen siendo parte importante de la socialización; la diferencia es que se socializa de manera menos rígida.

En un tema que ha tenido un giro diferente, podemos afirmar que la comida, como acto disciplinado de integración familiar, en muchos contextos ha ido perdiendo su sentido ritual. En este aspecto, dos de las familias estudiadas son un ejemplo interesante de resistencia, pues una de ellas ha conservado y la otra ha recuperado un sentido de conmemoración y respeto en el acto de comer. Mantenerse en la mesa para compartir el momento o realizar una rima o una canción inicial que exprese agradecimiento y sentido de unidad, son dos acciones que cobran relevancia considerando que las dinámicas contemporáneas tienden a que los miembros de las familias no coincidan en los momentos de comer o que la comida sea un espacio de premura y tensión, más que de unidad familiar. Esto último sucedió precisamente con la familia cuyas perspectivas parentales fueron contrastantes, pues la socialización de normas, como comer en un horario

específico y terminar la comida, produjeron que, por algún tiempo, la comida familiar fuera un espacio de estrés.

Con respecto a la actividad lúdica infantil, hemos partido de enfocarla como un acontecer vital hacia el que está predispuesto el niño, por lo que podemos considerarla, en un sentido amplio, como una conducta natural asociada al desfogue físico, el entretenimiento y la diversión, que ayuda a fortalecer el desarrollo de habilidades físicas y mentales que permiten al niño participar de su contexto cultural. Ello no invalida que la acción de jugar o divertirse tenga un significado diferente de un contexto a otro y que sea mediada de diferentes maneras. Al respecto podemos plantear que, en el proceso civilizatorio actual, que se extiende a escala global, se han expandido algunos condicionamientos que implican cambios significativos en la experiencia lúdica de los niños en general. Esos condicionamientos estuvieron presentes en las experiencias de las familias, y los padres, con su visión crítica, buscaron contrarrestar aquellas tendencias que les parecieron cuestionables.

Un aspecto peculiar de la socialización de la actividad lúdica actual es precisamente que en muchos contextos se ha vuelto necesario gestionar los espacios y tiempos para el juego infantil y el esparcimiento familiar. Se trata de un imperativo respecto a una necesidad vital que, de cierto modo, estuvo garantizada en la mayoría de las sociedades a escala filogenética y, repentinamente, ha pasado de ser algo “no pensando” a ser una “preocupación” que requiere atención permanente. El cambio parece estar relacionado con la atomización de la familia dentro del proceso civilizatorio y con la inseguridad social, pues en general las sociedades han contado con espacios familiares y comunitarios que permiten una actividad lúdica espontánea vigilada de manera extensa por el grupo y no existían amenazas tan graves como la posibilidad de un secuestro.

En sentido contrario, hoy las familias no necesariamente cuentan con redes familiares que permitan una actividad lúdica vigilada y las condiciones de inseguridad se han convertido en un límite importante para una interacción infantil en espacios abiertos. Esto condujo a los padres a buscar amistad con familias con hijos de la edad, como alternativa para visitarse y contar con espacios lúdicos y de convivencia con otros niños. El asunto no fue del todo fácil, en especial con las familias locales, pues éstas últimas cuentan con redes familiares y fueron menos abiertas a esa posibilidad. Por ello, la opción fue visitar a otras familias que compartieran la misma condición. Sólo en lugares o barrios en los que la seguridad brinda confianza a los padres, como las zonas rurales o los fraccionamientos cerrados, el juego de los niños en espacios públicos se da de

manera menos controlada. Estos fueron los casos de Tailí y Violeta en la comunidad y de Melissa, el tiempo que vivió en un fraccionamiento con control de vigilancia en la Ciudad de México.

Promover y crear espacios propios para la recreación infantil es una apuesta que supone concebir al niño como agente lúdico y a la niñez como etapa de juegos, pero esa peculiaridad del concepto de infancia dominante se relaciona con que, en otros contextos y tiempos, el tema no requería una promoción consciente. Dentro de las familias de estudio fue evidente la importancia de la fuerza de voluntad para hacer esa gestión, y los logros dependen en gran medida de la dinámica laboral parental y la apertura del contexto local. Las estrategias de las familias van desde aprovechar lo mejor que se puede el tiempo libre al que se tiene acceso, hasta cambiar el estilo de vida para que los ritmos cotidianos no dependan de reglas exteriores a la familia. Podemos ver los resultados en un gradiente que depende de los límites que los deberes cotidianos imponen a los padres. Así, para propiciar la esparcimiento familiar y la actividad lúdica, observamos que la familia con *flexibilidad y diálogo crítico* sólo cuenta con los días feriados y vacacionales; la familia con *firmeza y actividades alternas* logra que el tiempo después del horario laboral sea primordialmente familiar y, por último, la familia con *retracción activa* ha logrado diseñar un estilo de vida que le permite bastante espacio para la convivencia familiar y la actividad lúdica espontánea.

Por otro lado, un aspecto propio de la actividad lúdica de nuestro tiempo es el consumo mediático y el acceso a juegos electrónicos que, principalmente en los contextos de clase media y alta, se han vuelto parte de los referentes para el entretenimiento y la diversión de los niños. En este plano, como parte de un contexto socioeconómico que permite un acceso a este tipo de actividades, las familias de estudio tuvieron diferentes perspectivas y estrategias de mediación. La familia con *flexibilidad y diálogo crítico* no restringe el acceso a los medios y juegos electrónicos, más que para delimitar espacio para las tareas escolares. En este caso hay un consumo mediático alto asociado a que la dinámica laboral parental deja poco espacio para generar actividades lúdicas alternas. El caso de la familia con *firmeza y actividades alternas* es simétricamente contrario, pues no cuentan con acceso a juegos electrónicos, restringen claramente el consumo de televisión e internet y la dinámica cotidiana les permite sortear con actividades alternas el interés infantil. Por último, en la familia con *retracción activa*, el consumo mediático y de juegos electrónicos también ha sido restringido en tiempo y contenidos, a lo que

se suma que su estilo de vida permite que esas opciones no sean una fuente de interés permanente.

Sin embargo, más allá de ser un espacio de entretenimiento infantil, los medios masivos de comunicación como el internet y la tv constituyen agentes socializadores importantes en el proceso formativo de los niños. El grado de influencia depende del acceso, pero éste ha ido aumentando permanentemente a escala global. Para las familias de estudio, que tienen el acceso garantizado, ha habido diferentes mediaciones generales. La familia con *firmeza y actividades alternas* canceló la opción de contar con tv pagada, pero accede a televisión pública e internet. La familia con *retracción activa* canceló incluso la posibilidad de tv pública y tiene una videoteca que permite filtrar los contenidos valorando su pertinencia. En este caso no cuenta con acceso a internet en casa y su acceso está restringido a breves espacios cuando visitan la ciudad. Por último, la familia con *flexibilidad y diálogo crítico* cuenta con internet, tv pagada y pública y, aunque han tenido dilemas y tensiones parentales en cuanto a las estrategias de mediación, en general permiten un consumo abierto en el contexto doméstico.

El contraste entre la apertura de la última familia y la mediación permanente que realizan las otras dos familias es interesante pensando en los posibles resultados respecto a la formación de valores de los niños. Para la familia con *firmeza y actividades alternas* el interés infantil, socializado por el entorno social, principalmente de pares, es un desafío permanente, pues implica enfrentar el interés de su hija por contenidos que les resultan cuestionables. De igual modo, para la familia con *retracción activa*, aunque ahora viven en un contexto rural con menos estímulos hacia el consumo mediático, y pese a la estrategia de elegir los contenidos desde la perspectiva parental, al final no han podido evitar que algunos contenidos cuestionables formen parte de la videoteca familiar como influencia del contexto social y de pares. Los dos casos muestran que la restricción no disminuye el interés ni la influencia social, pero garantizar espacios lúdicos alternativos ha ayudado a contrarrestar el influjo de los medios como forma de entretenimiento. Para la familia con *retracción activa*, dejar la escuela fue una decisión efectiva para disminuir la influencia mediática.

En el caso de la familia con *flexibilidad y diálogo crítico*, aunque aparentemente no ejercen una mediación clara sobre los medios, los padres han mantenido una apuesta por socializar su perspectiva crítica sobre los contenidos y, luego de algunos años, llama la atención que tienen un adolescente lector, preocupado por problemas sociales y que ve la televisión con

criterio crítico. Por supuesto es difícil evaluar claramente este resultado y qué pasará en el futuro de las otras dos familias que han sorteado relativamente bien el consumo mediático. Al respecto, vale observar que el consumo “no restrictivo” no necesariamente se manifiesta en la formación de una persona acrítica y consumista. El asunto es más complejo y la socialización de un criterio crítico fue un punto común de las estrategias de mediación de las tres familias, pese a que, para la familia con *flexibilidad y diálogo crítico*, fue la principal estrategia.

Por otro lado, para las familias que mantuvieron una mediación más estricta, la influencia de pares y el contexto general, fue un incentivo para fomentar intereses mediáticos, algunos de los cuales incluyeron contenidos a todas luces cuestionables para los padres. Ese fue el caso de las películas de princesas y la telenovela de moda, que confrontaron a dos familias con valores, actitudes y estereotipos sobre los roles de género que les resultaron cuestionables, aspectos que luego, para su disgusto, se reflejaron en los juegos de sus pequeñas. Esto obligó también a hacer explícito con sus niñas el enfoque crítico sobre esos contenidos, con la esperanza de contrarrestar su influencia. Por supuesto, el interés mediático que manifiestan los niños en esta etapa tampoco significa que vayan a preferir valores contrarios a los de sus padres en el futuro. Lo interesante es destacar la fuerza del contexto histórico y del entorno social sobre el niño, pues la convivencia escolar y la visita a amigos y amigas indujeron un interés mediático muy claro en los tres casos.

Llegando al tema de la escuela, que es un agente formativo clave a escala global, fue precisamente su papel como espacio de socialización informal lo que planteó un desafío de mediación mayor, particularmente para las familias con enfoque restrictivo en el consumo mediático. La socialización entre pares, que a su vez propició la convivencia con otros grupos familiares —con quienes realizaron visitas mutuas—, hizo que permearan en los niños otros referentes culturales. Así, se combinó la estrategia de construir redes de amistades con niños de edades cercanas —para que los niños tuvieran amigos con los cuales jugar— con un efecto no deseado, que fue convivir con niños socializados con valores conservadores o con costumbres de consumo mediático menos restrictivas, lo que a su vez propició interés por programas televisivos, productos chatarra y conductas cuestionables para los padres.

El efecto de los pares escolares en la formación de la persona es un punto interesante, que fue parte de la reflexión de los padres. Luna y Jonás mencionaron como ejemplo cómo se propagaron modas de juguetes que al punto se convirtieron en una demanda de sus hijos. Margaret y Erik plantearon la influencia de otras niñas en el interés de sus hijas por ver películas

de princesas, las cuales proponen valores distintos a los que ellos reivindican. Esto también ocurrió con Anita y Franco, para quienes fue evidente la influencia de valores conservadores sobre el género a través de la socialización de pares, por ejemplo, cuando notaron que en el contexto local no se promueve el contacto entre niños y niñas; que entre niñas hablaban recurrentemente sobre casarse y tener hijos o que socializan ideas como la de que las niñas no se deben ensuciar.

Un punto que causó mayor desconcierto en Anita y Franco fue darse cuenta que en la escuela las niñas promovían juegos que implicaban morbo en torno al cuerpo y la sexualidad. En este caso, los padres vieron confrontada seriamente la perspectiva liberal que los caracteriza y estuvieron obligados a hacer manifiestos sus propios valores de manera discreta, con el afán de responder a los modelos y prejuicios socializados en el entorno social. Al final, en su reflexión, aceptan que esos valores provienen de un contexto asociado a las familias ricas originarias de la ciudad que confluyeron en su grupo escolar, y se plantean que, en algún momento, su niña experimentara otros contextos, lo que le permitiría superar modelos o visiones fijas sobre esos temas. Esto, de hecho, sucedió cuando tuvieron que vivir por un tiempo en la Ciudad de México y esperan que ocurra una vez más, si su hija decide estudiar en Italia. De cualquier manera, resulta relevante notar que los valores del entorno pueden permear a los niños, contraponiéndose a la perspectiva parental.

Pero, más allá de la influencia social, la escuela, como institución, también implicó un proceso de mediación parental. Elegir escuela fue un proceso muy importante en el marco de la cultura de las familias. Para dos familias el asunto comenzó por la elección del maternal, el cual fue tomado como estrategia de apoyo ante las dificultades de conciliar el trabajo con la dinámica laboral. Esta posibilidad nace de un contexto histórico, que ha implicado mayor participación de la mujer en el trabajo extradoméstico y cada vez menos redes familiares que puedan apoyar la crianza infantil. En respuesta, para la familia con *firmeza y actividades alternas* y la familia con *flexibilidad y dialogo crítico*, el maternal fue una opción de cuidado que implicó alejar al niño del seno familiar en una etapa muy tierna. La decisión fue vivida como un proceso difícil de separación, principalmente por las madres y los hijos. La familia con *retracción activa* no requirió inicialmente de esta opción y, posteriormente, logró diseñar un estilo de vida que le permitió evitar la posibilidad. Para ellos fue curioso apreciar que lo que es una necesidad

derivada de la dinámica laboral, para muchos de sus conocidos, era concebido con un paso natural —aun siendo una alternativa reciente—.

El kínder y la primaria como etapas de formación escolar, consideradas obligatorias por el Estado, fueron elegidas principalmente valorando sus propuestas pedagógicas. En el abanico de opciones, para los padres, la escuela pública apareció como un modelo que reproduce el autoritarismo y, cuando fue elegida por la familia con *flexibilidad y diálogo crítico*, las condiciones de hacinamiento, falta de atención y violencia intraescolar los decepcionaron. El Pequeño Sol, como escuela privada con preescolar, primaria y secundaria, resultó la alternativa elegida por las tres familias, después de sopesar opciones. Las características del lugar en medio de la naturaleza, sus años de experiencia en la educación y una metodología lúdica que promueve valores —como la cooperación y el cuidado de la naturaleza—, al tiempo que trasmite los conocimientos formales, fueron aspectos de peso. En general, las familias estuvieron satisfechas con el modelo educativo y vieron a sus hijos contentos; sin embargo, como ya mencionamos, el aspecto de la socialización informal fue fuente de preocupación por los valores conservadores sobre el género —en particular para las dos familias con niñas—.

Situando el papel de la escolaridad en el proceso civilizatorio, podemos decir que en las sociedades contemporáneas la escolarización suele representar un proceso importante para el futuro de los niños y se asocia con la realización personal. A través del proceso escolar el infante aprende conocimientos que le permiten adaptarse a la realidad contemporánea y al flujo de información que la caracteriza. Teóricamente, con el paso de los años, la escuela le permitirá aprender una profesión y ganarse la vida a través de ella. Para dos familias fue una expectativa valorada lograr que sus hijos se formen y desarrollen una profesión que les brinde satisfacción personal. En este sentido, compartieron una expectativa social bastante difundida respecto a los hijos, que en conjunto con otras nociones, como la felicidad y la autonomía económica, son expectativas parentales significativas dentro del proceso civilizatorio contemporáneo. Quizá la peculiaridad de los casos estudiados es que ponen énfasis en promover una conciencia crítica.

Sólo en la familia con *retracción activa*, la escuela, que en un inicio era parte esencial del cambio de ciudad y estilo de vida, al final no figuró como un espacio clave para el desarrollo personal. En su lugar se optó por realizar un proceso educativo familiar que suple la necesidad de la escuela, llevando el proceso de aprendizaje escolar a la propia casa. La alternativa, denominada *homeschooling*, fue una decisión difícil, pero al final valorada porque permitió no depender de

horarios o sucumbir al estrés de las prisas cotidianas; generó un ritmo adecuado a los pequeños sin forzar aprendizajes y, en general, brindó a la familia mayor independencia y movilidad. Así, para la familia, dejar la institución escolar, además de romper con los ritmos y ordenamientos institucionales, tuvo un impacto general en la armonía familiar y fue compatible con el estilo de vida de granjeros neorrurales. De cualquier forma, el proceso fue planeado para permitir que el Estado pueda validar la formación académica y de esta forma no cancelar la posibilidad de una formación profesional si sus hijas así lo deciden.

Todas las decisiones y estrategias que hemos mencionado reflejan el papel de la agencia y la voluntad parental ante las condiciones sociohistóricas en que se viven, así como los valores y metas que los orientan en torno al proceso de formación de la persona, los cuales plantean una crítica a diversos aspectos del proceso civilizatorio dominante. A continuación planteamos las apuestas de las familias; de nuevo se trata de énfasis particulares en sus narrativas y no de estrategias excluyentes entre una y otra familia:

1. La familia con *retracción activa* cuestiona principalmente la dinámica que produce estrés y tensión en la vida familiar y apunta a construir una vida que supere esos condicionamientos; especialmente cuestiona la estandarización de la educación escolar y su impacto en la vida familiar. Su discurso y sus estrategias de mediación promueven un acercamiento a la naturaleza y a sus ritmos, bajo un enfoque que cuestiona la lógica de producción y consumo capitalista que provoca la destrucción del medio ambiente.
2. La familia con *firmeza y actividades alternas* también cuestiona la lógica de producción y consumo capitalista, en especial la alimentación industrial, y se confronta con los roles estereotipados de género que promueven los medios masivos y el contexto local, porque limitan el abanico de posibilidades de las mujeres. Su apuesta es promover de forma constante actividades lúdico-recreativas y una dieta saludable como base para el desarrollo integral de Melissa. En su discurso apareció una crítica fuerte al sistema económico global y se apuesta por alternativas que fortalezcan el consumo local.
3. La familia con *flexibilidad y diálogo crítico* mantiene un activismo social que plantea una crítica al sistema socioeconómico y promueve un cambio orientado a la autonomía y la equidad. Al tener mayores apremios económicos, pero también por empatía (Luna) y por no provocar tensiones familiares (Jonás), apuestan por una flexibilidad frente al consumo mediático y de productos procesados enfocado a los niños; sin embargo, acompañan esta

flexibilidad con un sentido crítico que cuestiona y muestra alternativas. La estrategia implica no oponerse de forma insensible a las inquietudes que el contexto infunde en los niños, pero sí dejar una semilla que permita cuestionar y plantear opciones.

Sin embargo, ¿qué podemos decir del papel de la naturaleza infantil y la condición de los niños como aprendices nuevos en el proceso de crianza? Nos referimos aquí a cómo se despliega el potencial humano mediado por la cultura. Éste es un tema primordial que enfocamos como *la relación aprendizaje–crianza*, el cual, aunque no siempre fue abordado de manera directa, se encuentra en el trasfondo de las estrategias mediadoras desplegadas. Enfocaremos primero los planteamientos que se infieren de los discursos sobre el sentido de la paternidad, la naturaleza del niño y su desarrollo, para, a partir de ahí, reflexionar sobre el papel activo de los niños en su aprendizaje y los cuestionamientos de los padres hacia el proceso civilizatorio, aspectos que expresan el papel que se da a la naturaleza y la cultura en los proyectos educativos.

Como planteamos antes, el sentido de paternidad que se manifiesta en las familias implica un sentido de guía afectiva y responsable que busca la formación y el desarrollo integral de los niños para que se conviertan en personas autónomas en el plano económico y realizadas en el plano personal. Éste es un sentido extendido en el proceso civilizatorio contemporáneo; sin embargo, la peculiaridad de las familias es que ellas plantean un sentido crítico profundo sobre el propio proceso civilizatorio, principalmente en las dimensiones asociadas a la desigualdad social, la destrucción ecológica y el malestar familiar. En las sociedades más marcadas por el proceso civilizatorio dominante, los niños no tienen un papel como apoyo en la economía familiar, como en la mayoría de las sociedades, y por ello la paternidad aparece como una labor desinteresada, que es un sentimiento natural de amor por la descendencia. Así, en un plano ideal, la infancia se concibe como una etapa de juego, sin responsabilidades económicas, que implica el proceso de formación para convertirse en adultos adaptados a su tiempo.

En este sentido, para los padres de las familias de estudio, la mayoría de origen urbano y socializados inicialmente en un marco “no marginal” al proceso civilizatorio moderno, el niño apareció como un agente lúdico que es necesario proteger, amar y formar para que obtenga los conocimientos y valores que le permitan realizarse como persona. En ello la formación escolar tuvo un papel relevante, que sólo en una familia fue relativizado, al optar por desescolarizar. Así, para la familia con *firmeza y actividades alternas* y la familia con *flexibilidad y diálogo crítico*, una de las principales expectativas de la crianza fue el desarrollo profesional ligado a una carrera

académica, aunque en general, más que destacar el logro de solvencia económica, se destacó la realización personal, como la posibilidad de elegir y desplegar sin contenciones su potencial o vocación de vida, lo cual, para la familia con *retracción activa*, no necesariamente requiere una profesión escolar.

Sin embargo, para lograr las metas parentales, es interesante notar que los padres no sólo tienen que lidiar con fenómenos de su contexto sociohistórico, sino que los propios niños son sujetos activos de su aprendizaje que interpelan a sus padres. Esto sucede porque tienen un proceso ontogenético que implica nuestra biología como especie, y porque actúan desde una condición de aprendiz nuevo, que los hace sujetos activos con una perspectiva propia. Así, aunque en lo humano no es posible delimitar “lo natural”, considero que a través de la condición de aprendiz nuevo, podemos vislumbrar cómo se va conjugando la naturaleza y la cultura en el proceso de formación cultural. Por eso, aunque en este trabajo no pudimos profundizar sobre el papel activo de los niños, a través de los testimonios es posible encontrar numerosos indicios de esta condición como seres neófitos que no se someten del todo a la cultura que están aprendiendo.

Para ejemplificar el papel de la naturaleza en el proceso de crianza podemos mencionar la resistencia de los niños hacia la escolarización temprana, situación que implicó también sentimientos encontrados en las madres. De esta manera, Santiago sufría por tener que ir a El maternal, situación que, evaluada a escala filogenética, implicaba separarse de la familia en una edad en que por lo regular la atención materna está garantizada. De igual manera, podemos plantear que el proceso en el que se forzaba a comer a Pirlo, dado que Luna consideraba que no estaba comiendo lo suficiente, derivó, por aquel momento, en una rebeldía natural del niño a someterse a pautas culturales de su contexto. En este sentido, podemos plantear que tratar de someter tempranamente a los niños al proceso civilizatorio genera tensiones en la crianza, que vale la pena estudiar, pues muchas de esas tensiones son típicas de cómo el orden social moderno, que requiere disciplinar a los niños cada vez más temprano, genera un tipo de estrés en la crianza que no se observa en otras sociedades.

En cuanto a la condición de aprendices nuevos, ésta afloró de diversas maneras en los procesos de crianza de las familias. Aquí podemos plantear que considerar a los niños pequeños entes “espontáneos” o “naturales”, más que un romanticismo, implica su capacidad de expresarse desde una perspectiva en que no se han apropiado completamente de los valores de su entorno. Dentro de las familias emergieron algunos ejemplos de ello en sentido inverso, es decir, cuando,

por tener más conciencia de los valores del entorno, los niños dejaron algunas de sus conductas de cuando eran más pequeños. Así, cuando Pirlo tomó consciencia de su diferencia con los niños de la comunidad de su papá, comenzó a disfrutar menos de la comunidad, cuyas visitas, hasta entonces, disfrutaba intensamente. De igual manera, el cambio de actitud de Melissa ante su raíz italiana, ocultando que hablaba el idioma, fue una situación que ocurrió hasta sus cinco años, cuando tuvo una necesidad de identificarse más que diferenciarse de su contexto. Esto confundió a sus padres, pero concluyeron que se asociaba al cambio de edad y a la necesidad de sentirse integrada a su medio.

Pero ¿cómo definieron los padres a la niñez temprana? A continuación planteamos las ideas y concepciones que se derivan de sus narrativas, las cuales aparecieron relacionadas con las estrategias y metas de la crianza:

1. En la familia con *firmeza y actividades alternas*, de su narrativa se desprende que los niños son sujetos lúdicos que requieren de estímulo y apoyo para desarrollarse. Se concibe que se encuentran en un proceso en que van forjando su identidad personal, para lo cual, entre más variedad de experiencias tengan, más opciones tendrán y podrán ser más independientes. Promover experiencias lúdico-kinestésicas y artísticas, así como la socialización en contextos variados, tiene un importante papel en el despliegue de su potencial.
2. La familia con *retracción activa* definió al niño como un ser con espontaneidad natural, con amplia capacidad de asombro, que vive el momento, lo cual sería lo opuesto a un adulto mediatizado culturalmente que ha olvidado esa esencia “natural”. Para esta familia, la niñez temprana es la oportunidad para sembrar valores que le permitan a la persona preservar su autenticidad y capacidad de disfrute, al tiempo que se convierte en alguien solidario, respetuoso y consiente de su impacto en la naturaleza.
3. En la familia con *flexibilidad y diálogo crítico* podemos detectar dos visiones. Para Jonás el niño es un sujeto autónomo cuyo desarrollo se debe respetar, dando libertad, pero construyendo un reglamento colectivo, que permita ordenar el comportamiento. Los mayores tienen la responsabilidad de orientar para que el infante saque conclusiones sobre lo que es importante y valioso. Para Luna los niños son seres que tienen necesidades e inquietudes propias relacionadas con su contexto de vida y, por lo tanto, hay que establecer con ellos una relación de amistad que sea empática con los gustos e intereses

que van desarrollando en relación con su entorno. Se deben establecer reglas, pero estas reglas no son ley absoluta y pueden negociarse de acuerdo al contexto.

En lo que se refiere a las nociones sobre el desarrollo del infante, las familias tuvieron gran coincidencia. Así, el desarrollo durante la primera infancia fue visto como un proceso en que se adquiere mayor autonomía, mientras el pequeño se desarrolla físicamente y construye su identidad como persona. Dentro del proceso de la niñez temprana, delimitada aquí hasta los ocho años, se plantearon tres etapas generales. Una asociada a la etapa tierna del desarrollo motriz (hasta alrededor de los tres años); otra asociada al inicio de la movilidad y el dominio paulatino del lenguaje (hasta alrededor de los cinco años); y una tercera que comienza al final de la anterior, cuando los niños desarrollan su identidad y tienen más conciencia de sus relaciones.

Otro de los rasgos comunes a las tres familias, sin duda, fue que, desde sus condiciones y circunstancias peculiares, tuvieron un posicionamiento crítico y propositivo en el nivel económico-social, apostaron por un consumo consciente y por la construcción de estilos de vida que permitan salud física, recreación lúdica, desarrollo personal, felicidad y visión crítica en los niños. De igual modo, podemos observar que las propuestas educativas apuntan hacia un sentido “romántico” que reivindica algunas pautas de crianza asociadas a culturas marginales al proceso civilizatorio, con un sentido de “volver a la naturaleza” y, al mismo tiempo, esta visión se proyecta a escala social, en la cual buscan que los niños sean conscientes del impacto social hacia la naturaleza y aprendan alternativas para protegerla y reconectarse con ella. Sin embargo, más que una ruptura con la civilización se trata de una lucha contra los malestares que ésta produce, una lucha que requiere conciencia, voluntad y creatividad y no necesariamente un sentido de retorno.

La apropiación de elementos asociados a las culturas marginales al proceso civilizatorio ocurrió de diversas maneras en la crianza de las familias de estudio. Una familia optó por realizar partos en casa con la asistencia de parteras; en todas las familias alguno de sus miembros optaron por transportar al bebé con rebozo y, en general, las madres prolongaron el amamantamiento más de lo que es habitual en sus propios contextos culturales. Todos ellos son aspectos que se han asociado a sociedades tradicionales y que en los estudios transculturales marcan un contraste evidente con las sociedades permeadas por el proceso civilizatorio asociado a la modernidad.

La tendencia de las familias resulta interesante si consideramos que se expresan dos sentidos contradictorios. Por un lado, el proceso evolutivo de la conciencia humana, asociado a la

centralización e interdependencia, ha significado cada vez más reflexividad y previsión —algo que en las familias se manifiesta en la posibilidad de valorar múltiples opciones y diseñar su proyecto educativo—. Sin embargo, por el otro lado, el propio diseño consciente de las familias involucra un cuestionamiento a diversos aspectos de la sociedad moderna, así como una apuesta por recuperar algunas conductas y conocimientos asociados a sociedades tradicionales.

Sin duda ésta es una paradoja digna de reflexión. Desde mi punto de vista, la paradoja se relaciona con la condición limítrofe de nuestros tiempos, en la cual la injusticia social se acrecienta y cada vez percibimos más los límites que la naturaleza impone para sostener el estilo de vida de la civilización industrial. Ante ello, resulta consecuente que la búsqueda de alternativas conduzca a valorar aspectos asociados a culturas históricamente marginales. Visto así, se trata de un giro de conciencia, en donde los extremos se tocan. Las familias de estudio son por un lado extremadamente civilizadas, entendiéndolo por ello que actúan con alto grado de previsión y reflexividad en sus actos y, precisamente por eso, son extraordinariamente críticas de diversos aspectos de la civilización y apuestan por una transformación que pueda ayudar a trascender los malestares que provoca a nivel personal, social y ecológico.

Es interesante notar que el avance del proceso civilizatorio en un plano histórico representa mayor previsión y reflexividad, mientras que la niñez, considerando la condición de aprendiz nuevo, representa espontaneidad y estar más centrado en el momento. En este sentido, los niños encarnan nuestro lado salvaje y por ello nos interpelan y/o nos fascinan desde su diferencia. Por eso resulta relevante señalar que el aumento histórico de la previsión y reflexividad humana va de la mano con un mayor malestar cultural, pues los conflictos y el estrés sociales se han agudizado y la mente, llena de recuerdos y planes, nunca está quieta y se encuentra distraída del presente. Eso es algo que al parecer, hasta antes de los cinco años, no afecta del todo a los niños. Por ello, considero que no es gratuito “romantizar” la espontaneidad infantil y resulta lógica, a escala social, la búsqueda de una mayor cercanía y respeto hacia “la naturaleza”. Al fin de cuentas, la experiencia de la niñez es algo que se echa en falta y, ante la necesidad de trascender una crisis civilizatoria cada vez más aguda, resulta justificado el sentido de diseñar una vida a contracorriente, orientada a lograr bienestar.

Esta perspectiva, asociada al romanticismo, ha estado manifiesta desde comienzos de la modernidad, pues permanentemente han surgido corrientes y visiones críticas que promueven experiencias de vida alternativa. Por lo regular se ha tratado de grupos marginales que ante el

malestar cultural han desarrollado otras propuestas de vida. Quizás estos movimientos fueron visionarios y han sido responsables ya de una flexibilización del proceso civilizatorio, aunque ello es tema para otro trabajo. Lo interesante es que, en las circunstancias actuales, en las que se escucha cada vez más hablar de una crisis civilizatoria, los grupos alternativos podrían considerarse, más que detractores, vanguardia de un proceso civilizatorio que reevalúa su relación con la naturaleza. Considero que esta tesis muestra que es importante aprender de estos posicionamientos críticos y valorar su potencial transformador. También planteo que es esperable que la profundización actual de la separación naturaleza–cultura, –como un tiempo en el que el lado negativo del proceso civilizatorio nos parece más visible–, conduzca a que emerjan más grupos, familias y personas con posicionamientos críticos.

De esta manera, el grado de reflexividad que nuestra historia como especie ha permitido, nos convoca a reconstruir nuestra sociedad y su relación con la naturaleza. Nichos como la ciudad de San Cristóbal son campo fértil para nuevas posibilidades, pues en ella se congregan grupos que proponen y emplean acciones diversas. Quizá estas búsquedas, ahora marginales, comiencen a tener más relevancia y representen un giro histórico para el mundo. Las familias de estudio nos muestran algunos caminos interesantes. Ellas han apostado por trabajar en experiencias económicas alternativas, al tiempo que apuestan por otra forma de crianza. Eso implica para sus hijos un espectro amplio de posibilidades para decidir su forma de vida. Sin embargo, no se trata de profetizar un cambio cultural inminente. Muchos visualizaron los límites de la civilización occidental tiempo atrás, –cuando la modernidad representaba un futuro de paz y bienestar sustentado en el conocimiento científico y tecnológico–, y hoy, ante el grado de desintegración social y destrucción acelerada de la base de vida, resulta comprensible concebir el aumento de personas, familias y grupos que deciden explorar otros caminos.

Para autores como Jared Diamond (2006), la insustentabilidad de nuestra forma de vida hace inminente un colapso. Para Richard Adams (2001), la entropía que genera nuestra sociedad la pone cada vez más cerca de un periodo de límites energéticos. Obviamente es muy relativo plantear qué tan cerca o lejos se encuentra esa posibilidad, y muchos aún parten de una narrativa en la que el avance tecnológico resolverá los problemas que hemos generado. Sin embargo, más allá de esa discusión, lo importante es la posibilidad de forjar nuestro destino aquí y ahora apostando por trascender nuestros límites y forjarnos una vida mejor. Tampoco se trata de renunciar al camino andado por la civilización. Hoy podemos reevaluar nuestra historia y

explorar la diversidad para construir opciones creativas que signifiquen bienestar para nosotros y nuestros hijos.

Aquí asumimos que el meollo de la búsqueda se encuentra en cerrar la brecha entre naturaleza y cultura, no como un regreso a una “naturaleza idealizada”, sino como la construcción de una cultura que no niegue o confronte nuestra base biológica y que, por el contrario, pueda potenciarla. Lo que resulta un desafío interesante es cómo hacer compatible nuestra capacidad de previsión y flexibilidad con lograr tener una conexión profunda con el presente. Ello nos convoca a construir flujos que permitan una transición permanente entre ambas dimensiones. Por eso la experiencia paradójica de las familias, cuyo grado de reflexividad, fruto de un proceso civilizatorio profundo, las ha llevado a una reflexión crítica sobre su propia civilización, resulta relevante. Así, retomando la hipótesis planteada sobre que la filogénesis y la sociogénesis humana se han puesto en contradicción, como parte de un proceso sociohistórico de larga duración, es tiempo de valorar las apuestas culturales que, de algún modo, nos plantean que conectarnos con la naturaleza no es ir contra la cultura.

Balance de la investigación

Esta investigación ha implicado una búsqueda teórica-metodológica para comprender los procesos de transformación en la crianza en un periodo de crisis civilizatoria y ecológica que vive el mundo contemporáneo. Se tomaron como base tres casos de familias, asociadas a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, que mantienen un enfoque crítico hacia las tendencias históricas que afectan los procesos de crianza actuales. La propuesta construida contextualiza los casos de estudio a escala humana, a través del tiempo y las culturas, considerando los procesos de filogénesis, sociogénesis y psicogénesis.

- La filogénesis plantea la condición biocultural de nuestra especie, como parte de un proceso que ha potencializado el aprendizaje y transmisión de información no genética. No podemos definir o abstraer de la cultura esa base biológica, pero si podemos tenerla como referente señalando acontecimientos y experiencias transculturales.
- La sociogénesis nos indica que siempre nacemos y actuamos en un contexto heredado que marca límites y posibilidades. Ese contexto nace de la acción intencional de diversas personas del pasado y el presente, y por ello se nos impone como parte de nuestro contexto ecológico.
- La psicogénesis nos muestra como los límites históricos se encarnan en nosotros en el proceso de crianza, pero también implica el potencial de transformarlos consciente o inconscientemente en nuestras relaciones cotidianas.

Se eligió un enfoque histórico con esta escala, tomando como eje el concepto de *proceso civilizatorio* de Norbert Elias (2016), porque ayuda a comprender como se concreta *la relación estructura-agencia* (sociogénesis) y *la relación aprendizaje crianza* (psicogénesis) en los procesos de formación de la personas. Ambas dimensiones implican los procesos socioculturales que median con nuestra biología como especie y dan forma a la relación con nuestro entorno. Esos procesos socioculturales parecen trascender a la naturaleza, pero ha sido la propia naturaleza la que los ha potencializado.

Por ello, aunque la cultura nos ha brindado cierto grado de autonomía sobre algunos aspectos biológicos -permitiendo un distanciamiento relativo-, somos animales sujetos a las leyes de la vida, por lo que asumir la idea de superación de la naturaleza y esforzarse por su control, nos produce malestar y nos conduce a la búsqueda de sucedáneos. Filogenéticamente somos una

especie peculiar por vivir en contextos mediados extensamente por la cultura. Tenemos la posibilidad de oponernos a la naturaleza y por ello somos potencialmente autodestructivos.

Armonizar la cultura con nuestro cuerpo y nuestro entorno es imperativo si queremos nuestro bienestar como personas y como sociedad. Sin embargo, parece que las condiciones sociohistóricas no nos conducen a ese camino. Existen una serie de barreras e inercias sociales que nos impiden lograrlo. Somos resultado de un conjunto de acontecimientos históricos que nos han conducido a una lógica de vida asociada a la separación y control de lo natural, y desde nuestro lugar, inmersos en el mundo, es difícil vislumbrar alternativas.

El proceso civilizatorio de Elias nos muestra que existe una tendencia sociogénica hacia la centralización e interdependencia socioeconómica que se relaciona con una tendencia psicogénica orientada al control del cuerpo y las emociones. Ese control se proyecta hacia nuestro entorno y construye una relación cultural con la naturaleza basada una experiencia de distancia y en un sentido de dominación. Hemos llegado a sentirnos seres especiales, “civilizados”, sin embargo, en realidad no podemos trascender la naturaleza.

La historia humana, puede verse como una historia de nuestra conciencia ante el mundo, *la relación si mismo-otro* (Berman, 2006), sin embargo, a medida que la centralización social aumenta, la tendencia ha sido enfatizar la distancia y el dominio. La profundización de esa distancia ha conducido a un estilo de vida insustentable. Sin embargo, la reflexividad lograda en el proceso posibilita cuestionar esa tendencia, evaluar nuestra historia como especie y rediseñar nuestras vidas para recuperar bienestar. Lo interesante es que podemos tomar distancia del mundo y ser conscientes de que no estamos separados, aceptando el carácter paradójico de la vida.

Las visiones antropocéntricas ponen a la cultura como opuesta y por encima de la naturaleza. Muchas sociedades resaltan el continuum, mas que la oposición. La visiones relativistas diluyen la naturaleza en la cultura, lo cual es otro modo de antropocentrismo. Intentar trascender el dualismo es un autoengaño en lo cotidiano, pues toda persona tiene supuestos sobre lo que es nato y lo que se obtiene en el proceso de crianza. Aquí, propusimos ver su relación sin diluir completamente la dicotomía, pues en el fondo se trata de un asunto cognitivamente irresoluble. Evidentemente la idea de naturaleza depende del contexto cultural, pero toda “construcción social” tiene un referente real, si bien este siempre escapa a nuestras definiciones.

Para poder tener puntos de reflexión y comparación entre familias, partimos de un enfoque fenomenológico que permitió situar referentes transculturales de la crianza y así tener en cuenta al mismo tiempo las tendencias dominantes y las peculiaridades y resistencias en la vida cotidiana. Centrarnos en aconteceres vitales transculturales y agentes socializadores altamente globalizados del contexto actual fue importante para obtener datos comparables. Ello implicó también, concebir a los niños como aprendices nuevos que nos interpelan al tiempo que comienzan a familiarizarse con su contexto social.

El juego y la alimentación son experiencias comunes mediadas de forma particular por los referentes culturales de la familia. Los medios de comunicación y la escuela son agentes socializadores claves en la sociedad contemporánea mediados por estrategias de mediación familiar. Así las formaciones familiares aparecen como centro del proceso de formación cultural. Las familias con sus estrategias de socialización se adaptan a los límites y posibilidades del contexto histórico. En determinadas condiciones, como la crisis actual, más que reproductores, pueden ser agentes transformadores.

La relación estructura agencia plantea dos dimensiones inseparables en la experiencia, pues las condiciones estructurales (sociohistóricas), a las que nos adaptamos todos los días poniendo en juego nuestras intenciones, son resultado de las acciones intencionales de muchas personas, las cuales suelen trascender nuestra conciencia. Las concepciones y prácticas de crianza son resultado de ese proceso y nos proyectan hacia *la relación aprendizaje-crianza*, es decir la manera como los padres comprenden el papel de la naturaleza y la cultura en el proceso de formación de sus hijos, dimensiones igualmente conectadas.

Construir este marco ha sido útil para reflexionar sobre las tendencias y resistencias de la crianza contemporánea. Fue clara la capacidad creativa y agentiva de las familias. Fue claro que el contexto, que implica un proceso de larga duración, se impone y es necesaria la voluntad y la resistencia para lograr mediarlo. No es posible trascender esas condiciones del todo, pero son significativos los resultados cuando se asume esa apuesta. Por ello, aunque no existe un éxito o congruencia absoluta, tener una orientación diferente abre nuevas posibilidades a la experiencia y genera un potencial social de transformación.

Es difícil llegar a conclusiones sobre lo que detona la actitud crítica y la búsqueda de alternativas en las familias. La reflexividad parental es parte de nuestra época, pero nuestros casos muestran una reflexividad más profunda de lo común. Quizá podemos señalar a las

experiencias personales extremas y a un contexto donde confluyen opciones económicas y culturales alternativas como fenómenos detonantes, que de forma independiente o combinados, pueden crear las condiciones de emotividad y conocimiento necesarios para apostar por un cambio. Existe un momento para decidir iniciar otro camino y lugares con mayor fertilidad para germinar posibilidades.

Sin embargo, en el trabajo hemos desarrollado con mayor profundidad *la relación agencia estructura* y nos faltó una metodología adecuada para obtener información que permita detallar la perspectiva infantil en *la relación aprendizaje-crianza*. Conceptualizamos la *condición de aprendiz nuevo* del niño y creemos en el potencial de ese concepto para profundizar en la experiencia infantil. Sin embargo, al centrarnos en los discursos parentales, esta perspectiva nos llegó de forma indirecta. Sería interesante focalizar más las interacciones y discursos infantiles en futuras investigaciones.

Más allá del universalismo y el relativismo es importante reconocer a la naturaleza como referente relativamente autónomo pese a que la conocemos a través una mediación cultural. Sí a partir de reconocer que nuestras construcciones culturales median la naturaleza, llegamos a la conclusión de que la naturaleza no existe, fallaríamos en reconocer un conjunto de fuerzas vitales de las cuales tenemos siempre múltiples evidencias. Nuestra experiencia, con su malestar o su bienestar, es el resultado de esa mediación y requerimos comprender de algún la interacción indisoluble de ambas dimensiones. También es necesario reconocer que la naturaleza siempre es potencia que se resiste a ser definida y que paradójicamente, lo que llamamos cultura, es una expresión natural más de la comunicación en el mundo.

Hoy más que nunca debemos reconocernos como naturaleza y construir mediaciones culturales que permitan expresarla.

Anexo

Guión de entrevista: Estrategias de crianza y mediación parental¹¹¹

Datos del o los entrevistados

Nombre – sexo – edad – años de pareja o unión matrimonial

Origen o nacionalidad – ocupación actual – tiempo de radicar en San Cristóbal

No. de hijxs – edades – sexo – idioma en que se les habla

Personas que viven en casa

Generalidades: La rutina diaria

Describe tu rutina diaria

Describe la rutina diaria de tus niñxs pequeños

¿En qué momentos del día los niñxs la pasan en casa?

¿En que momentos del día están fuera de casa?

¿Qué momentos del día estás con ellxs en casa?

¿En qué momentos estás con ellxs fuera de casa?

Crianza y actividad lúdica

¿Qué trabajos o responsabilidades tiene en casa durante el día?

¿Cómo actúas cuando no se cumple con esas responsabilidades?

¿Cuál es el lugar de la casa que más le gusta? ¿Qué hace ahí?

¿Cuáles son sus actividades o juegos favoritos en casa?

¿En que espacios y momentos? ¿Con quienes se divierte?

¿Cuáles son sus juguetes favoritos? ¿Cuáles juguetes no les atraen?

¿Tienes algún tipo de reglas o cuidados con relación el juego y la diversión?

¿Cómo actúas cuando no cumplen las reglas?

¿Cómo manejas la frustración del niño cuando no puede hacer su voluntad?

¹¹¹ Este guión incluyó más temas de los tratados en el documento, por ejemplo el tema de la salud.

Actividad lúdica y entorno

- ¿Qué cosas le atraen del entorno natural (elementos, animales, plantas)?
- ¿Tienen animales domésticos o mascotas? ¿Juega con ellos?
- ¿Qué actividades realiza al aire libre? ¿En que momentos?
- ¿En qué lugares acude para divertirse fuera de casa? ¿En que momentos?
- ¿Con quienes convive fuera de casa? ¿En que momentos?
- ¿Qué es lo que mas le gusta hacer fuera de casa?
- ¿Qué reglas o cuidados tienes cuando salen fuera de casa?
- ¿Cómo actúas cuando no cumplen las reglas? (manejo de la frustración)
- ¿A dónde sueles salir con los niños?
- ¿Te acompañan a mandados o asuntos domésticos?
- ¿Te acompañan a tu trabajo?
- ¿Cuáles son los paseos y distracciones usuales fuera de casa?
- ¿A qué lugares viajan fuera de la ciudad?
- ¿A qué lugares han ido recientemente fuera de la ciudad? ¿Paseo o por trabajo?

Crianza y alimentos

- ¿Cuáles son las horas de comida en tu casa?
- ¿Qué es lo que más le gusta comer a tus niños? ¿Qué cosa no les gusta comer?
- ¿Tienes reglas para su comportamiento a la hora de comer?
- ¿Cuál es tu estrategia para que las aprendan?
- ¿Qué pasa si no desea comer lo que hay para ese día?
- ¿Cómo ha sido su aprendizaje sobre las maneras al comer? (historia)
- ¿Cuáles son sus antojos favoritos entre comidas?
- ¿En que lugar y momento los consigue?
- ¿Cada cuando comen fuera de casa? ¿En que lugares comen?
- ¿A dónde te pide que la lleves cuando van comer fuera? (lugar favorito)
- ¿Tienes reglas o valores que busques transmitir respecto a la comida?
- ¿Qué pasa si no se cumple un antojo? (Manejo de la frustración)

Mediación parental: Medios de comunicación

Crianza y salud infantil

- ¿Cómo cuidas a tu niñx para que no se enferme?
- ¿Cuáles han sido sus principales problemas de salud? (solicitar anécdotas)
- ¿Qué haces normalmente cuando se enfermas? (solicitar anécdotas)
- ¿Cómo lo atiendes? ¿Con quien acudes?
- ¿Qué conductas o actividades no permites para proteger a los niñxs?

Nociones sobre la naturaleza infantil, el desarrollo y el papel educación

- ¿Qué caracteriza a los niños y niñas? ¿Qué tienen en común todos los niñxs?
- ¿Qué los distingue de los mayores (jóvenes y adultos)?
- ¿Qué diferencia existe entre niños y niñas?
- ¿Qué representa para ti la infancia?
- ¿En que momento termina la infancia?
- ¿Cuál es el comportamiento o personalidad particular de tus niñxs?
- ¿Cuáles consideras que son las principales etapas en el crecimiento de tu hijx?
 - ¿Qué caracteriza el comportamiento y aprendizaje infantil en esas etapas?
 - ¿Qué tipo de atenciones y educación requieren?

Mediación parental: “Opciones tradicionales” y “opciones nuevas”

- ¿Qué personas brindan apoyo a tu familia? (amigos, familiares)
- ¿De que forma apoyan esas personas? ¿En que momentos?
- ¿Qué tanto visitan a sus abuelos? ¿Qué tanto visitan otros familiares?
- ¿Cómo influyen tus padres o familiares en la educación de tu hijo?
 - ¿Participan en ella? ¿De qué manera?
 - ¿Estás de acuerdo con sus estrategias educativas? ¿Por qué?
- ¿Piensas que la educación que brindas es igual a la que recibiste?
 - ¿Qué cosas haces diferente en la educación de tus niñxs?
 - ¿Porque realizaste esos cambios? ¿Dónde aprendiste? ¿Qué te ha influido?
- ¿Siempre te funcionan tus estrategias de educativas?
- ¿Qué cosas has corregido sobre la marcha en tu experiencia como padre/madre?
- ¿Has buscado información sobre como educar a tus hijos?

¿En donde la has encontrado?

¿Cursos, libros, revistas, programas o documentales de tv, otros...?

Preguntas finales

¿Cuál será la importancia de la educación familiar en la vida de tu niñx?

¿Cuál será la importancia de la escuela en la vida de tu niñx?

¿Cómo deseas que viva tu niñx cuando sea adulto?

¿Qué deseas que logre con relación a su bienestar personal y económico?

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1988). *Educación para la emancipación*, Madrid: Ediciones Morata.
- Albero, M. (1996). Televisión y contextos sociales en la infancia: Hábitos televisivos y juego infantil. *Comunicar*, 6, 129-139.
- Ampudia de Haro, F. (2010). La posibilidad de la des-civilización. *Sociología, problemas e prácticas*, 63, 91-112.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. C. & Luna, M. T. (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(3).
- Alzate, M. V. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista Ciencias Humanas*, 28.
- Amodio, E. (2005). *Pautas de crianza entre los pueblos indígenas de Venezuela*. Caracas, Venezuela: UNICEF.
- Ariés, P. (2001). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. México: Taurus. (Trabajo original publicado 1973).
- Appadurai, Arjun. (2001). *Modernidad desbordada*. Buenos Aires: Trilce-FCE.
- Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre cambio cultural de los otomíes de México. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2).
- Barnett, L. D. (1965). The Kibbutz as a Child-Rearing System: A Review of the Literature. *Journal of Marriage and the Family*, 27(3), pp. 348-349.
- Barrientos, C., Corvalán, N. (1996). Cosas de niños. Investigación de la experiencia histórica infantil en los procesos de modernización. Notas de discusión. *Última década*, 4, 1-5.
- Barry III, H., Child, I., & Bacon, M. K. (1959). Relation of Child Training to Subsistence Economy. *American Anthropologist*, New Series, 61(1), 51-63.
- Bateson, G. (2002). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Bateson, G. & Margaret M. (1942). *Balinese Character: A Photographic Analysis*. New York: Academy of Sciences.
- Benedict, R. (1987). *El hombre y la cultura*. México: FCE. (Trabajo original publicado 1934).
- Berger, P. L. & Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

- Berman, M. (1992). *Cuerpo y espíritu: La historia oculta de occidente*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Berman, M. (2006). *Historia de la conciencia: De la paradoja al complejo de autoridad sagrada*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Bluebond-Langner, M. & Korbin, J. E. (2007). Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to “Children, Childhoods, and Childhood Studies”. *American Anthropologist*, 109(2), 241-246.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. (Trabajo original publicado 1980).
- Bourdin, G. L., 2008, La noción de persona entre los mayas: Una visión semántica. *Revista Pueblos y fronteras*, (4).
- Brown, J. K. (1973). The Subsistence Activities of Women and the Socialization of Children. *Ethos*, 1(4), 413-423.
- Carlí, S. (comp.), (2006). *La cuestión de la infancia: Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós.
- Carneiro, R. L. (1977). A theory of origin of the state. *Studies in social theory*, 3, 3-21.
- Carrillo Trueba, C. (2009). El origen del maíz. Naturaleza y cultura en Mesoamérica. *Ciencias*. 92/93, 4-13.
- Castaingts Teillery, J. (2008). Antropología simbólica y neurociencia. *Alteridades*, 18(35), enero-junio. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.
- Castillo del, A. (2001). Moral médica y secularización. El cuerpo infantil en el discurso médico del profiriato. *Politica y cultura*, 16.
- Castillo del, A. (2003). Imágenes y representaciones de la niñez en México en el cambio del siglo XIX al XX: Algunas consideraciones en torno a la construcción de una historia cultural. *Cuicuilco*, 29 (19), 2-28.
- Castillo del, A. (2006) *Conceptos e imágenes de la niñez en la Ciudad de México, 1880-1920*. México: Colegio de México/Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora.
- Castorina, J. A., Ferreiro, E., De Oliveira, M. K., & Lerner, D. (1996). *Piaget-Vigotsky, contribuciones para replantear el debate*. México: Paidós.
- Clastres, P. (1978) *La sociedad contra el estado*. Barcelona: Monte Ávila Editores.

- Colángelo, M. A. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia: Reflexiones y perspectivas de abordaje. Recuperado el 10 de septiembre de 2007, de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Coronado, G. (2008). Insurgencia y turismo: Reflexiones sobre el impacto del turista politizado en Chiapas. *Pasos. Revista de turismo y patrimonio cultural*, 1(6).
- Chao Rebolledo, C. (2011). Cultura y cognición. En A. Domínguez Espinoza (Ed.), *Lecturas introductorias a la psicología cultural, transcultural y etnopsicología*. México: Universidad Iberoamericana.
- Davila, K. L., Torres, E. (2011). Infancia y trabajo en la cosmovisión maya: Una perspectiva tseltal-tsotsil. *Rayuela. Revista Iberoamericana de Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 4.
- De León, P. L. (2005). *La llegada del alma: Lenguaje, infancia y socialización entre mayas de Zinacantán*. México: CIESAS, INAH.
- Delgado, B. (2000). *Historia de la infancia*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Delval, J. (1998). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI.
- De Mause, L. (1994). *Historia de la infancia*. Madrid, España: Alianza.
- De Parres, A. (2001). La niñez en el código mendocino. *Perinatología y reproducción humana*, 15, 89-95.
- Descola, P. (2012). *Más allá de la naturaleza y la cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Diamond, J. (2013a). *Armas, gérmenes y acero: Breve historia de la humanidad en los últimos trece mil años*. México: Debolsillo.
- Diamond, J. (2013b). *El mundo hasta ayer: ¿Qué podemos aprender de las sociedades tradicionales?* México: Debate.
- Durkheim, E. (2002). *Las reglas del método sociológico*. México: Ediciones Quinto Sol. (Trabajo original publicado 1895).
- Elias, N. (2016). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: FCE. (Trabajo original publicado 1936).
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

- Ember, C. R. & Ember, M. (2005). Explaining Corporal Punishment of Children: A Cross-Cultural Study. *American Anthropologist*, 107(4), 609-619.
- Evans, G. & McLaughlin, R. (2001). Children in Their Places. *Anthropology Today*, 17(5), 27-28.
- Fernández Duran, R. (2009). El inicio del fin de la era de los combustibles fósiles y sus consecuencias. En A. Hernández Aja, et al., *Claves del ecologismo social*. Madrid, España: Libros en Acción.
- Fernández Poncela, A. M. (2003). El presidente Fox y el imaginario infantil y juvenil. *Política y Cultura*, 19, 169-192.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, España: Editorial Piqueta.
- Gómez Pellón, E. (2005). Conciencia y cultura. En L. Álvarez Munárriz (Ed.), *La conciencia humana: Perspectiva cultural*. Barcelona, España: Anthropos.
- García Sosa, J. C. (2005). *Manejo terapéutico de enfermedades oculares: El tracoma en una localidad tseltal de Oxchuc, Chiapas* (Tesis de Maestría en Antropología Social). CIESAS-Sureste, Chiapas, México.
- Galicia Castillo, O. R. & García, O. P. (2011). La evolución cerebral y de la cognición humana. En A. Domínguez Espinoza (Ed.), *Lecturas introductorias a la psicología cultural, transcultural y etnopsicología*. México: Universidad Iberoamericana.
- García-Martínez, A. N. (2009). Modernidad, violencia y procesos descivilizadores: Revisión crítica a partir de la propuesta de Norbert Elias. *Pensamiento y cultura*, 2(12), 263-277.
- Giddens, A. (1998). *Sociología*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Grubits, S., Rodríguez, C. K., (2007). Estimulación y prácticas de crianza en infantes terena del Brasil. *Ra Ximhai*, 1 (3).
- Harari Yuval, N. (2014). *De animales a dioses: Breve historia de la humanidad*. Madrid, España: Debate.
- Harris, M. (2006). *El desarrollo de la teoría antropológica: Una historia de las teorías de la cultura*. México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado 1968).

- Hardman, C. (2003). Hacia una antropología de la infancia. *Pueblos Indígenas y Educación*, 52. Consultada el 10 de septiembre de 2007, http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=1705&a=articulo_completo
- Herdt, G. H. (1985). Reseña de “Oedipus in the Trobriands” de Melford E. Spiro. *American Anthropologist*, New Series, 87(1), 205-207.
- Hernández, A. Campos-Delgado, A. (comps.) (2015). *Actores, redes y desafíos: Juventudes e infancias en América Latina*, Tijuana: Colegio de la Frontera Norte, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Herrera, G. (1999) La Virgen de La Dolorosa y la lucha por el control de la socialización de las nuevas generaciones en el Ecuador del 1900. *Bulletin de L'Institut Français d'Études Andines*, 3(8), 287-400.
- Hirschfeld, L. A. (2002). Why Don't Anthropologists Like Children. *American Anthropologist*, 104(2), 611-627.
- Hobsbawn, E. (2000). *Naciones y nacionalismo desde 1789*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Hyviding, E. (2001). Naturaleza, cultura, magia y ciencia: Sobre los metalenguajes de comparación en la ecología cultural. Descola, P. & Pálsson, G. *Naturaleza y sociedad: Perspectivas antropológicas*. México: Siglo XXI.
- INEGI. (2011). *Perspectiva estadística Chiapas*. México: Instituto Nacional de Geografía y estadística.
- Jacknis, I. (1988). Margaret Mead and Gregory Bateson in Bali: Their Use of Photography and Film. *Cultural Anthropology*, 3(2), 160-177.
- Jacorzynski, W. (2004). *Entre los sueños de la razón: Filosofía y antropología de las relaciones entre hombre y ambiente*. México: CIESAS-Porrúa.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Janzen, J. (1987). Therapy Management: Concept, Reality, Process. *Medical Anthropology Quarterly*, 1(1), 68-84.
- Jeftanovic, A. (2008). Una mirada cultural y literaria a esa “perspectiva menor”: infancia, significados y artificios. Vergara, A. & Barros, P. *Niñ@s y jóvenes en el Chile de hoy: Su lugar en los contextos familiares*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales/Instituto de Información en Ciencias Sociales.

- Kardiner A. (Ed.). (1982). *El individuo y su sociedad*. México: FCE. (Trabajo original publicado 1939).
- Kardiner, A. (Ed.). (1955). *Fronteras psicológicas de la personalidad*. México: FCE. (Trabajo original publicado 1945).
- Lackoff, G. & Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, España: Cátedra.
- Lancy, D. F. (2007). Accounting for Variability in Mother–Child Play. *American Anthropologist*, 109(2), 273-284.
- Langness, L.L. (1975). Margaret Mead and the Study of Socialization. *Ethos*, 3(2), 97-112.
- Lao Tsé, (2006). *Tao te king*. México. Colofón.
- Levin, P. F. (2005). Changing Childhood in Polynesia: The Impact of Robert Levy's *Tahitians* on Psychological Anthropology in Oceania. *Ethos*, 33(4), 467-474.
- LeVine, R. A. (1987). Women's Schooling, Patterns of Fertility, and Child Survival. *Educational Researcher*, 9 (16), 21-27.
- LeVine, R. A. (1990). Infant Environments in Psychoanalysis: A Cross-cultural View. En J. W. Stigler, R. A. Shweder, & G. Herdt, *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [Citas tomadas de la traducción de Laura Sampson en línea en:
<http://cognitiva.univalle.edu.co/archivos/grupo%20cultura/recursos/LEVINE-ENTORNOSrftf.pdf>].
- LeVine, R. A. (1999). An Agenda for Psychological Anthropology. *Ethos*, 27(1), 15-24.
- LeVine, R. A. (2000). Cultura y personalidad. En T. Barfield, *Diccionario de antropología*. México: Siglo XXI.
- LeVine, R. A. (2005). Levy's Tahitians: a Model for Ethnopsychology. *Ethos*, 33(4), 475-479.
- LeVine, R. A. (2007). Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview. *American Anthropologist*, 109(2), pp. 247-260.
- LeVine R. A. & LeVine, S. E. (2002). The Scholing for Women: Maternal Behavior and Child Environments. *Ethos*, 29(3), 259-270.
- Levy, R. I. (1973). *Tahitians: Mind and Experience in the Society Islands*, Chicago: University of Chicago Press.
- Levy, R. I. (2005). Ethnography, Comparison, and Changing Times. *Ethos*, 33(4), 435-458.

- Lewis, J. L. & Watson-Gegeo, K. A. (2004). Fictions of Childhood: Toward a Sociohistorical Approach to Human Development. *Ethos*, 32(1), 3-33.
- Liedloff, J. (2014). *El concepto de continuum: En busca del bienestar perdido*. España: Editorial Ob stare.
- Lindholm, C. (2000). Etnopsicología. En T. Barfield, *Diccionario de antropología*. México: Siglo XXI.
- Linton, R. (1959). *Cultura y personalidad*. México: FCE. (Trabajo original publicado 1945).
- Lorente, D., (2006). Infancia nahua y transmisión de la cosmovisión: Los Ahuaques o espíritus pluviales en la Sierra de Texcoco. *Boletín de antropología*, 37 (20).
- Lutz, C. (1982). The Domain of Emotion Words on Ifaluk. *American Ethnologist*, 9(1), 113-128.
- Lutz, C. (1983). Parental Goals, Ethnopsichology and the Development of Emotional Meaning. *Ethos*, 11(4), 246-262.
- Llobet, V. (comp.), (2013). *Pensar la infancia en América Latina: Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.
- Maier, H. (2003). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Marx, C. & Engels, F. (2011). *El manifiesto comunista*. México: Centro de Estudios Socialistas Carlos Marx.
- Malinowski, B. (1975). *La vida sexual de los salvajes del noroeste de Melanesia*. España: Editorial Morata. (Trabajo original publicado 1929).
- Mead, M. (1985). *Educación y cultura en Nueva Guinea*. Barcelona, España: Paidós. (Trabajo original publicado 1932).
- Mead, M. (1990). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. México: Paidós. (Trabajo original publicado 1935).
- Mead, M. (1993). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. México: Planeta Agostini. (Trabajo original publicado 1928).
- Mead, M. (2002). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona, España: Gedisa. (Trabajo original publicado 1970).
- Milner G. B. (1975). Reseña del libro: *Tahitians: Mind and Experience in the Society Islands* de Robert I. Levy. *Man*, New Series, 10(1), 156-157.

- Miltón, K. (1997) Ecologías: Antropología, cultura y entorno. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 154.
- Morgan, L. H. (1993). *La sociedad antigua*. México: CONACULTA. (Trabajo original publicado 1877).
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Narodowski, M. (2005). Destinos de la infancia y de los educadores: Hiper y desrealización. En A. Arellano Duque (Ed.), *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Bogotá, Colombia: Anthropos.
- Núñez, K. & Alba, C. (2011). Socialización infantil y estilos de aprendizaje: Aportes para la construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas de una comunidad ch'ol. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 12 (6).
- Núñez, K., Molinari, C., Alba, C. (2016). Infancias indígenas. Los centros de atención a la niñez en Chiapas. *Liminar*, 1 (14).
- Ochs, E. & Schieffelin, B. (Eds.). (1986). *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OMS & UNICEF. (2013). *El desarrollo del niño y la primera infancia y la discapacidad: Un documento de debate*. Malta: OMS/UNICEF.
- Palacios, J & Castañeda, E. (coords.) (2011). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*, Madrid: Organización de Estados Ibero-americanos/Fundación Santillana.
- Pancera, C. (1993). *Estudios de historia de la infancia*. Barcelona, España: PPU.
- Paolí, A., (2002). Autonomía, socialización y comunidad tseltal. *Reencuentro*, (33).
- Parish, S. M. (2000). “Niños” y “Socialización”. En T. Barfield, *Diccionario de antropología*, México: Siglo XXI.
- Peacock, J. L. (2005). *La lente antropológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pinto Durán, Astrid M. (2012). *Guerreros de luz. Enseñanzas de Don Lauro para una red cósmica de espiritualidad*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: CONACULTA/CONECULTA.
- Platt, T. (2002). El feto agresivo: Parto y formación de la persona en Los Andes. *Estudios atacameños*, 22.

- Polanyi, K. (2003). *La gran transformación: Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. México: FCE.
- Pollock, L. A. (1990). *Los niños olvidados: Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México: FCE.
- Pradelles de Latour, C.H. (2000). De nuevo el Edipo. *Cuicuilco*, 7(18).
- Ratey, J. (2002). *El cerebro: Manual de instrucciones*. Barcelona, España: Mondadori.
- Remorini, C., (2010). Hacer crecer a un niño (*Mitã Ñemongakuaa*): El cuidado de la salud de los niños y las transformaciones en Mbya reko. *Antiteses*, 6 (3).
- Reyes, G., (2014). Imágenes acerca del niños en dos colectivos infantiles con ascendiente maya. *Alteridades*, 24 (47).
- Robichaux, D. (comp.), (2007). *Familia y diversidad en América Latina: Estudios de casos*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices de pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós.
- Rogoff, B. & Morelli, G. A. (1994). Cross-Cultural Perspectives on Children's Development. En P. K. Bock, *Psychological Anthropology*. Westport, Connecticut, London: Praeger.
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Chile: JUNJI.
- Rus, J. (2002). La Comunidad Revolucionaria Institucional. En J. P. Viqueira & M. H. Ruz (Eds.), *Chiapas. Los rumbos de otra historia*. México: UNAM-CIESAS.
- Sabludovsky, G. (2002). Recepción y vigencia de la obra de Norbert Elias. Procesos civilizatorios y descivilizatorios. Leyva, G., Vera, H., Sabludovshy, G. (coords.) *Norbert Elias: Legado y perspectivas*. Universidad Iberoamericana Puebla/Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Sahlins, M. (1983). *Economía de la edad de piedra*. Madrid: Akal Editor.
- Santillán, L. (2009). La crianza y la educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: Una etnografía en barrios populares del gran Buenos Aires. *Antropológica*, 27 (27).
- Seymour, S. (2004). Multiple Caretaking of Infants and Young Children: An Area in Critical Need of a Feminist Psychological Anthropology. *Ethos*, 13(4).
- Shankman, P. (1996). The History of Samoan Sexual Conduct and the Mead-Freeman Controversy. *American Anthropologist*, New Series, 98(3), 555-567.

- Shweder, R. A. (1979). Rethinking Culture and Personality Theory Part I: A Critical Examination of Two Classical Postulates. *Ethos*, 7(3), 255-278.
- Shweder, R. A. (1999). Why Cultural Psychology? *Ethos*, 27(1), 62-73.
- Singer, M.B. (1955). Reseña del libro *Child Training and Personality: A Cross-cultural Study* de John Whiting e Irwin L. Child. *The American Journal of Sociology*, 61(2), 162-163.
- Sosensky, S., (2010). Niños limpios y trabajadores. El teatro guiñol posrevolucionario en la construcción de la infancia mexicana. *Anuario de Estudios Americanos*, 67 (2), 493-518.
- Spiro, M. E. (1999). Anthropology and Human Nature. *Ethos*, 27(1), 7-14.
- Spiro, M. E. (2004). Utopia and Its Discontents: The Kibbutz and Its Historical Vicissitudes. *American Anthropologist*, 106(3), 556-558.
- Suárez, K. (2016). El pequeño sol, Recuperado en:
<http://lagaleriadelcorazonabierto.blogspot.mx/2016/03/el-pequeno-sol.html>
- Szulc, A., Hecht, A. C., M., Hernández, C., Leavy, P., Varela, M., Verón, L., Enriz, N., Hellemeyer, M., (2009). La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología,
- Terceros Ferrufino, C. R. (2002). *Concepciones de infancia y prácticas comunicativas de socialización en la niñez quechua de Cororo, Bolivia* (Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana). CIESAS-INI, México.
- Thompson, J. B. (1993). *Ideología y Cultura Moderna*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco,
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Tonkinson, R. (1976). Reseña del libro: *Tahitians* de Robert I. Levy. *Pacific Affairs*, 49(1), 173-175.
- Toren, C. (2007). Sunday Lunch in Fiji: Continuity and Transformation in Ideas of Household. *American Anthropologist*, 109(2), 285-295.
- Stauder, J. (1976). El funcionalismo como ideología colonialista. *Revista Nueva Antropología*, 1(3), pp. 15-46.

- Valenzuela Arce, J. M. (1998). Género y familia. En J. M. Valenzuela & V. Salles (Ed.), *Vida familiar y cultura contemporánea*. México: CONACULTA.
- Van Gennep, A. (1986). *Los ritos de paso*. Madrid, España: Taurus. (Trabajo original publicado 1909).
- Vera, A., Peña, M., Calderón, N., (2010). Prácticas de crianza y educación inicial en la etnia mayo. *Estudios sociales*, Número Especial (17).
- Vergara, A., Vergara, E. (2008). Tv en la vida de la infancia: Estudio de caso en Santiago de Chile. *Comunicar*, 31(6), 331-337.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós-UNAM.
- Viqueira, J. P. (2002). Los Altos de Chiapas: Una introducción general. En J. P. Viqueira & M. H. Ruz (Eds.), *Chiapas. Los rumbos de otra historia*. México: UNAM-CIESAS.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Viscarra, I., Marín, N., (2006). Las niñas a la casa, los niños a la milpa: La construcción social de la infancia mazahua. *Convergencia*, 40 (13).
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis, nociones, teorías y prácticas*. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Weber, M. (1971). *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Barcelona, España: Península.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad: Esbozo de una sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2001). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Colofón.
- Weiner, A. B. (1983). Ethnographic Determinism: Samoa and the Margaret Mead Controversy. *American Anthropologist*, New Series, 85(4), 909-919.
- Weisner, T. & Lowe, E. (2005). Globalization and the Psychological Anthropology of Childhood and Adolescence. En C. Casey & R. B. Edgerton (Eds.), *A Companion to Psychological Anthropology: Modernity and Psychocultural Change*. Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishing.
- Weisner T. S. & Gallimore, R., (1977). My Brother's Keeper: Child and Sibling Caretaking [and Comments and Reply]. *Current Anthropology*, 18(2), 169-190.
- Werstch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la persona*. Barcelona, España: Paidós.

- Whiting, B. B. (ed), (1963). *Six Cultures, Studies of Child Rearing*, New York: Ed. Wiley.
- Whiting, J. W. M. & Child, I. L., 1953 *Child training and personality: a cross cultural study*, New Haven, Yale University.
- Whiting, J. W. M. (1978). Socialización: Aspectos antropológicos. En D. L. Sills, *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. México: Ediciones Aguilar.
- Whiting, J. W. M. (1994). The Cross-Cultural Method. En E. Hollenberg Chasdi (Ed.), *Culture and Human Development: The Selected Papers of John Whiting*. Cambridge: Cambridge University Press. (Trabajo original publicado 1955).
- Whiting J. W. M., et al. (1966). *Field Guide for a Study of Socialization*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Wilson, T. R. (1957). The Statistical Analysis of Whiting and Child's Child Training and Personality. En *American Anthropologist*, New Series, 59(2), 338-342.
- Whorf, B. L. (1974). La relación entre lenguaje y pensamiento y conducta habituales. En P. L. Garvin & Y. Lastra (Eds.), *Antología de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM. (Trabajo original publicado 1941).